



Universidad de Valladolid

La música como recurso para el
aprendizaje de inglés como lengua
extranjera en 6º de Educación Primaria en
centros bilingües

Presentado por
Ángela Sanz Francés
Para optar al Grado de Maestro de Educación Primaria
por la Universidad de Valladolid

Dirigido por
D^a María Sanz Casares
Valladolid, curso 2019- 20

La música es nuestra forma más antigua de expresión,
nuestro lenguaje más antiguo.
Yehudi Menuhin

RESUMEN

Este trabajo destaca la importancia de la adquisición de una lengua extranjera, en este caso el inglés, en el ámbito de Educación Primaria de diversas maneras. En relación con esto entra en juego la teoría de las inteligencias múltiples en la que se basa este trabajo para justificar la enseñanza del inglés mediante la música. Además, las emociones juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua y este es otro factor que se trabaja. Asimismo, este trabajo ofrece dos propuestas para el aula que consisten en emplear la música para trabajar simultáneamente algunos aspectos de la lengua inglesa y de educación musical. Pero ni la inteligencia musical ni el jugar con las emociones serían suficientes si el alumnado no coopera eficazmente, para lo cual damos igual protagonismo a la motivación de los alumnos y la creación de un ambiente distendido en el aula para que se produzca un aprendizaje óptimo.

PALABRAS CLAVE: inteligencias múltiples, inteligencia musical, adquisición lengua extranjera, emociones, música instrumental.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the importance of the acquisition of a foreign language, in this case English, in the field of Primary Education in different ways. In relation to this, the theory of multiple intelligences comes into play, on which the work is based on to justify the teaching of English through music. Furthermore, great importance is given to the presence of the emotions in the process of acquisition of a new language.

In the same way, this work has been carried out by planning two proposals for the classroom that consist of using a song to work aspects of the English language and musical education simultaneously. But neither musical intelligence nor playing with emotions would be enough if students do not cooperate effectively, for which we give equal prominence to the motivation of students and the creation of a relaxed environment in the classroom so that optimal learning occurs.

KEYWORDS: multiple intelligences, musical intelligence, foreign language acquisition, emotions, instrumental music.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	6
2.1. OBJETIVOS GENERALES	6
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
3.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	7
3.2. INTELIGENCIA MUSICAL	10
3.3. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.....	12
3.4. ADQUISICION DE PRIMERA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA	13
3.5. MÚSICA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS.....	16
4. PROPUESTA DE APLICACIÓN EN EL AULA	18
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	18
4.2. JUSTIFICACIÓN.....	19
4.3. METODOLOGÍA	21
4.4. FRIDAY I'M IN LOVE	22
4.5. EVALUACIÓN.....	25
5. USO DE MÚSICA INSTRUMENTAL EN EL AULA DE INGLÉS	26
5.1. JUSTIFICACIÓN.....	27
5.2 CUESTIONARIO INICIAL.....	29
5.3. SESIONES	30
5.4. EVALUACIÓN.....	31
6. CONCLUSIONES.....	32
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	35
ANEXOS.....	39
ANEXO I.....	39
ANEXO II	40
ANEXO III.....	41
ANEXO IV	42
ANEXO V	43
ANEXO VI.....	44
ANEXO VII	45
ANEXO VIII.....	46

1. INTRODUCCIÓN

El interés que siempre ha suscitado la música en los seres humanos nos llevó a plantear este trabajo en el que se utiliza la música como un recurso para la adquisición de la lengua inglesa en la etapa de primaria, concretamente en 6º curso, tema que se desarrolla en el presente documento.

En primer lugar, el trabajo comienza tratando la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) que tiene gran importancia en este. Esta teoría define diferentes tipos de inteligencia, pero el presente trabajo se centra en la inteligencia lingüística y la inteligencia musical. Estas dos inteligencias se encuentran desarrolladas específicamente dada la importancia que tienen en nuestro trabajo.

En relación con esto, realizamos un análisis sobre cómo se adquiere una lengua, proceso en el que cobran gran importancia las emociones y el *filtro afectivo*, hipótesis definida por Krashen (1982). Para terminar con las cuestiones teóricas se hace referencia a la presencia de la música en el aula de lengua extranjera inglés basada en las investigaciones de Toscano-Fuentes y Fonseca Mora.

El trabajo continúa con dos propuestas de aplicación en el aula, que son dos formas diferentes de trabajar con la música en el aula de lengua extranjera. La primera consiste en utilizar una canción con unos objetivos directamente relacionados con el área de lengua inglesa y otros enfocado en el área de educación musical. Con ello aunamos estas dos áreas diferenciadas mediante las actividades que se desarrollan en la propuesta, pensadas para que se trabajen ambas simultáneamente. Asimismo, presentamos un modo de evaluar esta propuesta de forma continua y global, teniendo en cuenta las dos áreas que son objeto de este trabajo, y otro modo de comprobar un objetivo específico que pretendemos conseguir con dicha propuesta.

En segundo lugar, la siguiente propuesta consiste en la inclusión de música instrumental de fondo en las clases de inglés durante la implementación de una unidad didáctica.

Finalizaremos con un análisis de ambas propuestas, ofreciendo algunas variaciones que podrían realizarse en ella de cara al futuro incluyendo nuevas líneas de intervención íntimamente relacionadas con la primera propuesta de este trabajo y mencionando la posibilidad de crear una programación para todo un curso académico en relación con la segunda propuesta del trabajo.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

El presente trabajo pretende conseguir los siguientes objetivos generales en relación con el área de lengua inglesa y de educación musical.

- Dar importancia a la lengua inglesa como instrumento para comunicarse.
- Preparar a los alumnos para el mundo global en el que vivimos.
- Favorecer el desarrollo de aspectos socioculturales.
- Dar importancia a la lengua inglesa como instrumento para comunicarse.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Así mismo, en este trabajo pretendemos conseguir unos objetivos más específicos dentro de cada área anteriormente mencionada. Son los siguientes:

- Comprobar si la música es un aspecto motivador para los alumnos.
- Observar el efecto que produce la música instrumental de fondo en un aula de lengua extranjera.
- Demostrar la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, concretamente de una lengua extranjera.
- Potenciar la inteligencia musical en relación con la lingüística.
- Utilizar las canciones para trabajar las cuatro destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar).
- Propiciar una pronunciación correcta en lengua inglesa.
- Proponer la creación de una composición vocal con acompañamiento.
- Crear una situación para que los alumnos interpreten y produzcan una pieza vocal.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En el trabajo que va a desarrollarse a continuación cobra una gran importancia el desarrollo de más de una inteligencia, ya que somos completamente partidarios de que los alumnos deben desarrollarse y ser potenciados de manera integral. Por ello, la teoría de las inteligencias múltiples será la base sobre la que se sustentará nuestro trabajo y no podemos comenzar de otra manera que no sea hablando de Howard Gardner.

Howard Gardner, un psicólogo estadounidense y profesor de la Universidad de Harvard, era contrario a todas las concepciones de la inteligencia en las que se tenía en cuenta únicamente las capacidades lógico-matemática y lingüística que se comprueban a través de los test de inteligencia estándar. Por ello, Gardner (1983) desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples en su libro *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (1983), en el cual define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p. 5). Con esta teoría Gardner pretendía dar una nueva visión acerca de las inteligencias alejada de la hasta entonces clásica visión sobre las mismas. Además, trató de examinar las implicaciones educativas de su teoría de las inteligencias múltiples y de poner esta teoría a disposición de los que diseñan políticas educativas siendo responsables del desarrollo integral de otros individuos.

A continuación, se muestra un breve recorrido por las siete inteligencias propuestas inicialmente por Gardner y extraídas de las definiciones de Armstrong (2000):

- Inteligencia lingüística: capacidad de emplear palabras de manera eficaz, ya sea de forma oral o por escrito. Esta inteligencia incluye la capacidad de lidiar de manera correcta con la sintaxis, la fonología, la semántica, y las dimensiones pragmáticas del lenguaje. Algunos de los usos prácticos del lenguaje son la retórica, la mnemotecnia, la explicación y el metalenguaje.
- Inteligencia lógico-matemática: capacidad de emplear los números eficazmente y de razonar bien. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones, funciones y abstracciones relacionadas. Los procesos utilizados en la inteligencia lógico-matemática abarcan: categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.

- Inteligencia espacial: capacidad de percibir el mundo visuo-espacial de forma precisa y hacer transformaciones basadas en esas percepciones. Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial.
- Inteligencia cinético-corporal: dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y facilidad para emplear las manos a la hora de crear o transformar objetos. Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas, como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de capacidades propioceptivas y táctiles.
- Inteligencia musical: capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre y al color de una pieza musical. Se puede entender la música de una forma intuitiva, de una forma técnica, o ambas
- Inteligencia interpersonal: capacidad de percibir y distinguir los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre diversos tipos de señales interpersonales, y la de responder eficazmente y de modo pragmático a esas señales.
- Inteligencia intrapersonal: autoconocimiento o capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

En la misma línea, Gardner (1996) añadió la inteligencia naturalista a las siete inteligencias ya anteriormente descritas.

- Inteligencia naturalista: facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. También incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales y, en el caso de los individuos criados en un entorno urbano, la capacidad de distinguir formas inanimadas.

Relativamente reciente fue la proposición de Gardner (2001) de la existencia de una nueva inteligencia: la inteligencia existencial.

- Inteligencia existencial: capacidad para situarse a sí mismo con respecto al mundo que le rodea y del cual forma parte, y que lleva a la persona a analizar cómo vivir mejor estando bien consigo misma y con los demás. Está basada en el existencialismo y permite llegar a estados de meditación continua ante los grandes enigmas de la vida. Los existencialistas tienen una gran capacidad para entrar en estados de conciencia, para trascender y desarrollar habilidades desde su propia vida interior.

Al tiempo que definió las inteligencias, Gardner (1983) también propuso las siguientes ocho condiciones que debían cumplirse para que pudieran denominarse inteligencias y no únicamente aptitudes, habilidades o talentos, aunque señala que no es necesario que se cumplan todos y cada uno de los criterios, sino la mayoría.

3.2. INTELIGENCIA MUSICAL

Dado que nuestro TFG gira entorno a la música, a continuación, pasamos a profundizar en la inteligencia musical, así como por el valor que esta tiene en relación a la adquisición de una segunda lengua.

Como hemos visto, la inteligencia musical fue propuesta por primera vez por Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples. Hasta ese momento era solamente valorada como una habilidad específica, con lo que él pasa a otorgarle un estatus propio dentro del desarrollo cognitivo integral del ser humano. Así, Gardner (1998) afirma:

La inteligencia musical consiste en la sensibilidad de una persona para la melodía, la armonía, el ritmo, el timbre y la estructura musical. Es una competencia no solo en la composición y ejecución de las piezas con tono, ritmo y timbre, sino también en la escucha y el discernimiento de la misma. Puede estar relacionado con otras inteligencias, tales como las lingüísticas, (...).

En el estudio de la inteligencia musical Gardner (1994) señala tres habilidades relacionadas con la inteligencia musical: la percepción, la ejecución y la producción. Estas habilidades se desarrollan desde edades muy tempranas, sin necesidad de recibir instrucción en la materia, si bien es cierto que se necesita constancia a la hora de recibir influencia de la música desde el ámbito sociocultural para su mejor desarrollo en el futuro. Gardner (1983) afirma que “de todos los dones con que pueden estar dotados los individuos ninguno surge más temprano que el talento musical” (p. 88)

Otros autores también defienden la idea de la inteligencia musical frente a un talento musical. Este es el caso de Antunes, quien expone:

El talento es, por definición, una capacidad excluyente. Jamás se demuestra que todas las personas valgan para todo y así las que poseen algún talento destacan de las demás. Dicho esto, la idea que uno se hace del talento es que se manifiesta “pronto” en las personas y que, cuando surge, casi siempre necesita perfeccionamiento. La idea que se tiene sobre la inteligencia es muy diferente. Todas las inteligencias existen en casi todas las personas (...) Su desarrollo se hace notorio cuando se estimula al máximo la apertura de su ventana mediante el uso de procedimientos adecuados (2002: p. 51).

La inteligencia musical, además, está íntimamente relacionada con el desarrollo de las competencias emocionales. El filósofo alemán Schopenhauer (1788- 1860) declaraba sobre la música que:

No expresa este o aquel determinado goce, ni tal o cual amargura o dolor, o terror o júbilo o alegría o calma, sino esos sentimientos, por así decirlo, en abstracto; expresa su esencia sin ningún atributo circunstancial, sin sus motivos siquiera. Y, sin embargo, la comprendemos perfectamente en esa quintaesencia sutil (1950: p. 482- 483).

Para Schopenhauer la música era un arte diferente a todos los demás porque no expresa ninguna emoción en particular, sino todas estas emociones mencionadas. Peña (1978) afirma sobre el pensamiento del filósofo que la grandeza de la música está en que se nos ofrece la forma pura del sentimiento.

Antes de continuar, se debe aclarar qué son las emociones. No son pocos los autores que en las últimas décadas han realizado investigaciones y estudios sobre ellas. Goleman (1985) fue pionero en el estudio de las emociones al definir el concepto de inteligencia emocional como la forma de “ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas”.

Volviendo a lo tratado con anterioridad sobre la música y el desarrollo de las competencias emocionales, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) afirmaron que las competencias emocionales son la capacidad de aplicar un conjunto de actitudes positivas de forma eficaz.

El estudio realizado por Campayo Muñoz y Cabedo Mas (2016) sobre la relación entre la música y las competencias emocionales los llevó a concluir que la música tiene la capacidad de inducir emociones y que, ante un estímulo musical, se activan áreas del cerebro correspondientes a la euforia y/o el placer. Además, la música ayuda a la regulación emocional favoreciendo un estado emocional positivo.

Por todo lo expuesto anteriormente, creemos que es importante trabajar la inteligencia musical en las clases de lengua extranjera ya que potencia la concentración, estimula el proceso creativo, reduce los ruidos de elementos disuasorios procedentes del exterior y fomenta una atmósfera relajada, motivadora y productiva.

3.3. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Íntimamente relacionada con nuestro trabajo también se encuentra la inteligencia lingüística debido a la correspondencia que esta tiene con la lengua y la adquisición de la misma. Como hemos visto, este tipo de inteligencia fue propuesta por primera vez por Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples. Hasta ese momento no se consideraba como una inteligencia sino como una habilidad. Torresan (2010) declara:

La inteligencia lingüística consiste en la habilidad de usar el lenguaje para expresar lo que hay en el interior de la mente y para entender a las otras personas. Es la inteligencia de un abogado, de un escritor, de un orador, de un poeta. Uno de los principales componentes de la inteligencia lingüística es la semántica (de hecho, el poeta presta mucha atención a la variedad de matices de significado de las palabras), junto con la fonología, la sintaxis y la pragmática.

En cuanto a lo que se define por inteligencia lingüística, pretendemos que los alumnos sean capaces de expresar en la lengua extranjera lo que tienen en su interior y que vayan desarrollando poco a poco los aspectos formales de la lengua como son la semántica, la fonología, la sintaxis y la pragmática. Somos conscientes de que, en este punto, los alumnos del último curso de educación primaria no van a manejar el lenguaje a nivel de un orador, pero está en nuestras manos potenciar esta inteligencia y que poco a poco se vaya desarrollando.

Dentro de la inteligencia lingüística existen, de acuerdo con Campbell et al. (2000), las muy conocidas cuatro habilidades esenciales que se desarrollan en los individuos: la escucha, el habla, la lectura y la escritura, a las cuales todo docente debe atender por igual de cara al desarrollo de la lengua en los niños.

3.4. ADQUISICION DE PRIMERA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA

La adquisición de la primera lengua se produce a un ritmo rápido, como declara Yule:

La velocidad a la que transcurre el proceso de adquisición y el hecho de que normalmente pueda caracterizarse como una experiencia común a todos los niños, con independencia de las diferencias que puedan existir entre los ambientes en que crecen, y que se produce, además, sin necesidad de una enseñanza explícita, constituyen evidencias que apoyan la tesis de que los seres humanos cuentan con algún tipo de predisposición innata para adquirir el lenguaje (1998: p. 175)

En esta línea, por tanto, se puede pensar que poseemos una predisposición innata para adquirir la lengua materna. Yule también nos advierte de un punto importante a tener en cuenta a este respecto, que el niño tiene que ser capaz de enviar y recibir señales lingüísticas sonoras para que se adquiera la lengua (Yule, 1998). Pero el factor determinante en el desarrollo del lenguaje es la interacción con otras personas (Rodríguez Díez, 2009). La diferencia entre la interacción que se produce cuando se desarrolla una lengua materna y la que, en cambio, existe a la hora de aprender una segunda lengua marca la diferencia a la hora de adquirir la segunda lengua.

Una vez introducida de manera breve la adquisición de la primera lengua, procedemos a profundizar en la adquisición de la segunda lengua, que es la que nos compete. El punto de partida es que la adquisición de una segunda lengua no es un proceso igualable a la de la lengua materna, teniendo en cuenta que tratamos con individuos que no crecen en un contexto de bilingüismo. Asimismo, Yule (1998) nos advierte del hecho fácilmente comprobable de que la capacidad para usar una segunda lengua no se equipara a la de la primera, incluso tras años de estudio. En este caso, se tratará la adquisición de la segunda lengua como lengua extranjera dado que no se adquiere en un contexto en el que la comunidad hable esa lengua.

Antes de continuar, es necesario precisar las diferencias entre aprendizaje y adquisición. Yule (1998) hace una diferenciación entre ambos conceptos. El aprendizaje es el proceso consciente de acumulación de conocimientos de una lengua, mientras que la adquisición es el desarrollo gradual de competencias en esa lengua de forma natural para utilizarla en una situación comunicativa.

La adquisición de una segunda lengua, por tanto, tiene que darse en un entorno y de tal manera que el proceso sea natural. Esto se encuentra íntimamente relacionado con la teoría del *input* de Krashen (1982), la cual afirma que los seres humanos solo somos capaces de adquirir el lenguaje mediante la comprensión de mensajes o cuando somos receptores de un *input* comprensible (Vázquez Marruecos y Hueso Villegas). Esta teoría también declara que no es necesario poseer una base teórica sobre gramática para ser capaces de entender el lenguaje. Si el *input* es comprensible y al mismo tiempo suficiente, la gramática es interiorizada automáticamente. Por tanto, el *input* comprensible es la pieza fundamental para la adquisición del segundo idioma. Los demás factores ayudan a que se produzca una óptima adquisición de la segunda lengua siempre y cuando exista un filtro afectivo abierto.

La teoría del filtro afectivo es también de Krashen (1982), y se refiere con ello al estado emocional de los alumnos y sus actitudes que actúan como un filtro dejando pasar la información necesaria para la comprensión, o bien bloqueando o impidiendo que esta información cale en ellos para que se produzca la adquisición (Pizarro Chacón y Josephy Hernández, 2010)

Por tanto, dependiendo de si el filtro afectivo es alto o bajo se desencadenarán una serie de emociones que ayudarán o impedirán el aprendizaje. Sobre esto Pizarro Chacón y Josephy Hernández (2010) afirman que:

cuanto más alto sea el filtro afectivo —reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación— más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua (p. 211)

Por lo anteriormente citado, se debe evitar la presencia de la ansiedad en el proceso de adquisición de una lengua. Sobre la ansiedad MacIntyre y Gardner (1994) indican que es:

La aprehensión o miedo experimentado cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua en la cual el individuo no es completamente competente. Esta aprehensión se caracteriza por conocimientos despectivos relacionados con uno mismo, sentimientos de aprehensión, y respuestas fisiológicas como un aceleramiento del ritmo cardíaco.

Yule (1998) también apoya la teoría de que las emociones influyen en la adquisición de la lengua. Este autor cita el concepto de *factores afectivos*, y considera que estos factores negativos pueden estar provocados por manuales aburridos, un entorno escolar desagradable o un horario agotador. Afirma que estos factores pueden actuar como un bloqueo para que se produzca un aprendizaje produciéndose una reacción afectiva negativa.

Por consiguiente, se debe evitar la ansiedad y los *factores afectivos* negativos, y potenciar la motivación a la hora de adquirir una segunda lengua. Gardner (1987) la define como “el esfuerzo que una persona emplea para aprender la lengua, el deseo que esto conlleva y la satisfacción que esta experimenta durante dicha actividad”. Según Gardner y Krashen existen, además, dos tipos de motivación: la integradora y la instrumental. En la primera el alumno se interesa por la lengua y está dispuesto a participar en el contexto social que la rodea. Sin embargo, la segunda está provocada por el deseo de superar un examen, realizar un viaje o interactuar con otros. Por lo tanto, nos interesa la primera, la motivación integradora, que debe ser considerada como un aspecto positivo.

Por último, cabe destacar la autoestima como factor fundamental a la hora de adquirir una nueva lengua. La RAE da una definición de autoestima “valoración generalmente positiva de sí mismo”. Más centrado en el aprendizaje y la vida escolar, Montes De Oca (2004) define autoestima como “el juicio que efectúan los estudiantes de sí mismos. Este juicio está relacionado con sus actitudes, sentimientos y conocimientos de su apariencia física, aceptabilidad social y capacidad” (p.62). Una confianza en sí mismos por parte de los alumnos, permitirá que éstos sean capaces de provocar situaciones comunicativas, participar en las actividades y no sentir una vergüenza o incapacidad respecto al lenguaje.

Con todas estas evidencias, podemos afirmar que la adquisición de una lengua se hace efectiva cuando el ámbito emocional es positivo, para que se dé un proceso natural de enriquecimiento de la lengua. Un bajo nivel de ansiedad, la presencia de autoestima y una motivación suficientes serán los encargados de ayudar en el proceso de la adquisición para que este sea propicio. Son numerosos los estudios que aseguran que la música parece dejar una importante huella en nuestra memoria ya que alcanza factores afectivos inconscientemente, lo que capta nuestra atención y beneficia a nuestra memoria verbal. Es por esto que hemos decidido introducir canciones para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en nuestra propuesta.

3.5. MÚSICA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS

Tomando como referencia la teoría de las Inteligencias múltiples, Fonseca- Mora (2002) afirma que no existe una única manera de enseñar el inglés. La autora anima a potenciar las diferentes inteligencias en el aula de inglés para así diversificar la enseñanza y tener más posibilidades de que ésta sea efectiva.

Lozanov (1978), el creador del método Sugestopedia, declara que el arte y la estética no solo contribuyen a crear un estado mental propicio para el aprendizaje, sino que, al integrar y armonizar la mente, mejoran nuestra salud física y mental. Señala que los mecanismos paraconscientes tienen un papel muy importante en el aprendizaje en general y, en particular, de una lengua extranjera y cómo este se potencia cuando el ambiente es distendido y lúdico. Sobre este método Zohra (s.f) estudia cómo la aplicación de la música a través de la Sugestopedia para la enseñanza de la lengua extranjera. Su experimento concluye que el uso de la música en el aula mantuvo a los alumnos más atentos y motivados, además de que estaban más receptivos de cara al aprendizaje de la lengua.

En este caso, por tanto, nos vamos a centrar en el uso de la música en el aula como método para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Son muchas las investigaciones que aseveran que la inclusión de canciones o elementos sonoros-musicales en la enseñanza de lenguas extranjeras aporta beneficios en el proceso de aprendizaje. (Toscano- Fuentes y Fonseca-Mora, 2012). Estudios como los de Engh (2012), Aguirre, Bustinza y Garvich (2015) y Lee y Lin (2015) manifiestan que a través de la música existe un acercamiento afectivo a las lenguas extranjeras para su aprendizaje. Fonseca-Mora (2002) defiende que el desarrollo de la inteligencia musical con la intención de enseñar una lengua nos permite aprender a través de la música. Además, la música permite que las emociones se encuentren en equilibrio y de forma positiva en el aula, que como ya hemos visto anteriormente tienen un papel muy importante a la hora de adquirir una lengua.

La música puede ser utilizada de varias maneras en las clases de lengua extranjera y las canciones pueden utilizarse como más que una simple herramienta para enseñar vocabulario o mostrar de una manera práctica estructuras gramaticales: las posibilidades de aplicar la musicalidad en la enseñanza de las lenguas van más allá. Fonseca- Mora (2007) afirma:

Trabajar, por ejemplo, con canciones o con textos sonorizados musicalmente ayuda a mejorar la pronunciación, a la vez 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. (p. 5).

Dado que la presencia de canciones en el aula de lengua extranjera tiene tantos beneficios y contribuye al desarrollo de las cuatro destrezas básicas del aprendizaje de lenguas, es decir, la lectura, la escritura, la audición y el habla, además de influir de manera positiva en la revisión o incorporación de nuevos elementos gramaticales y de vocabulario (Fonseca- Mora, 2012), hemos considerado oportuno trabajar en el aula de inglés con una canción en torno a la que se proponen diferentes actividades que entremezclan las habilidades lingüísticas y las musicales.

Por otro lado, la presencia continuada de música instrumental ambiental en el aula de inglés como lengua extranjera ayuda a los alumnos a concentrarse, a trabajar mejor y a eliminar el ruido de clase (Fonseca- Mora, 2012). Por esta razón hemos decidido realizar una programación en la que se incluye la música instrumental ambiental para trabajar al tiempo la lengua inglesa.

4. PROPUESTA DE APLICACIÓN EN EL AULA

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La siguiente propuesta consiste en el planteamiento de una serie de actividades que giran en torno a una canción con la que pretendemos conseguir diferentes objetivos. La canción que seleccionamos pertenece a un grupo británico de rock.

Las actividades diseñadas están destinadas especialmente para alumnos del último curso de educación primaria de un colegio bilingüe debido a que es el curso que mejor va a poder llevarlas a cabo debido a que están acostumbrados a trabajar con el inglés en más de un área y a que llevan un recorrido en la lengua suficiente para poder desenvolverse bien con las tareas, además de que la canción seleccionada se adapta gramaticalmente a los contenidos que han dado en cursos anteriores. Además, los temas que se tratan en la canción son adecuados a esa edad, se van a sentir identificados con el mensaje de la misma. Esto, unido al hecho de que sea una canción destinada a un público adulto y no sea una canción infantil la hace más atractiva y motivadora, dado que en este curso comienzan a introducirse en la etapa de la adolescencia.

4.2. JUSTIFICACIÓN

Para la creación de las actividades se ha tenido en cuenta el currículum de Educación Primaria tanto del área de lengua extranjera: inglés, como del área de educación artística, más concretamente educación musical.

Del área de lengua inglesa, que es la que nos compete principalmente, trabajaremos los cuatro bloques de contenido que son:

- Bloque 1: Comprensión de textos orales.
 - Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de las rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, etcétera.
- Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción.
 - Expresión del mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
 - Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de las rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, etcétera.
- Bloque 3: Comprensión de textos escritos.
 - Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
 - Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos, expresiones orales conocidas y establecimiento de relaciones analíticas grafía-sonido.
- Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción.
 - Movilización y coordinación de las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etcétera).
 - Expresión del mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.

En el caso del área de educación musical hemos seleccionado contenidos aislados de dos de los tres bloques:

- Bloque 1: Escucha.
 - Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas épocas y culturas
- Bloque 2: La interpretación musical
 - Creación e improvisación de composiciones vocales con y sin acompañamiento
 - Identificación visual de los instrumentos acústicos y electrónicos
 - Interpretación y producción de piezas vocales e instrumentales. El acompañamiento en canciones y piezas instrumentales
- Bloque 3: La música, el movimiento y la danza
 - Coreografías inventadas para canciones y piezas musicales de diferentes estilos, basándose en la estructura musical de la obra.

Como hemos descrito en este apartado, los contenidos de lengua extranjera: inglés y de educación musical se encuentran presentes en la propuesta. Además, se combinarán entre sí para dar lugar a actividades en las que se ponga en práctica tanto la inteligencia musical como la lingüística.

4.3. METODOLOGÍA

En el Decreto 40/2007 del 3 de mayo de la Comunidad de Castilla y León por el que se establece el currículum de Educación Primaria en el artículo 12 encontramos que “la metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias”.

Según esto, hemos elegido para nuestra propuesta una metodología que ponga en práctica estas tres cualidades, es decir: será “activa”, ya que los alumnos tendrán que enfrentarse a situaciones en las que adquirirán conocimientos y pondrán en juego sus habilidades y capacidades a la hora de resolver tareas; también será “participativa”, ya que los alumnos se verán obligados a participar en su propio aprendizaje y en las actividades propuestas, y, por último, será “comunicativa”, porque buscaremos la interacción entre los alumnos y con el profesor como un principio clave en nuestra propuesta a la hora de aprender una lengua.

La metodología comunicativa tiene mucha importancia a la hora de enseñar una lengua, dado que el objeto principal del aprendizaje de una lengua es que sirva para comunicarse con otros. De nada sirve entender si no somos capaces de comunicarnos, por ello durante la propuesta buscaremos y propiciaremos situaciones en las que la interacción sea natural de cara a mejorar las habilidades comunicativas. Toda la comunicación se producirá en lengua inglesa durante el desarrollo de la propuesta.

Además, los agrupamientos para llevar a cabo algunas de las tareas de la propuesta tendrán gran importancia, ya que son una forma de que interactúen entre ellos en pequeños grupos. A la hora de formar los grupos es importante tener en cuenta las necesidades y capacidades individuales de cada alumno, tratando de compensar los grupos y que los alumnos se vean fortalecidos con ayuda de sus compañeros. Para crear estos grupos de trabajo tendremos en cuenta tanto a los alumnos con mayores facilidades como aquellos con dificultades a la hora de trabajar con la lengua y los repartiremos por los grupos a fin de compensarlos. Un punto importante de trabajar en grupos es que ellos generan aprendizajes con ayuda de sus compañeros, y durante la propuesta trataremos de que sean ellos los que construyan su conocimiento y no solo el del profesor.

4.4. FRIDAY I'M IN LOVE

Para la propuesta he seleccionado la canción *Friday I'm in love* de The Cure elegida porque es atractiva para los niños de su edad, con una letra sencilla y comprensible para ellos, y fácil de entender el significado de la canción. Trabajaremos con un fragmento de la canción de la que hemos suprimido una estrofa para hacerlo más sencillo.

Lectura inicial de la letra

Para comenzar a trabajar con la canción, proponemos dar a cada niño un papel con la letra de la canción (ANEXO I). Ellos no van a saber que ese texto es la letra de una canción. Les pediremos que lean en voz alta el texto y repetiremos lo mismo tres veces. Al principio esta actividad les resultará poco atractiva ya que simplemente tendrán que leer el texto en voz alta.

Escucha de la base musical de la canción

Una vez que se ha leído el texto, sin explicar nada a los alumnos les pediremos que escuchen con atención lo que les pondremos a continuación. Reproduciremos únicamente con audio la base de la canción sin letra (<https://www.youtube.com/watch?v=cpOiHcU6-5s>). Una vez que hayan escuchado el audio, les preguntaremos qué les sugiere la canción, con qué emociones la identifican y si pueden imaginar de qué trata la letra de la canción. Para que les resulte más sencillo identificar las emociones les daremos una tabla con una lista de emociones (ANEXO II) y ellos tendrán que poner un *tick*, o marca de respuesta correcta, dependiendo de si la canción les despierta esa emoción o no. Esta actividad puede resultar interesante para captar el interés de los alumnos y que tengan ganas de descubrir más sobre la canción. Además, entrará en juego la motivación de los alumnos que, como ya hemos mencionado anteriormente, es importante tener para que el aprendizaje sea mayor.

Creación de una letra para la base de la canción

En este caso, propondremos que los alumnos, agrupados de cuatro en cuatro, creen una letra para la base musical de la canción. La creación de composiciones vocales es un contenido del área de educación musical para este curso, por lo que así se relacionarán las dos áreas. El tema será libre, siempre que sea adecuado para su desarrollo en un aula y no se falte al respeto a nadie. Cada grupo tendrá que elaborar una letra que se adecue a la melodía de la canción original y que tenga sentido. Una vez que hayan elaborado la letra, tendrán que presentársela al resto de sus compañeros. La interpretación y producción de piezas vocales también es un contenido de educación musical para este curso.

Identificación de los instrumentos

Los alumnos visualizarán el vídeo sin audio (<https://www.youtube.com/watch?v=mGgMZpGYiy8>). Les pediremos que identifiquen los instrumentos que forman el grupo. Esto es un contenido de educación musical que consiste en identificar visualmente los instrumentos eléctricos y acústicos. Esta actividad la realizarán de manera individual y los nombres de los instrumentos tendrán que darlos en inglés.

Audición de la canción

En esta actividad, los alumnos escucharán por primera vez la canción original con música y letra. Del mismo modo que hicimos en la actividad en la que únicamente escuchaban el audio, les preguntaremos qué les sugiere ahora la canción, qué emociones les despiertan (ANEXO II). Para identificar las emociones, contarán con la misma tabla que utilizamos en la actividad anterior en la que tenían que expresar las emociones que les despertaba la base musical de la canción. Posteriormente, les pediremos que las comparen con las que sintieron cuando escucharon la canción únicamente con letra. Trataremos de crear un pequeño debate dirigido en el que los alumnos expresen sus opiniones.

Análisis de la letra

Para esta actividad pediremos a los alumnos que tengan delante el papel que les dimos con el texto y que lo lean en voz baja, para ellos mismos. Cuando ya lo hayan leído les preguntaremos si relacionan ese texto con algo. Una vez que descubran que el texto se corresponde con la canción les pediremos que, agrupados de cuatro en cuatro, hagan un análisis del texto. Para ello les pediremos que realicen una lectura atenta del texto y que subrayen las palabras de vocabulario que no entiendan. Después tendrán que repetir la misma tarea, pero resaltando las dudas gramaticales que tengan. Trataremos en primer lugar de que ellos mismos resuelvan todas las dudas que les surjan dentro del grupo, siendo ellos así participes de su propio aprendizaje. En caso de que ningún compañero pudiera ayudarles con alguna duda, se las resolveríamos.

Mini concierto

Con esta actividad llega el momento de practicar la canción y preparar una pequeña actuación para el resto de sus compañeros. Tendrán tiempo para prepararlo y ensayar la canción. Los alumnos se encontrarán agrupados de cuatro en cuatro también para esta actividad. Realizarán la actuación para el resto de sus compañeros e incluso, si les apeteciera, podrían acompañarlo de una sencilla coreografía.

Comprobación de la lectura en voz alta

Por último, pediremos que realicen una lectura en voz alta, del mismo modo que realizaron en la primera actividad. El propósito es comprobar si los alumnos han mejorado la pronunciación y la entonación del texto una vez realizadas todas las actividades de la propuesta.

4.5. EVALUACIÓN

De acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo, en su artículo primero que dice: “La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.”

La evaluación que realizaremos de este proceso será continua, aunque el objetivo último de nuestro trabajo será comprobar si la pronunciación de los alumnos mejora después de haber trabajado un texto a través de la música.

Además, realizaremos la evaluación de forma global, teniendo en cuenta las áreas de inglés y de música de forma conjunta sin hacer una distinción entre ellas.

En primer lugar, realizaremos una evaluación inicial mediante la observación en la lectura inicial del texto. Tendremos en cuenta la entonación y la pronunciación de los alumnos. Esta observación nos servirá como base de comparación posterior con la lectura final que se realizará una vez desarrolladas todas las actividades propuestas.

Para la realización de esta evaluación tanto inicial como final utilizaremos una parrilla de evaluación con diversos parámetros que nos servirán para poder comparar los resultados iniciales con los finales. (ANEXO III)

5. USO DE MÚSICA INSTRUMENTAL EN EL AULA DE INGLÉS

Tal y como hemos desarrollado en la teoría, la presencia de música instrumental en el aula de lengua extranjera inglés ayuda a los alumnos a trabajar de forma más efectiva, a relajarse y a eliminar el ruido de fondo típico en un aula, especialmente en este caso al tratarse de alumnos de 6º de primaria.

Por lo tanto, la siguiente propuesta estará enfocada en observar las diferencias entre trabajar con música instrumental de fondo y sin ella. Dado que lo que deseamos es potenciar la inteligencia lingüística, donde entran en juego las cuatro destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar) propias de esta inteligencia, la música servirá únicamente para crear ambiente, y, por tanto, su volumen no será elevado, ya que esto crearía un efecto contrario al que deseamos.

La unidad didáctica que se presenta está pensada para trabajar en el segundo trimestre, un momento oportuno dado que, al estar el curso avanzado, ya conocemos el ambiente de trabajo del grupo de clase y podemos comparar su actitud hacia el aprendizaje con el que hayan tenido a lo largo del curso. Además, esto nos permitirá comprobar si es cierto que se produce un mejor ambiente de clase con la música instrumental de fondo que cuando no estaba.

5.1. JUSTIFICACIÓN

En este caso, los contenidos del área de educación musical no van a tener tanto peso ya que la música será empleada con el fin de crear un ambiente de trabajo óptimo para el desarrollo de las clases de inglés.

Del currículum de Educación musical hemos elegido trabajar sobre “La música como creadora de ambientes”, perteneciente al Bloque 1: Escucha. Por ello, hemos seleccionado las siguientes piezas musicales que favorecen la concentración y la creación de un ambiente relajado y distendido:

- 1^{er} movimiento de la *6ª Sinfonía* de Ludwig Van Beethoven
- *Gymnopédie n°1* de Erik Satie
- *El otoño* de *Las cuatro estaciones* de Antonio Vivaldi
- *Preludio op 28 n 4* de Frédéric Chopin

Del área de lengua inglesa trabajaremos los siguientes contenidos que se corresponden con las actividades que proponemos en las sesiones:

Contenidos comunes a todos los bloques:

- Funciones comunicativas:
 - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación.
 - Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención.
- Estructuras sintáctico-discursivas
 - Expresión de relaciones lógicas: conjunción (and); disyunción (or); oposición (but); causa (because); finalidad (to- infinitive, for example, I did it to help her).
 - Expresión de la modalidad: obligación (have (got) to; imperative).
- Léxico oral y escrito de alta frecuencia (recepción y producción)
 - Vivienda, hogar y entorno
 - Actividades de la vida diaria

Bloque 1. Comprensión de textos orales:

- Estrategias de comprensión
 - Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.

Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción:

- Estrategias de producción
 - Adecuación del texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso.
 - Expresión del mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
 - Compensación de las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales.

Bloque 3. Comprensión de textos escritos:

- Movilización y el uso de información previa sobre tipo de tarea y tema.

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción:

- Movilización y coordinación de las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etcétera)
- Localización y uso adecuado de recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etcétera)
- Expresión del mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.

5.2 CUESTIONARIO INICIAL

Antes de comenzar, daremos a los alumnos un cuestionario inicial (ANEXO IV) que nos servirá para poder compararlo después con un cuestionario que les facilitaremos cuando hayamos acabado de implementar nuestra propuesta. A través de él podremos tener una idea general tanto sobre cómo ven los alumnos la música como su predisposición a trabajar con ella.

5.3. SESIONES

A través de las sesiones de esta propuesta se mencionan las diferentes obras que estarán presentes en su desarrollo.

En la primera sesión presentaremos el vocabulario de la unidad a los alumnos, el cual está relacionado con las acciones que se realizan en la cocina a la hora de hacer una receta. Para que a los alumnos les resulte más atractivo y fácil de recordar lo haremos a través de una *action story* (ANEXO V), una especie relato que se deriva del TPR (*Total Physical Response*) en la que ellos tienen que imitar, tanto vocal como gestualmente, lo que se vaya relatando. Para comprobar que han asimilado bien las frases les daremos una hoja en la que tienen que relacionar las acciones con el vocabulario. En esta sesión sonará de fondo el 1^{er} movimiento de la *6ª Sinfonía* de Beethoven, cuya duración es de diez minutos y se adapta al tiempo que necesitarán los alumnos cuando estén realizando la hoja que les habremos facilitado.

En la segunda sesión introduciremos la parte de gramática que vamos a trabajar en esta unidad: el modal *have (got) to*, y lo realizaremos a través de tarjetas (ANEXO VI) con las que los alumnos tendrán que formar frases, y para terminar les propondremos un sencillo juego comunicativo en el que tendrán que mantener una sencilla conversación con un compañero utilizando la estructura aprendida. Durante esta sesión sonará de fondo *Gymnopédie n°1* de Erik Satie, a un volumen muy moderado durante la explicación y que se intensificará levemente cuando los alumnos tengan que formar frases. Lo reproduciremos de manera que cuando termine vuelva a empezar otra vez.

En la tercera sesión pediremos a los alumnos que realicen una receta sencilla. Para ello contarán con una plantilla (ANEXO VII) y con el vocabulario y las acciones que les habremos explicado en la primera sesión. Por lo tanto, no consideramos que les vaya a resultar complejo. En el transcurso de esta sesión aparecerán reproducidas de fondo *El otoño*, perteneciente a *Las cuatro estaciones* del compositor Antonio Vivaldi a un volumen moderado, exceptuando la explicación inicial de la tarea que tienen que realizar.

En la cuarta sesión trataremos la estructura interrogativa del mismo modal, *have (got) to*, para lo cual reutilizaremos las tarjetas de la segunda sesión (ANEXO VI), aunque ahora contarán con el signo de interrogación. Después de la explicación, volveremos a pedirlos que formen frases, esta vez interrogativas, con los contenidos de las tarjetas. Mientras los alumnos estén componiendo sus frases sonará la obra *Preludio op 28 n 4* de Chopin. Para terminar, les propondremos que se agrupen en parejas y, para practicar la estructura, por turnos uno realizará una pregunta y su pareja la responderá hasta concluir las frases.

En la quinta sesión propondremos un gran juego comunicativo. Para ello les daremos a los alumnos unas tarjetas en las que se incluirán diferentes acciones o instrucciones. Se tratará de realizar una pequeña gymkhana para realizar un repaso final de lo trabajado en la unidad de una forma más lúdica. En esta sesión prescindimos de la música de fondo porque, al ser un juego en el que tienen que comunicarse entre ellos, obstaculizaría la comunicación, reduciendo su efectividad, lo que sería contraproducente. Durante las sesiones, no explicaremos a los alumnos lo que van a escuchar porque pensamos que esto captaría su atención y no es lo que buscamos. Nuestro propósito es que su atención esté focalizada en las actividades de inglés.

5.4. EVALUACIÓN

En cuanto a la forma de evaluar y comprobar si los alumnos trabajan mejor con música instrumental de fondo que sin ella, pondremos nuestro punto de mira en la observación actitudinal de los alumnos. Para ello, tomaremos de referencia la parte actitudinal de la rúbrica que empleamos para evaluar las unidades didácticas durante todo el curso (ANEXO VIII). De esta manera, tendremos la oportunidad de comparar si los alumnos muestran mejores actitudes cuando la música instrumental está presente durante las clases.

6. CONCLUSIONES

A pesar de que el presente trabajo es una propuesta de intervención para trabajar con alumnos del último curso de Educación Primaria, solo hemos podido fundamentarla teóricamente y no experimentalmente por las circunstancias especiales que nos ha tocado vivir. Cuando apenas había comenzado nuestro período de prácticas en el que íbamos a estar en contacto con alumnos, la pandemia causada por el Covid-19 obligó a que los colegios cerraran y tuviéramos que confinarnos, imposibilitando que nuestro periodo de prácticas en centro escolar se desarrollara con normalidad. Todo lo mencionado anteriormente no nos ha permitido ponerlo en práctica.

Un punto importante a destacar es la motivación que supondrá para los alumnos esta propuesta que mantiene una expectación desde el principio al no explicarles detalladamente qué es lo que estamos trabajando, con qué objetivo y hacia dónde se dirige la propuesta. Como Navarrete Ruiz nos recuerda:

La falta de motivación es señalada como una de las causas primeras del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal. Numerosas investigaciones realizadas han mostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, sin motivación no hay aprendizaje (2009, p.1)

En definitiva, es importante mantener la motivación, pues estamos trabajando con niños, para crear un ambiente óptimo de aprendizaje. Especialmente en el curso con el que estamos trabajando, ya que la edad en la que se encuentran hace que tengan más facilidad para aburrirse, perder la atención y desmotivarse si lo que trabajan no les atrae.

Mantener esta expectación en los alumnos nos puede ser de gran ayuda ya que propicia la creación de un ambiente distendido y que los alumnos no sean conscientes de que lo que están haciendo tiene una finalidad diferente a lo que puedan imaginar. Esto tiene como objeto que se produzca un aprendizaje significativo debido a que los alumnos están trabajando en un entorno relajado y con un material real como es una canción.

Otro aspecto que cabe destacar es la presencia de un bajo filtro afectivo durante la propuesta en cuanto que los alumnos no estarán obligados a hablar o hacer algo si no lo desean. Mantener bajo el filtro afectivo es esencial en el aprendizaje de segundas lenguas, pues si fuera alto supondría estrés para el niño que se preocuparía de factores externos, de la vergüenza, del sentimiento de fracaso y la sensación de estar haciéndolo mal, dejando en un segundo plano tener sus emociones positivas reguladas y estar concentrado en el aprendizaje.

Esperemos que en el futuro podamos comprobar de forma experimental si lo que planteamos ayuda a conseguir los objetivos propuestos, para lo cual tendríamos que empezar por analizar al alumnado para adaptarnos a su nivel y hacer una anticipación de cómo reaccionarían a la propuesta. La experiencia nos demuestra que no todos los planteamientos son óptimos en cualquier contexto. Por consiguiente, tanto las actividades como la canción podrían adaptarse o cambiarse dependiendo de las características del alumnado.

Por otro lado, como futuras nuevas líneas de intervención proponemos suprimir algunas de las actividades. Una de las actividades que podríamos eliminar sería la que consiste en crear una letra para una base musical de una canción. Podría darse el caso de que la letra resultara compleja por un nivel bajo del alumnado en relación con la lengua y de su manejo de la misma. La opción entonces sería elegir otra canción, pero el procedimiento a trabajar sería similar. Otro posible cambio sería escoger otra canción dependiendo también del nivel o incluso, conociendo al alumnado, anticipándonos a una canción que podría gustarles más que otra.

Una manera diferente de enfocar la propuesta que también podría haber estado incluida en este trabajo es utilizar con la canción de los Beatles *She loves you*, interesante de cara a trabajar sobre todo la tercera persona del presente de los verbos en inglés que tantas dificultades suponen para los niños. De esta forma, con una canción se expondría una forma muy poco teórica de trabajar este contenido de la gramática y que nos gustaría comprobar si les es de utilidad a los alumnos para afianzar su uso y que lo interioricen de tal manera que no suponga un problema para ellos en el futuro.

La experiencia también pone de manifiesto que podemos no acordarnos de nada de lo que nos enseñan en las clases de lengua inglesa en el colegio, pero sí recordamos una determinada canción que trabajamos en unas clases y que nos dejó huella. Ese es nuestro propósito final.

Por otro lado, la segunda propuesta en este trabajo está basada en nuestro interés por comprobar si la presencia de música instrumental en el aula es un elemento motivador a la vez que favorece la concentración y reduce el ruido de clase, proveniente de los murmullos de los alumnos y los ruidos que ellos mismos realizan al moverse o manipular objetos.

Una variante que mejoraría esta propuesta, sería realizar la programación de todo un curso escolar y que en cada unidad se emplee la música de fondo de un autor diferente durante las clases. Sería interesante comprobar si la música tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos y si ellos se sienten cómodos trabajando de esta manera. Esto podríamos

comprobarlo comparando las observaciones actitudinales realizadas para la evaluación de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aguirre, D. & Bustinza, D. & Garvich, M. (2016). Influence of Songs in Primary School Students' Motivation for Learning English in Lima, Peru. *Canadian Center of Science and Education*, 9 (2), 178- 191. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/56562>
- Antunes, C. A (2002). *Las Inteligencias Múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas*. Madrid, España: Narcea.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom (2nd edition)*. Virginia, Estados Unidos: ASCD.
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Campayo Muñoz, E. Á. & Cabedo Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124- 139. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/51864/49963>
- Decreto 40/2007 del 3 de mayo de la Comunidad de Castilla y León por el que se establece el currículum de Educación Primaria. Boletín Oficial de Castilla y León. Número 89, pp. 9852-9896. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/es/curriculo/educacion-primaria>
- Engh, D. (2012). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *Canadian Center of Science and Education*, 6 (2), 113- 127. Recuperado de <http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/23819>
- Fonseca-Mora, M. C. (2002). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*.

- Fonseca- Mora, M. C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje. *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*.
- Fonseca- Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 197-213.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Estados Unidos: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). *Multiplicity of Intelligences*. Cambridge, Reino Unido: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, Estados Unidos: Bantam Books
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lee, L. & Lin, S-C (2015). The Impact of Music Activities on Foreign Language, English Learning for Young Children. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 13-23. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/71f2/1d99233340de517b0281ca1b486af250b1ac.pdf?ga=2.245836228.1346973165.1591204732-317191159.1591204732>
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado. Número 106, pp. 17158-17207. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Montes de Oca, R. (2004). Autoestima e idioma inglés: Una primera discusión. *Revista Educación*, 29(1), 59-71.

- Navarrete Ruiz de Clavijo, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 15 (1). 1-9. Recuperado de https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0527/documentos/la_motivacion_en_el_aula.pdf
- Peña, V. (1978). Schopenhauer y la Música: Un caso de “Romanticismo formalista” musical. *El Basilisco*, 4, 29- 34. Recuperado de <http://fgbueno.es/bas/bas10402.htm>
- Pizarro Chacón, G. & Josephy Hernández, D. E. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 2 (48), 209-225. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476250>
- Rodríguez Díez, S. (2009). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE). *Foro de Educación*, 8 (12), 233-253. Recuperado de <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/112/68>
- Schopenhauer, A. (1950). *El mundo como voluntad y representación*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Toscano-Fuentes, C. M & Fonseca- Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 24 (2), 197-213.
- Vázquez Marruecos, J. L. & Hueso Villegas, M. D. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *E. U de Formación del Profesorado de E.G.B de Jaén*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308096>
- Yule, G. (1998). *El lenguaje*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zohra, F. (s.f) La Sugestopedia: teoría y casos de aplicación.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Andrade, C., Barba, J., & Bastidas, G. (2018). Influencia de la música en inglés en la enseñanza de un segundo idioma en la Universidad Técnica del Norte. *Revista Conrado*, 14(61), 40-44. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Médica*, 34 (4), 197-204. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/283/28332408.pdf>
- Gardner, R. C. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*.
- Igoa, J. M. (2010). Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje. *Epistemus*, 1, 97- 125. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53857>
- Morán, M. C. (2009). Psicología y Música: Inteligencia musical y desarrollo estético. *Revista Digital Universitaria*, 10 (12), 1-13. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art73/art73.pdf>
- Papalia, Diane E. (1994). *Psicología*. Editorial McGraw-Hill
- Pérez, S. & Leganés, E. N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de investigación en educación*, 10 (1), 127-143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732549>
- Sandoval, A., González, L., González, O. & Lauretti, P. (2013). Inteligencia naturalista y existencial: una contribución al desarrollo emocional y al bienestar. *Multiciencias*, 13(3), 290- 298. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90429040009.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

ANEXOS

ANEXO I

I don't care if Monday's blue,
Tuesday's grey and Wednesday too.
Thursday, I don't care about you.
It's Friday, I'm in love.

Monday, you can fall apart.
Tuesday, Wednesday,
Break my heart.
Thursday doesn't even start.
It's Friday, I'm in love.









Saturday, wait,
And Sunday always
Comes too late,
But Friday never hesitate...

I don't care if Monday's black,
Tuesday, Wednesday,
Heart attack.
Thursday, never looking back.
It's Friday, I'm in love.

Monday, you can hold your head.
Tuesday, Wednesday,
Stay in bed.
Or Thursday, watch the walls instead.
It's Friday, I'm in love.

Saturday, wait,
And Sunday always
Comes too late,
But Friday, never hesitate...

ANEXO II

I FEEL...	YES	NO
SAD 		
HAPPY 		
SURPRISED 		
ANGRY 		
BORED 		
RELAXED 		
ENERGETIC 		
SCARED 		

ANEXO III

	EXCELENTE	BUENO	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
Realiza pausas respetando los signos de puntuación				
Hace anticipaciones sobre lo que está leyendo				
Lee con fluidez sin realizar paradas innecesarias				
Carece de problemas para leer ciertas palabras que puedan tener alguna dificultad				
Evita las exageraciones a la hora de pronunciar una palabra				
Conoce las contracciones				
Lee con una velocidad adecuada				
Lee a un volumen audible				
Lee con seguridad				
Controla sus nervios a la hora de leer				
Prescinde del dedo para seguir la lectura				

ANEXO IV

	SÍ	NO
Me gusta escuchar música		
Me intereso por la música		
Escucho diferentes géneros musicales		
Me gusta descubrir música nueva		
Mi familia me enseña música de diferentes estilos		
Estoy acostumbrado a escuchar música		
Escucho música mientras realizo otras actividades		
Creo que la música me ayuda a concentrarme		
La música influye en mi estado de ánimo		
La música tiene un efecto positivo en mí		

ANEXO V

Action story

I wash my hands

I take the food

I slice the vegetables

I scramble the eggs

I add the salt

I bake the chicken




I fry the potatoes

ANEXO VI

I	HAVE	TO
YOU	<i>HAVE</i>	TO
HE	<i>HAS</i>	TO
SHE	<i>HAS</i>	TO
WE	<i>HAVE</i>	TO
YOU	<i>HAVE</i>	TO
THEY	<i>HAVE</i>	TO

WASH	<i>MY</i>	<i>HANDS</i>
<i>TAKE</i>	<i>THE</i>	<i>FOOD</i>
<i>ADD</i>	<i>THE</i>	<i>SALT</i>
<i>SLICE</i>	<i>THE</i>	<i>VEGETABLES</i>
<i>SCRAMBLE</i>	<i>THE</i>	<i>EGGS</i>
<i>FRY</i>	<i>THE</i>	<i>POTATOES</i>
<i>BAKE</i>	<i>THE</i>	<i>CHICKEN</i>

ANEXO VII

Recipe: _____ 	
Serves: _____ Prep Time: _____ From the  of: _____	
Ingredients:	Directions:
Notes: 	

ANEXO VIII

Rúbrica evaluación

Criterio	1 (NUNCA)	2 (CASI NUNCA)	3 (A VECES)	4 (CASI SIEMPRE)	5 (SIEMPRE)
Respeto a sus compañeros					
Respeto el material de aula					
Respeto el turno de palabra					
Habla solo en los momentos que está permitido					
Interrumpe al profesor					
Distrae a sus compañeros					
Colabora para que el clima del aula sea agradable					
Tiene interés por aprender					
Se esfuerza en lo que hace					
Es consciente de sus capacidades y trabaja para dar el máximo de sí mismo					

