



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**LA MÚSICA COMO MEDIO PARA LA  
ADQUISICIÓN DE LA LENGUA  
EXTRANJERA INGLÉS**

**CURSO 2023/2024**

Presentado por D. Enrique Iglesias Cabeza  
para optar al Grado de

Educación Primaria – Mención en Educación Musical  
por la Universidad de Valladolid

Cotutelado por D<sup>a</sup> Ana Isabel Alario Trigueros  
y D<sup>a</sup> Verónica María del Carmen Castañeda Lucas



## Resumen

El dominio de la lengua inglesa es una demanda en la sociedad globalizada del siglo XXI. Para mejorar la adquisición de esta lengua desde la infancia es necesario revisar las metodologías empleadas e introducir recursos que faciliten este proceso. Por tanto, en este trabajo se estudiará el uso de la música como medio facilitador de la adquisición del inglés. Para ello, se investigarán los mecanismos subyacentes al proceso de adquisición de una segunda lengua extranjera además de explorar los bloques que componen la educación musical y sus aportaciones en el aula. Seguidamente, se estudiará la relación entre música e inglés desde la psicología para dar solución a los factores que dificultan el proceso de adquisición. Finalmente, se realizará una propuesta didáctica que aúne las directrices metodológicas extraídas del análisis bibliográfico para desarrollar habilidades en inglés y música simultáneamente.

**Palabras clave:** Música, Inglés, Segunda Lengua Extranjera, adquisición, Educación Primaria

## Abstract

The mastery of the English language is a demand from the globalized society of the 21<sup>st</sup> century. In order to enhance the acquisition of this language since childhood, reviewing the methodologies used and introducing new resources that facilitate this process is necessary. Therefore, in this work the use of music as a mean of facilitating the acquisition of the English language will be studied. So as to do this, the underlying mechanisms of a foreign second language acquisition process will be investigated, as well as the blocks that compose the musical education and their contributions will be explored. Following, the relationship between music and English will be studied from the point of view of psychology to provide a solution to the factors that obstruct the acquisition process. Finally, a didactic proposal will be designed gathering the methodological guidelines extracted from the bibliographic analysis with the purpose of developing skills both in English and music simultaneously.

**Key words:** Music, English, English Foreign Language, Acquisition, Primary Education



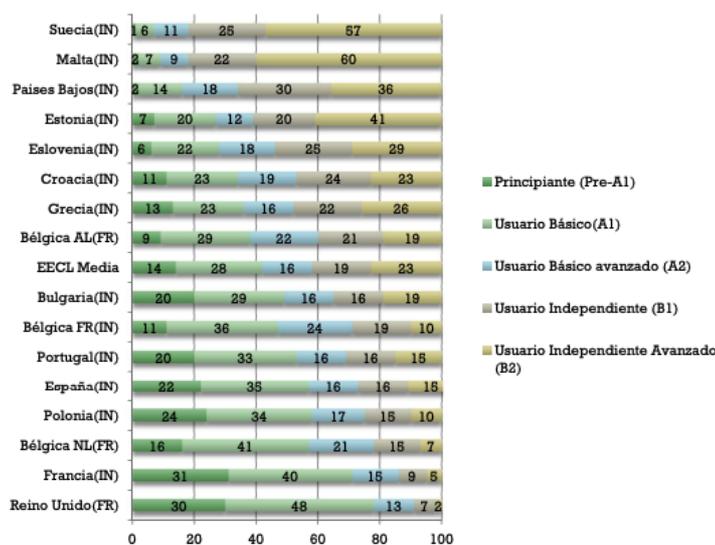
# ÍNDICE

<b>Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Justificación .....</b>	<b>5</b>
1.1. Objetivos.....	6
1.2. Competencias .....	6
<b>2. Marco teórico .....</b>	<b>8</b>
2.1. El inglés como Segunda Lengua Extranjera .....	8
2.1.1. La Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) y la Competencia Plurilingüe (CP).....	8
2.1.2. Destrezas básicas en el inglés .....	10
2.1.3. Teorías de adquisición de la SLE.....	11
2.1.3.1. Hipótesis de la adquisición de una SLE.....	11
2.1.3.2. El papel del input en el proceso de adquisición .....	12
2.2. El área de música .....	13
2.2.1. Importancia de la música en la educación .....	13
2.2.1.1. Bloques generales de la educación musical.....	14
2.2.2. La música como lenguaje.....	15
2.2.3. Beneficios de la música .....	16
2.2.3.1. La música vocal e instrumental.....	16
2.3. La música como herramienta para adquirir la lengua extranjera inglés.....	18
2.3.1. Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje .....	18
2.3.2. Aportaciones de la música.....	20
2.3.2.1. Música e inglés a través del enfoque AICLE .....	22
2.3.3. Fundamentación desde estudios cognitivos .....	23
2.3.3.1. La música y las emociones.....	25
2.3.4. El filtro afectivo en la SLE.....	26
<b>3. Propuesta didáctica .....</b>	<b>29</b>
3.1. Análisis de la metodología.....	29
3.1.1. Estudio de la metodología de Arved Funck.....	29
3.1.2. Métodos musicales .....	30
3.2. Intervención .....	31
3.2.1. Contextualización .....	31
3.2.2. Desarrollo.....	32
3.2.2.1. Intervenciones primer ciclo de educación primaria.....	32
3.2.2.2. Intervenciones segundo ciclo de educación primaria.....	34
3.2.2.3. Intervenciones tercer ciclo de educación primaria.....	37
<b>4. Conclusiones .....</b>	<b>40</b>
<b>5. Referencias.....</b>	<b>42</b>
<b>6. Anexos .....</b>	<b>48</b>



# INTRODUCCIÓN

Actualmente, vivimos en un mundo marcado por la globalización, un planeta en el que la competencia en comunicación lingüística (CCL) se exige como una capacidad necesaria para adaptarse a la sociedad del momento. Establecida desde la Ley Orgánica 3/2020, más conocida como Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), esta competencia hace referencia tanto a la comunicación en lengua materna como en lenguas extranjeras, en las que se demandan habilidades de interacción y comprensión intercultural (Gómez Alfonso, 2015). La adquisición de la competencia en comunicación lingüística ha ido evolucionando desde su implementación en 2006, sin embargo, el Primer Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) muestra que el desempeño del alumnado español se encuentra por debajo de numerosos países europeos como se muestra en el Gráfico 1.



**Gráfico 1.** Porcentaje de alumnado por país y competencia alcanzada tras el primer EECL. Extraído de Ministerio de Educación (2012, p. 10)

A través de este indicador europeo de competencia lingüística, el EECL de 2012 evidencia la importancia de mejorar los procesos de enseñanza – adquisición de la lengua extranjera inglés en nuestro país para situarnos a la par de nuestros iguales europeos. Ante esta situación, la música se presenta como un recurso para facilitar la adquisición de la lengua inglesa. Según Brandt et al, (2012) la música subyace el proceso de adquisición de la lengua, ya que ambos campos comparten orígenes cognitivos. Desde la infancia, y en el proceso de adquisición de una segunda lengua, se perciben las características sonoras antes de incidir en el significado de las palabras.

Por tanto, este trabajo partirá del análisis de los procesos de adquisición de la segunda lengua extranjera inglés, de las destrezas básicas que son necesarias desarrollar para alcanzar la competencia en comunicación lingüística y plurilingüe, considerando las dificultades a las que se enfrenta el alumnado en este proceso. Por otro lado, se analizará el área de música como campo de



conocimiento, los bloques de contenido que integra, se estudiarán los paralelismos entre la música y el lenguaje y se expondrán los beneficios que aporta la utilización de la música en el aula, tanto como objeto de conocimiento como a modo de recurso.

Analizadas ambas áreas por separado, se procederá a justificar la relación entre la música y el lenguaje desde el punto de vista de la diversidad de estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples, se incidirá en la manera en la que la música facilita la adquisición del inglés, se recogerán distintos estudios que fundamentan esta relación desde la psicología y se analizarán los factores afectivos que predisponen negativamente al alumnado hacia la adquisición del inglés y cómo la música ayuda a contrarrestarlos.

Para finalizar, partiendo de la base fundamentada en el marco teórico, se realizarán distintas propuestas de intervención para los tres ciclos de Educación Primaria que desarrollarán simultáneamente competencias comunicativas en inglés y competencias en música. Las intervenciones reflejarán el carácter de la música como medio facilitador del proceso de adquisición de la lengua inglesa.



# 1. JUSTIFICACIÓN

La elección de la temática para el presente Trabajo de Fin de Grado se debe a la formación que he recibido tanto en la enseñanza de lengua extranjera inglés como en la de educación musical. Durante el proceso, he encontrado paralelismos entre la adquisición del inglés y el aprendizaje de la música como lenguajes propios. Por otro lado, en mi experiencia personal adquiriendo la lengua inglesa, la música y las canciones han tenido una presencia significativa en la mejora de mi competencia comunicativa. Además, en las aulas se puede observar la facilidad del alumnado para aprender canciones en inglés y el potencial para trabajar a partir de ellas. Es por ello, que considero importante comprender la conexión entre ambas disciplinas para poder aplicar la música como herramienta interdisciplinar facilitadora de la adquisición del inglés en mi labor docente, tanto de especialista en inglés como en música.

Uno de los motivos del bajo rendimiento del alumnado español en la competencia lingüística puede ser el indicado por Luque (2010), quien afirma que “nuestros alumnos tienen pánico a hablar inglés” (p. 1). En 1982, Krashen propone una teoría para explicar las consecuencias de esta situación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera con la hipótesis del filtro afectivo.

Esta teoría explica que el estado emocional de los estudiantes actúa como una barrera que permite que la información entre y sea procesada o que en cambio sea bloqueada (Krashen, 1982). Como indican Pizarro y Josephy (2010), el estudiante en el aula está influido tanto por factores internos como externos. Es en este momento cuando la música se postula como elemento mediador para controlar los factores externos que influyen negativamente en el filtro afectivo del alumnado, favoreciendo la relajación y reduciendo los estímulos negativos (Fonseca y Toscano, 2013).

Por otro lado, la música en el aula de inglés no facilita únicamente la creación de un ambiente relajado y propicio para el aprendizaje, sino que aporta input comprensible a través de las canciones, favorece el desarrollo de las destrezas básicas de la lengua extranjera (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción) o ayuda al desarrollo de la conciencia fonémica y la comprensión entre otras (Fonseca y Toscano, 2013).

Sumado a las razones aportadas previamente para incluir la música en la metodología de enseñanza del inglés, son varias las investigaciones que apoyan y prueban esta necesidad. Leganés (2012) expone un estudio que demuestra que los docentes de inglés realizan un uso escaso de la música en sus clases debido a su desconocimiento y a su falta de recursos. En esta misma línea, Leganés y Pérez (2012) aplican un cuestionario a docentes de inglés en el que concluyen que muchos se sienten inseguros diseñando actividades que integren ambas disciplinas y desconocen la manera de llevarlas a cabo.

Por último, el carácter interdisciplinar tanto de la música como del inglés permite que ambas competencias se desarrollen simultáneamente en ambas asignaturas; por un lado la competencia en comunicación lingüística ya mencionada anteriormente, y por otro lado, la competencia musical,



entendida como “aquellas destrezas [...] que le garanticen (al alumnado) poder realizar interpretaciones musicales adecuadas” (Zarza y Zarza, 2016, p. 37). Sin embargo, esta simbiosis no se da en las aulas, ya que, como muestra Leganés (2012), la presencia de la música en las clases de inglés se limita a reforzar el vocabulario o tema de la unidad, sin aprovechar su importancia como facilitadora de la adquisición del idioma.

## 1.1. OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende conseguir con la realización del presente Trabajo de Fin de Grado es el siguiente:

- Analizar, desde la literatura disponible, las aportaciones de la música, como input comprensible de lengua extranjera inglés a su adquisición efectiva

Este objetivo, se desglosa a su vez en tres objetivos específicos:

- Identificar las ventajas que proporciona el empleo de la música como herramienta interdisciplinar en el aula de inglés
- Proponer intervenciones que favorezcan el desarrollo de competencias en música e inglés simultáneamente
- Contrarrestar los factores emocionales que influyen en el filtro afectivo para la adquisición del inglés

## 1.2. COMPETENCIAS

Durante el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado el alumno desarrollará distintas competencias específicas propias de un documento como este<sup>1</sup>:

- Reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole educativa.
- Ser capaz de elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas.

A su vez, también desarrollará competencias generales propias de estudiantes del Grado de Maestro, como son las siguientes<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Competencias extraídas de la *Guía Docente de la asignatura Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria, Mención en Educación Musical, Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, 2023.*

<sup>2</sup> Competencias extraídas de la *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro -o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid de 2010.*



- Poseer y comprender conocimientos del área de estudio “La educación” incluyendo conocimientos procedentes de la vanguardia de este campo de estudio.
- Aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de forma profesional, elaborar y defender argumentos y resolver problemas relacionados con “La educación”
- Reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado tanto como no especializado.
- Demostrar poseer las habilidades necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía
- Desarrollar un compromiso ético en la configuración como profesional potenciando la educación integral, con actitudes críticas, garantizando la igualdad efectiva, la accesibilidad universal y los valores propios de la paz y la democracia.



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

La asignatura de inglés como Segunda Lengua Extranjera (SLE) fue introducida en los planes de estudios en la década de los 70 en España con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970<sup>3</sup>, momento en el que comenzó a reconocerse la importancia de adquirir esta lengua implementado su enseñanza a partir de sexto curso de la antigua Enseñanza General Básica (EGB). Actualmente, esta asignatura se contempla en el Real Decreto 157/2022<sup>4</sup> como una de las lenguas a impartir dentro del área de Lengua Extranjera para Educación Primaria; así como el Real Decreto 95/2022<sup>5</sup> reconoce la importancia de que el alumnado comience a desarrollar competencias en esta segunda lengua desde la etapa de Educación Infantil.

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe (Real Decreto 157/2022, p. 81)

De este modo, el actual currículo de Educación Primaria justifica la necesidad de la presencia del inglés en las aulas. El área de Lengua Extranjera facilita el desarrollo de las distintas competencias clave y de manera directa, de la Competencia Plurilingüe (CP). El plurilingüismo no solo hace referencia al aspecto comunicativo, relacionado también con la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), sino también a las dimensiones históricas e interculturales intrínsecas en una lengua (Real Decreto 157/2022).

Atendiendo a este enfoque, el área de Lengua Extranjera en Educación Primaria persigue la meta de que el alumnado adquiera una competencia comunicativa básica desarrollando la conciencia intercultural y capacitándoles para comunicarse e interactuar, en este caso, en lengua inglesa (Beltrán, 2017).

#### 2.1.1. La Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) y la Competencia Plurilingüe (CP)

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) publicado en 2001 es un documento que establece una referencia común para todos los países europeos en la enseñanza de lenguas, para diseñar tanto los programas, currículos, materiales o pruebas de

---

<sup>3</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

<sup>4</sup> Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

<sup>5</sup> Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil



evaluación (Cervantes, s.f.). En esta publicación, se establece como competencia objetivo a conseguir en la enseñanza de lenguas extranjeras la Competencia Plurilingüe y Pluricultural (CPP). Para llegar hasta esta, es necesario analizar la evolución de las competencias en la enseñanza de lengua extranjera.

El primero en establecer una competencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras fue Chomsky, quien en 1965 acuñó el término de Competencia Lingüística (Padilla et al, 2008). Este autor define la competencia lingüística como una capacidad innata a partir de la que el oyente interioriza las reglas de una lengua y le permite comprender infinidad de textos. Sin embargo, esta definición se limita al aspecto gramatical de la lengua (Chomsky, 1965). En 1972, Hymes evoluciona el término a Competencia Comunicativa definiéndola como la capacidad del hablante para utilizar la lengua propiamente adecuándose a las distintas situaciones sociales posibles, considerando así la importancia del contexto.

Las corrientes posteriores a estos autores comienzan a considerar la presencia de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. Michael Byram es el primero de ellos en 1997 elaborando el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural, definida como la “capacidad de interactuar con gente de diferentes países y diferentes antecedentes culturales o sociales [...] actuar como mediador entre gente con diferentes orígenes” (Byram, 1997, p.71). El término más actual lo ofrecen Beacco et al (2016) considerando la Competencia Plurilingüe e Intercultural como la “capacidad de utilizar un repertorio plural de recursos lingüísticos y culturales para satisfacer las necesidades de comunicación o interactuar con otras personas y enriquecer ese repertorio al hacerlo” (p. 23).

El currículo actual, que regula las enseñanzas mínimas de Educación Primaria a través del Real Decreto 157/2022, recoge estas competencias a través de las competencias clave, las cuales define como “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales” (p. 6). Las competencias relativas a la adquisición de una lengua, vinculadas con las competencias expuestas anteriormente, se encuentran en el currículo como la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) y la Competencia Plurilingüe (CP).

La Competencia en Comunicación Lingüística supone interactuar oralmente, por escrito, mediante señas o en distintos canales con coherencia y adecuación a las distintas situaciones y contextos con diferentes intenciones. Esta habilidad requiere de la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes que capaciten la comprensión, interpretación y evaluación crítica de la información recibida, así como la comunicación interpersonal con creatividad, ética y respeto (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s/f)

Por otro lado, la Competencia Plurilingüe se define como la capacidad para comunicarse de manera adecuada y eficaz en distintas lenguas y utilizarlas para el aprendizaje. Se requiere de la comprensión de los perfiles lingüísticos individuales y del aprovechamiento de las interacciones para desarrollar habilidades de mediación y adquirir destrezas de los diferentes idiomas. Además, integra

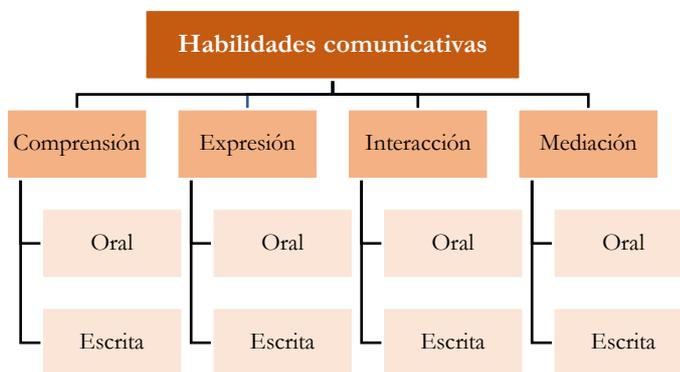
la dimensión histórica e intercultural para comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s/f).

### 2.1.2. Destrezas básicas en el Inglés

Dominar una lengua supone el dominio de las habilidades básicas que la componen. Estas habilidades comunicativas se entienden como los pilares básicos de un lenguaje, y aunque en ocasiones se trabajen por separado, están relacionadas y en conjunto permiten realizar el acto de la comunicación (Sadiku, 2015). La comunicación se vuelve efectiva en el momento en el que una persona es capaz de comunicarse de manera sencilla, clara y dinámica; envolviéndose en un proceso que se inicia con la recepción de una información y que requiere de una respuesta a modo de retroalimentación (Ahmad, 2016).

Tradicionalmente, las habilidades del inglés se han clasificado en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir. De estas, la escucha y el habla se han entendido como habilidades unidas para conseguir una apropiada comunicación oral, así como la lectura y la escritura en la comunicación escrita. Estas habilidades se trabajaban de manera aislada y se desarrollaban individualmente entendiéndose que el dominio de cada una de ellas suponía ser comunicativamente competente (Sadiku, 2015).

Sin embargo, corrientes más actuales realizan una nueva identificación de las destrezas comunicativas de la lengua inglesa. Atendiendo a la actualización del MCER en el 2020, se establecen cuatro grandes destrezas: comprensión, expresión, interacción y mediación. Estas a su vez se subdividen en función del canal empleado pudiendo ser oral o escrito (Consejo de Europa, 2020).



**Gráfico 2.** Clasificación de las habilidades comunicativas atendiendo a la actualización del MCER de 2020.

*Fuente: elaboración propia.*

De este modo, se integra la interacción, entendida como habilidad básica y origen del lenguaje, en la que dos hablantes construyen un discurso conjuntamente empleando las funciones interpersonal, colaborativa y transaccional. Además, se añade la mediación, habilidad en la que el/la hablante adquiere el rol de agente social que establece puentes entre distintas lenguas o modalidades lingüísticas (Consejo de Europa, 2020).



### 2.1.3. Teorías de adquisición de la SLE

La adquisición de una segunda lengua es un proceso muy similar al que se produce en la infancia por el cual se adquiere la primera lengua materna. Para que se produzca la adquisición, se requiere de interacciones con sentido, en un ambiente de comunicación natural, en las que los hablantes no se preocupen por la forma en la que construyen el discurso, sino en el mensaje que están transmitiendo y comprendiendo (Krashen, 1981). El MCER establece que la adquisición de una segunda lengua se produce en la medida que el hablante realiza actividades comunicativas en las que inconscientemente desarrolla competencias y adquiere estrategias (Consejo de Europa, 2020).

#### 2.1.3.1. Hipótesis de la adquisición de una SLE

En 1982 Krashen compartió su teoría sobre la adquisición de una segunda lengua extranjera. Esta teoría se fundamenta en cinco hipótesis que explican las variables que influyen en el proceso de adquisición. Este apartado se focaliza en las tres primeras, ya que la cuarta y quinta, debido a su mayor importancia, se abordarán en un apartado propio.

##### 2.1.3.1.1. *La diferencia entre adquisición y aprendizaje*

La primera hipótesis de Krashen diferencia los conceptos de adquisición y aprendizaje de una lengua. La adquisición sucede de manera natural y subconsciente, mediante un proceso en el que poco a poco se interioriza la lengua de manera implícita y cuyo resultado es la fluidez en el habla. Por el contrario, el aprendizaje hace referencia al conocimiento formal de una lengua. Se trata de un proceso consciente en el que el conocimiento se hace explícito, se lleva a cabo a través de la educación formal y cuyo resultado es la corrección en el habla. Por tanto, el foco se establece en el primero de estos dos conceptos (Krashen, 1982).

##### 2.1.3.1.2. *La hipótesis del orden natural*

La adquisición de estructuras gramaticales en inglés se produce en un orden que puede ser predecible. Los hablantes adquieren ciertas estructuras gramaticales antes que otras. El orden es el siguiente: primero se adquieren las estructuras con *-ing*, plurales y el verbo *to be*; seguido de los verbos auxiliares y los artículos, posteriormente los pasados irregulares y finalmente los pasados regulares, las terceras personas y los pronombres posesivos. El orden no es el mismo que en la adquisición de la primera lengua, pero guarda estrecha similitud (Krashen, 1982).

En relación con este proceso, Cohen (2014) de manera más global, describe el proceso de evolución de la segunda lengua en la infancia. En las etapas iniciales, las respuestas al input serán a través de comunicación no verbal. Más adelante, comienzan a mostrar la comprensión del mensaje a través de respuestas en español o frases hechas conocidas en inglés, gracias a las rutinas de clase y a la repetición. Poco a poco, se comienza a utilizar una mezcla de español e inglés junto a la comunicación no verbal. Este proceso comenzará a capacitar a los jóvenes adquirentes a asimilar las variedades del lenguaje y comenzar a producir mensajes en inglés.



### 2.1.3.1.3. *La hipótesis del monitor*

La adquisición de la lengua anima inconscientemente al hablante a producir mensajes en inglés de manera fluida, mientras que el aprendizaje solo tiene una única función y es que un monitor o editor, que es nuestro cerebro de manera consciente, intervenga en el mensaje para realizar cambios y hacerlo correcto de acuerdo con las normas gramaticales y de pronunciación (Krashen, 1982).

### 2.1.3.2. **El papel del input en el proceso de adquisición**

La cuarta hipótesis de Krashen (1982), la hipótesis del input, responde a la pregunta más importante: ¿cómo se adquiere el inglés?. El input es un concepto que hace referencia a todas las palabras, mensajes, contextos u otras formas del lenguaje a las que el adquirente es expuesto. Esta hipótesis se fundamenta en dos pilares básicos. El primero es que la comprensión oral es de vital importancia en los programas de enseñanza de inglés durante los primeros años, ya que las capacidades de hablar, leer y escribir se desarrollarán progresivamente sobre esta base. El segundo pilar es que la habilidad de hablar no se enseña directamente, sino que surge después de que el hablante haya desarrollado su competencia de comprender el input (Krashen, 1982).

Por otro lado, en esta teoría se entiende la segunda lengua extranjera dividida en niveles o etapas de dificultad progresivas. Para que los adquirentes puedan avanzar al siguiente nivel necesitan recibir input que sea comprensible para ellos, pero que contenga estructuras o elementos que pertenezcan al siguiente nivel de dificultad. Este concepto es definido como *i+1* o input más 1, haciendo referencia a que el input aportado debe situarse en el nivel superior al que se encuentran los hablantes. Por tanto, el papel del docente se centra en hacer comprensible este input para que el alumnado pueda avanzar al siguiente nivel (Krashen, 1982).

Finalmente, Krashen (1982) ofrece unas directrices para hacer que el input sea óptimo para facilitar la comprensión. El input debe ser comprensible, lo cual se logra a través de una buena articulación de las palabras y un ritmo adecuado del habla, utilizando vocabulario común y empleando oraciones simples. El contenido del input debe ser relevante y de interés para que los adquirentes se centren en el contenido y no en la forma. No es necesario que el contenido gramatical del input sea secuenciado, ya que la adquisición de las estructuras gramaticales se produce de manera natural. El input debe ser aportado en la cantidad apropiada y no se debe poner al alumnado a la defensiva forzándoles a intervenir en el aula.

Los medios para aportar input en el aula de inglés son diversos. Siguiendo el enfoque natural o *natural approach*, el hablante debe estar expuesto al lenguaje de manera natural y gracias a los procesos subconscientes, será capaz de desarrollar una habilidad natural de usar esa lengua. Las actividades comunicativas en el aula persiguen entre otros objetivos que se aporte gran cantidad de input de manera natural, ya sea a través de series, películas, juegos e incluso canciones (Carbajal, 2015).



## 2.2. EL ÁREA DE MÚSICA

La música es una materia imprescindible en el itinerario formativo del alumnado debido a sus aportaciones para el desarrollo íntegro de la persona. Se trata de un recurso que tanto investigaciones educativas como fisiológicas han demostrado que tiene beneficios desde la edad infantil en aspectos como la inteligencia, el cuerpo, movimiento o la sensibilidad. Además de conformar una asignatura propia en el currículo, se caracteriza por su carácter interdisciplinar y por su presencia en el resto de las áreas para facilitar su aprendizaje (Pelaez, 2008).

El Real Decreto 157/2022 recoge esta área como “Música y Danza” reconociendo su importancia para el desarrollo de los aspectos sensoriales, intelectuales, sociales, afectivos y creativos del alumnado. Aparte, se justifica la importancia de incorporar el apartado de danza ya que en las distintas manifestaciones culturales en las que tiene presencia, la expresión musical y corporal son indisociables.

La finalidad del área es garantizar al alumnado las capacidades de [...] la exploración de los diversos lenguajes, artes y disciplinas y de las distintas técnicas sonoras, corporales y audiovisuales para la creación de sus propias propuestas, se considera fundamental la aproximación al trabajo individual y colectivo (Real Decreto 157/2022, p. 43)

### 2.2.1. Importancia de la música en la educación

La música no se contempló en la enseñanza española hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, mientras que en los sistemas educativos del resto de Europa ya existía una educación musical reglada desde años antes. La importancia que le ha sido concedida a esta área desde 1970 ha sido escasa, debido principalmente a que se presentaba globalizada con el área de Plástica. Sin embargo, la necesidad de que la música se considere una asignatura propia se justifica entre otras razones en que “activa la imaginación y la creatividad, construyendo el fundamento desde el cual actúan los procesos de cognición: percepción, atención, memoria, inteligencia, pensamiento y lenguaje” (Leganés y Pérez, 2012, p. 129). Bernat et al, (2010) entienden la educación musical escolar como:

poner al alumno en situación de cantar, escuchar, inventar, tocar instrumentos, danzar, interpretar..., a partir de sus propias experiencias creativas, fomentando actitudes de respeto, valoración y disfrute de las producciones propias y de las manifestaciones del patrimonio musical cultural, desarrollando la capacidad de diálogo y de análisis constructivo (p.345).

Estos mismos autores definen que el alumnado tiene derecho a desarrollarse musicalmente, por tanto, la metodología empleada en el aula debe orientarse a la actividad, a la flexibilidad y a la



integración de los distintos contenidos (Bernal et al, 2010). Por otro lado, la música se caracteriza por integrarse con facilidad con otras materias gracias a su lenguaje de sonidos, ritmos y sentimientos facilitando la adquisición de conocimientos. De la reflexión sobre el empleo de la música como recurso surge el concepto de musicar, el cual se entiende como el participar en cualquier actuación musical de cualquier manera pero siempre activamente (Small, 1999).

### **2.2.1.1. Bloques generales de la Educación Musical**

Del mismo modo que ocurre con el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, la cual se compone de distintas habilidades comunicativas, la asignatura de Música y Danza puede descomponerse en cinco aspectos fundamentales o bloques. Atendiendo a las clasificaciones de contenidos que realizan Cremades et al, (2017) y Torres (2011) se pueden considerar los siguientes bloques de contenido.

#### *2.2.1.1.1. La educación auditiva*

La educación auditiva es la base de toda actividad musical. Partiendo desde la discriminación de las cualidades del sonido (duración, altura, intensidad y timbre), es fundamental para el desarrollo de la percepción sonora, vocal, instrumental y corporal (Torres, 2011). La educación auditiva debe facilitar que el alumnado escuche música y reflexione sobre lo que percibe. Las corrientes pedagógicas del siglo XX indican que toda educación musical debe comenzar desde la escucha para la interiorización de los elementos que componen la música (Nicolás y Romero, 2013).

#### *2.2.1.1.2. La educación rítmica*

La educación rítmica discrimina tiempos, acentos y ritmos musicales. El ritmo es uno de los aspectos más básicos de la música ya que está presente desde la vida fetal y está relacionado estrechamente con el movimiento (Torres, 2011). Desde la educación rítmica se abordan elementos como las figuras musicales, los tiempos, el pulso, el acento, los compases, la percusión corporal o los esquemas rítmicos del lenguaje (Peñalver, 2013). Por otro lado, como muestra la investigación de Pérez (2012) el ritmo musical estimula las emociones, provoca sentimientos y genera estados de ánimo.

#### *2.2.1.1.3. La educación vocal*

La educación vocal y el canto no responden únicamente al hecho de aprender canciones y cantarlas, sino que contribuye a la formación musical del alumnado ya que descubre las posibilidades de la voz, desarrolla habilidades vocales y se aprende a cantar en grupo. Además, la voz es el primer instrumento del que disponen las personas para hacer música (Torres, 2011). Por otro lado, desde la educación vocal se pueden trabajar las cualidades del sonidos al igual que la lectura musical. Una correcta educación vocal también puede prevenir patologías del aparato fonador (Estavillo, 2001). Como indica Rodríguez Cristino (2018), el canto debe acompañarse desde la infancia de una correcta enseñanza de la técnica vocal para evitar que los alumnos realicen un mal uso de la voz y puedan aparecer problemas posteriores.



#### 2.2.1.1.4. *La educación instrumental*

La educación instrumental permite al alumnado abordar la música desde el punto de vista de la expresión, tras haber desarrollado habilidades desde la percepción. Las intervenciones con instrumentos deben partir desde la exploración y el manejo de un instrumento para avanzar hacia la lectoescritura musical. El alumnado debe tomar un papel activo en este proceso (Jorquera, 2002).

#### 2.2.1.1.5. *La expresión corporal*

La educación corporal permite al alumnado expresarse libremente en un proceso creativo de comunicación desde el conocimiento de su propio cuerpo, junto con el manejo del espacio y de materiales complementarios. Uno de los objetivos fundamentales de la expresión corporal es el autoconocimiento. Esta disciplina permite trabajar con los estados de ánimo, el placer del movimiento o el sentido lúdico. Además, está estrechamente relacionada con la educación rítmica (Quesada, 2004).

### 2.2.2. La música como lenguaje

Para Quesada (2009) “la obra de arte musical es un medio de comunicación entre el artista y el conjunto de individuos de una colectividad, es dinámico y existe mientras se interpreta” (p. 3). La música como lenguaje de comunicación incluye lenguaje verbal, no verbal, icónico y en las letras de las canciones contenidos gramaticales (Sánchez, 2014). Por tanto, para comunicar, debe transmitir un mensaje. En la música el mensaje puede ser variable, pudiendo comunicarse sentimientos, estados de ánimo, contar alguna situación o dedicarle unas palabras a otra persona (Quesada, 2009).

La música y el lenguaje verbal tienen paralelismos en su origen, ya que ambos surgen de los sonidos. Estos sonidos construyen estructuras, frases y repeticiones con las que se consiguen expresar mensajes. Se trata de lenguajes que se han transmitido de generación en generación por la tradición oral y escrita (Quesada, 2009). Para adquirir una lengua y comprender la música, la primera etapa es la exposición a ellos y percibirlos mediante la escucha. En este proceso de adquisición, la imitación es una actividad fundamental y de este modo, por ejemplo, un bebé es capaz de imitar ritmos y contornos musicales antes de decir sus primeras palabras (Toscano-Fuentes, 2011).

Toscano-Fuentes (2011) y Fonseca y Toscano (2013) enumeran una lista de características comunes entre la música y el lenguaje:

- Son capacidades específicas del ser humano
- Cuentan con tres modalidades: oral, gestual y escrita.
- El canto y el habla se desarrolla espontáneamente en la infancia
- Su medio natural es el auditivo vocal
- Sus componentes pueden combinarse para crear nuevas secuencias
- Siguen un orden y unas reglas para crear melodías o frases
- Se desarrollan desde la percepción a la expresión



- El contexto en el que se desarrollan influye en su adquisición

La música está compuesta por un sistema codificado, compuesto por las notas y sus sonidos del mismo modo que lo hacen las letras y los signos; un sistema representativo, mediante las canciones se transmite un mensaje o una información al igual que con los textos; y un sistema normativo, música y lenguaje se rigen de reglas y principios para poder ser comprendidos, aprendidos y utilizados. En el caso de la música, en su medio natural es un lenguaje no verbal, percibido por un receptor capaz de comprender su mensaje y de emitir una respuesta (emociones, sentimientos, expresión corporal...) (Rodríguez Fornoza, 2016).

Por otro lado, son varios los pedagogos musicales del siglo XX que coinciden en sus ideas respecto a entender la música como un lenguaje. Willems entiende que la educación musical comienza desde la más pequeña infancia a partir de la importancia de la audición, Orff trabaja el lenguaje desde el ritmo propio de la lengua hablada, para Kodaly la música surge en las familias al igual que lo hace el lenguaje materno y Suzuki equipara la habilidad de tocar un instrumento con el desarrollo de la capacidad de hablar la lengua materna (Fontelles, 2018).

### **2.2.3. Beneficios de la música**

La música produce beneficios que afectan a distintos ámbitos de las personas, tanto en la propia asignatura de música como en el resto de las asignaturas. Diversas investigaciones apuntan a que este área puede contribuir a la mejora del razonamiento espacial, al desarrollo de la concentración o acelerar el aprendizaje de contenidos (Fonseca y Toscano, 2013).

Welch et al, (2020) realizan una investigación acerca de cómo la actividad musical influye en los distintos aspectos de la vida. La música afecta positivamente al desarrollo cognitivo, a las emociones, a la salud física, a la mejora de las relaciones sociales y facilita la educación a lo largo de toda la vida. Por su parte, Hallam (2010) se centra en estudiar el potencial de la música en el ámbito educativo resaltando ciertos ámbitos que se ven ensalzados como son la alfabetización, la aritmética, la atención, la creatividad, la motricidad fina y gruesa, la concentración, la autoconfianza, la sensibilidad emocional, las habilidades sociales, el trabajo en equipo, la disciplina o la relajación entre otras.

#### **2.2.3.1. La música vocal e instrumental**

Son numerosos los estudios que se centran en investigar los efectos que producen las canciones. La importancia de las canciones en el aula de música reside en que “es una de las bases sobre la que se apoya la educación musical al sintetizarse en ella todos los elementos de la música: ritmo, melodía, armonía, textura y forma. Constituye la actividad musical escolar más importante” (Ballesteros, 2009, p. 124). De las investigaciones de Ballesteros (2009), Sánchez (2014), Fonseca y Toscano (2012) y Toscano-Fuentes (2011) se extraen las siguientes aportaciones de la escucha y producción de canciones en el aula de música.



#### 2.2.3.1.1. *Escuchar canciones vocales*

Las canciones se presentan como un recurso divertido y lúdico para el alumnado, que fomenta su motivación y promueve sus intervenciones en el desarrollo de las sesiones. Este tipo de actividades genera curiosidad hacia la expresión vocal, permite apreciar las producciones ajenas e inculca conductas de escucha y respeto. Por otro lado, en el plano fisiológico también se aprecian respuestas como que el ritmo influye en la energía muscular, altera la respiración, disminuye la influencia de los estímulos externos, reduce el cansancio, aumenta la predisposición hacia la actividad voluntario y estimula el metabolismo. En el plano lingüístico, las letras de las canciones que incluyen rimas, junto al ritmo y la melodía facilitan la memorización de su contenido. Los textos cantados se recuerdan mejor con una melodía y con la repetición. Por último, la escucha de las canciones desarrolla uno de los aspectos fundamentales en la música como es la audición.

#### 2.2.3.1.2. *Cantar canciones*

El acto de utilizar la voz y el canto permite al alumnado expresar sentimientos, deseos e ideas; valorar el uso de la voz como un recurso de expresión y desarrollar conocimientos básicos sobre el funcionamiento del aparato fonador. Cantar canciones desarrolla la conciencia fonémica y la pronunciación. Por otro lado, el contenido de la letra de las canciones hace que de manera inconsciente se adquiera el vocabulario y las estructuras gramaticales que las componen.

#### 2.2.3.1.3. *La música instrumental*

La escucha de música instrumental durante los momentos de trabajo en el aula facilita generar un ambiente de relajación, concentración y contribuye a reducir el ruido. También tiene efectos fisiológicos en cuanto a que contribuye a reducir la ansiedad y el aburrimiento. La selección de obras clásicas como un recurso de apoyo a exposiciones orales influye en el ritmo del texto, en la potenciación de sentimientos o a la diferenciación de los distintos momentos y transiciones. Por otro lado, este tipo de obras contribuye al desarrollo del razonamiento espacio-temporal, aumentando la imaginación espacial y orden de los objetos. Diversas investigaciones indican que el alumnado que acompaña la lectura con música instrumental desarrolla una mayor competencia lectora.

#### 2.2.3.1.4. *La interpretación no verbal*

La danza es la mayor manifestación de expresión corporal en la música. A través del baile, el alumnado puede sentir el ritmo, expresar emociones, representar escenas y desarrollar de esta manera sus habilidades motrices (Warburton, 2019). No es necesario que los estudiantes siempre canten para formar parte activa de la clase y demostrar comprensión, a través de las respuestas corporales y las onomatopeyas también participan en el aprendizaje. Se puede trabajar con canciones partiendo de la imitación, de órdenes, de respuestas corporales o de representación a través de onomatopeyas (Fonseca-Mora et al, 2015). En la enseñanza de idiomas, el método de Total Physical Response (TPR) parte de esta premisa, a través de esta metodología se “enseña la lengua a través de la actividad física coordinando el habla y la acción” (Try, 2019, p.3). Este método se ve enriquecido con el uso de la canción como fuente de input y de instrucciones para realizar la respuesta corporal.



## **2.3. LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA PARA ADQUIRIR LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS**

La música es un recurso muy empleado en las clases de segunda lengua extranjera, tanto desde el plano de la escucha como en el plano de la producción y la expresión. Resulta una herramienta interesante, ya que como apuntan diversas investigaciones, el cerebro interconecta ambos hemisferios cuando intervienen la música y el lenguaje simultáneamente en el aprendizaje. Las canciones son uno de los materiales más empleados en el aula de idiomas y se presentan como un instrumento para sustituir las clases magistrales, el aprendizaje memorístico o los exámenes que causan tantas dificultades en el proceso de adquisición del inglés (Toscano-Fuentes, 2011).

Otro de los obstáculos que bloquea la adquisición de la lengua inglesa es la carencia de input auditivo a la que el alumnado es expuesto en las clases. El hecho consciente y premeditado de utilizar las canciones vocales en el aula de inglés fomenta la memorización, la motivación y ayuda a desarrollar las habilidades comunicativas. Por otro lado, contribuye al desarrollo personal en aspectos lingüísticos afectivos y sociolingüísticos (Fonseca y Toscano, 2012). Por último, como apuntan Leganés y Pérez (2012), el alumnado experimenta ansiedad al hablar en inglés y este miedo limita la adquisición del input. La música se presenta también como remedio para reducir los niveles de estrés y aumentar la predisposición a la comunicación (Fonseca y Toscano, 2012).

### **2.3.1. Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje**

En 1995 David Kolb y Roger Fry crearon el concepto de estilos de aprendizaje respondiendo a las distintas características en las que el alumnado desarrolla su aprendizaje. Esta teoría se asienta sobre el Modelo Experiencial creado por el propio Kolb en el cual se entiende el aprendizaje como un ciclo continuo de cuatro etapas: experiencia concreta (experimentación o vivenciar situaciones), observación reflexiva (extraer ideas a partir de la observación), conceptualización abstracta (contrastar lo observado con información sobre el tema) y la experimentación activa (poner en práctica lo aprendido y transferirlo a otros contextos). Partiendo de la idea de que ciertas combinaciones de estas etapas favorecen más el aprendizaje en cada estudiante que otras, surgen los distintos estilos de aprendizaje (Díaz, 2012). Esta teoría entiende que el aprendizaje se produce en dos grandes momentos: la percepción de la información y el procesamiento de la misma (Garcés et al, 2018).

Según Garcés et al, (2018) los estilos de aprendizaje pueden definirse como “características o rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos estables, expresados a través de la interacción de la conducta y personalidad de alguien, cuando realiza una tarea didáctica” (p. 241). Kolb y Fry establecen, a partir de esta teoría, cuatro estilos de aprendizaje principales.



Estilo de aprendizaje	Ciclos de aprendizaje	Características
Divergente	Experiencia concreta y observación reflexiva	Imaginativos, movimiento, experimentales, flexibles e informales
Asimilador	Observación reflexiva y conceptualización abstracta	Reflexivos, analíticos, metódicos, lógicos, racionales y secuenciales
Convergente	Conceptualización abstracta y experimentación activa	Estudiosos, resolutivos y eficientes en la aplicación.
Acomodar	Experimentación activa y experiencia concreta	Observadores, intuitivos, emocionales y relacionan información

**Tabla 1.** Estilos de aprendizaje relacionados con los ciclos de aprendizaje y las características de cada uno.  
Fuente: Garvés et al, (2018).

La teoría de los estilos de aprendizaje se asocia a su vez con los sistemas de representación sensorial. Las percepciones sensoriales humanas se dividen en tres sistemas principales de representación: el visual, el auditivo y el kinésico. Cada estudiante tiene un sistema de representación dominante que se demuestra en su fisiología, en su manera de comportarse y en su forma de comunicarse. El sistema dominante determina el aprendizaje de cada estudiante en cuanto a que se sentirá más motivado cuando el docente utilice metodologías que empleen ese canal sensorial. Tanto en el área de música como en el inglés a través de sus distintas habilidades y destrezas, se engloban los distintos estilos de aprendizaje y sistemas de representación (Díaz, 2012).

Los estilos de aprendizaje encuentran gran similitud con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Este autor entiende la inteligencia desde un punto de vista plural, conceptualizando la inteligencia como una habilidad para resolver problemas, parte de que todas las personas contamos con un repertorio de capacidades diversas aptas para resolver distintos tipos de problemas (Gardner, 2005). Por tanto, se entiende que los humanos no nacen con una única inteligencia, sino que todas las personas cuentan con todos los tipos de inteligencias en una combinación determinada, en la que ciertas inteligencias estarán más desarrolladas que otras. Las ocho inteligencias múltiples son la inteligencia lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, corporal y cinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Gardner, 2016).

Esta teoría resulta interesante en la cotidianidad de las aulas ya que, al igual que explican los estilos de aprendizaje, cada estudiante tiene unas necesidades de aprendizaje específicas y unos talentos propios. De este modo, se evidencia que no todo el alumnado aprende de la misma manera y que las metodologías deben replantearse para potenciar a cada individuo y enseñarles a resolver problemas reales y significativos (Sánchez Aquino, 2015). Por otro lado, suponen una invitación hacia el profesorado para reflexionar sobre su manera de enseñar e interesarse por la variedad de estrategias de aprendizaje que ofrece (Toscano-Fuentes, 2011). En este trabajo resultan de especial interés la inteligencia lingüística y la inteligencia musical.



La inteligencia lingüística se define como la “capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente [...] o por escrito” (Armstrong et al, 1999, p. 18). También apela a la adquisición de idiomas y al desarrollo de la competencia comunicativa. Esta habilidad requiere del manejo de los distintos componentes de la lengua como son la sintaxis, la fonética, la semántica y la pragmática. Esta teoría comprende la lengua desde un punto de vista global en el que interfieren todos los elementos de la comunicación, por tanto, hace especial énfasis en el uso efectivo de la lengua en distintos contextos (Toscano-Fuentes, 2011).

Por otro lado, se entiende la inteligencia musical como la “capacidad de percibir (como un aficionado a la música), discriminar (críticos musicales), transformar (compositores) y expresar (interpretes) las formas musicales” (Armstrong et al, 1999, p. 19). Esta capacidad es la primera que se desarrolla en las personas partiendo desde la discriminación de los sonidos de la naturaleza. Las personas con inteligencia musical se caracterizan por la facilidad de componer canciones, comprender patrones rítmicos, cambiar letras de canciones, crear juegos musicales o interpretar partituras instrumentales (Toscano-Fuentes, 2011).

El enfoque de las inteligencias múltiples resulta de relevancia en el presente trabajo ya que Gardner indica que todo el mundo posee las ocho inteligencias y todas ellas pueden ser desarrolladas hasta un cierto nivel de competencia con el apoyo y las ayudas adecuadas. Además, las inteligencias no funcionan de manera aislada, si no que trabajan juntas de manera compleja, actuando simultáneamente para resolver problemas cotidianos. Por último, el autor apunta que se puede ser inteligente en cada categoría de manera muy distinta, existiendo diversidad dentro de cada una (Armstrong et al, 1999).

### **2.3.2. Aportaciones de la música**

La música y la lengua son dos elementos estrechamente relacionados porque ambos tienen su origen en la audición (Toscano-Fuentes, 2011). Las áreas cerebrales que se activan con la música son las mismas que intervienen en el desarrollo del lenguaje, es por esta razón que se entiende que tanto la música como el lenguaje evolucionaron paralelamente llegando a existir una mezcla de ambas que ha sido denominada como musilenguaje. Los arqueólogos afirman que esta unión entre la música y el lenguaje se debe a que “ambas poseen una estructura jerárquica que consiste en elementos acústicos, palabras o tonos respectivamente, que se combinan para formar frases expresiones o melodías” (Rubia, 2018, p. 36).

Debido a la conexión entre ambos campos, la introducción de la música en el aula de inglés facilita la adquisición de este idioma ya que puede contrarrestar uno de los mayores obstáculos en el proceso como es la falta de input auditivo. A partir de este recurso se puede desarrollar la habilidad auditiva de los estudiantes (Fonseca y Toscano, 2013). Tal y como apuntan diversos estudios, la base de la adquisición de la segunda lengua extranjera se sitúa en la audición (Toscano-Fuentes, 2011).



En 1998 Skehan realizó una investigación sobre los componentes de la aptitud lingüística y las características del alumnado con un desempeño superior en lenguas extranjeras. Las conclusiones determinaron que la lengua se compone de tres habilidades básicas que son la capacidad auditiva, la capacidad lingüística y la capacidad de memoria (esta teoría falla en considerar únicamente el material verbal y dejar de lado los aspectos contextuales). Por tanto, los estudiantes que consiguen desarrollar una buena competencia en comunicación lingüística, comunicarse de manera fluida y adecuada, son aquellos que poseen una gran memoria verbal y consiguen recuperar ese material con sencillez mientras interactúan. También se caracterizan por tener una habilidad auditiva muy desarrollada y gran facilidad para reconocer los elementos prosódicos de un idioma (Skehan, 1998).

Por estos motivos, las canciones son uno de los recursos musicales más empleados en las aulas de inglés. La escucha activa de las letras de las canciones fomenta el desarrollo de la memoria fonológica. Según Toscano-Fuentes (2011), introducir canciones vocales en el aula de inglés “incrementa la sensibilidad, la memoria, la concentración, las habilidades para la lectura y escritura, favorece el desarrollo físico y produce el placer de aprender” (p. 192). La fusión de elementos sonoros con los elementos lingüísticos favorece la memorización de las letras de las canciones y el estudio de las mismas enriquece la habilidad lingüística de los hablantes (Fonseca y Toscano, 2013).

Por otro lado, las canciones se presentan como un elemento motivacional para el alumnado presentando una alternativa a las metodologías tradicionales (Toscano-Fuentes, 2011). El alumnado se siente más cercano al inglés gracias a las canciones ya que pueden ser consideradas un centro de interés que está presente en todas las etapas de la vida (Fonseca y Toscano, 2011). El gusto de los estudiantes por las actividades en el aula de inglés aumenta cuando se introducen canciones famosas, que están de moda, actuales o que están presentes en la televisión y en la radio (Bernal et al, 2010).

Ballesteros (2009) considera que la cohesión de elementos lingüísticos y musicales en el aula de idiomas favorece el desarrollo de capacidades simultáneamente en ambos campos. Por un lado, desde el plano musical, indica que el alumnado aprende a evocar emociones mediante la expresión vocal, a aumentar el interés hacia el canto, utilizar las canciones con fines narrativos y representativos, aprender a utilizar la voz o valorar las normas de conducta propias de la interpretación y la audición. Respecto al uso de canciones en inglés, señala que favorece la introducción de estructuras gramaticales complejas en situaciones contextualizadas, pueden ser utilizadas como repaso de lo aprendido, aumenta la memoria verbal gracias a que introducen nuevo vocabulario, se dan a conocer elementos de la cultura inglesa y se interioriza la pronunciación, la dicción y la acentuación de las palabras y frases en inglés.

En esta misma línea, Bernal et al (2010) comparten que en el aula de inglés se pueden crear canciones, cantar canciones ya conocidas, utilizar ritmas, hacer ritmos o tocar instrumentos para trabajar distintos componentes del idioma. Según estos autores, la música permite introducir palabras y estructuras gramaticales nuevas, dar a conocer canciones populares que forman parte de la cultura



inglesa, desarrollar la fonética y la entonación de las palabras y frases, utilizar elementos de lenguaje musical o asociar sonidos y melodías a determinadas estructuras gramaticales.

Las canciones seleccionadas para trabajar en el aula deben cumplir unos determinados criterios, Bernal y Calvo (2004) y Ballesteros (2009) ofrecen indicaciones para determinar la corrección de las mismas. El primer factor para tener en cuenta es el texto, el cual debe ser apropiado para la edad en la que se va a trabajar y debe cumplir la regla del input  $i+1$  descrita por Krashen en 1982. Asimismo, la melodía es otro aspecto para tener en cuenta ya que su complejidad dependerá, además de la edad a la que va dirigida, de si el objetivo es la escucha, el canto o la interpretación instrumental. En edades tempranas, las canciones deben ser cortas, con textos claros y palabras fáciles de comprender y pronunciar. También en estos cursos, las composiciones con onomatopeyas o fonemas repetitivos son apropiadas para desarrollar la fonética y la articulación. Además, es necesario que el tema del texto sea cercano y de interés para el alumnado, adecuado a sus gustos. Ballesteros (2009) también indica que es recomendable acompañar estas actividades con instrumentos de láminas que ayuden a reforzar la melodía y aprenderse las canciones.

Son varios los autores que realizan distintas propuestas de actividades musicales siguiendo las teorías de adquisición de la segunda lengua extranjera y el enfoque comunicativa. Algunas de estas intervenciones son (Sánchez, 2014; Leganés, 2012; Leganés y Pérez, 2012; Ballesteros, 2009)

- Completar la letra de las canciones a través de la escucha
- Ordenar los párrafos de una canción a partir de la escucha
- Cantar canciones de presentación que emplean patrones gramaticales
- Representar canciones narrativas que hablan sobre un tema determinado
- Reconocer auditivamente las características de canciones de distintas culturas
- Cantar canciones de rutinas de comienzo y fin de la clase
- Reescribir la letra de una canción con la misma melodía
- Realizar un resumen de la canción
- Crear canciones a partir de diálogos

Para que se faciliten las condiciones para la adquisición del inglés es necesario que los elementos musicales empleados en el aula estén precedidos por una correcta planificación en la que se detallen los objetivos a conseguir, los motivos de la elección de la canción, los elementos de la lengua en los que se establece el foco de la actividad y cómo se va a llevar a cabo (Toscano-Fuentes, 2011).

### **2.3.2.1. Música e inglés a través del enfoque AICLE**

Las siglas AICLE hacen referencia al Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera o CLIL en inglés. Este enfoque hace referencia a la enseñanza del contenido de una materia a través de la lengua extranjera para que se produzcan de manera simultánea el aprendizaje tanto del contenido como de la lengua extranjera (Cancelas y Cancelas, 2009). Según Willis (2013), aprender inglés a través



de otras asignaturas ofrece al alumnado la exposición a input constante en inglés, el motivo para aprender inglés, un contexto para utilizar inglés y la razón para leer y escribir.

El diseño de las situaciones de aprendizaje, sesiones o actividades siguiendo el enfoque AICLE requiere que se programen tanto las competencias musicales que se van a trabajar como las competencias lingüísticas. Willis (2013) propone seis grandes grupos de actividades musicales que se pueden trabajar a través del inglés: actividades de calentamiento del cuerpo y la voz, escucha y experimentación con sonidos (vocales, corporales o instrumentos), aprender e interpretar canciones, ritmos y cantos; apreciar ritmos y crear patrones musicales, escucha activa de canciones con respuestas de distintas maneras y composición e interpretación de obras propias.

Una vez delimitados los aspectos musicales, es necesario considerar la manera en la que el lenguaje va a estar presente en el aula y el input al que el alumnado va a estar expuesto. Los estudiantes tendrán la oportunidad de adquirir el inglés a través de las interacciones utilizadas por el docente para manejar el aula (comenzar las sesiones, pedir silencio u organizar grupos), del lenguaje utilizado para explicar la propia actividad (los objetivos musicales, hablar sobre sonidos, ensayar ritmos, cantar o tocar), de la letra de las propias canciones (rimas, historias o diálogos) o de la inclusión premeditada de otros tópicos o temáticas de manera interdisciplinar (Paterson y Willis, 2008).

Como consecuencia, el alumnado está aprendiendo simultáneamente destrezas musicales y está desarrollando la adquisición de la lengua inglesa. Los estudiantes experimentan con el sonido (educación vocal e instrumental), crean patrones rítmicos (educación rítmica), recuerdan secuencias (educación auditiva), interpretan obras (educación instrumental y expresión corporal) y componen variaciones (todas las destrezas); a la vez que son expuestos al input del profesor (incluye comentarios, repeticiones y órdenes) y la letra de las canciones mientras que tienen oportunidades para participar y utilizar la lengua (habilidades comunicativas) (Willis, 2013).

### **2.3.3. Fundamentación desde estudios cognitivos**

Desde la investigación neuropsicológica se entiende el cerebro como un sistema computacional en el que este funciona como un ordenador. Las neuronas se organizan en una red interconectada que ejecuta comandos de información y que combina sus acciones de distintas maneras para generar nuestros pensamientos, decisiones, percepciones y nuestra consciencia. El cerebro se divide a su vez en distintos subsistemas que se encargan de distintos aspectos de la cognición (Levitin, 2006).

El cerebro se compone de cuatro lóbulos. El lóbulo frontal se asocia con la planificación, el autocontrol, la sensatez y el procesamiento de los estímulos. El lóbulo temporal se relaciona con la escucha y la memoria. El lóbulo parietal se encarga de los movimientos del cuerpo y la percepción espacial. Por último, el lóbulo occipital se ocupa de la visión. Otra parte importante del cerebro es el cerebelo, que se encarga de las emociones. La actividad musical involucra prácticamente todas las regiones del cerebro que se conocen y casi cada subsistema neuronal (Levitin, 2006).



Escuchar música con letra activa los centros del lenguaje, que incluyen el área de Wernicke y el área de Broca, al igual que otras áreas en los lóbulos temporales y frontales. De la misma manera que ocurre con la música, no hay un único centro para el lenguaje, sino que las distintas áreas trabajan de manera coordinada para procesar la información (Levitin, 2006). Estas actividades neuronales implican a la atención, la cual se regula a través del lóbulo frontal, temporal, parietal y el área subcortical; al procesamiento semántico, la memoria y el control motriz; y al procesamiento emocional, regulado por el área límbica y paralímbica (Toscano-Fuentes, 2011).

Borchgrevink (1982) explica que el cerebro se compone de dos hemisferios, el derecho y el izquierdo, los cuales se entrelazan gracias a las canciones, las cuales actúan de puente entre ambos. Por lo general, el hemisferio derecho se encarga de la percepción, la expresión oral, la prosodia, el ritmo musical y el canto. En cambio, el hemisferio izquierdo controla la afinación y la entonación en el canto. Es por ello, que tanto cantar como cualquier otra actividad musical, implica que ambos hemisferios trabajen de manera coordinada e integrada.

Para entender cómo la música facilita la adquisición de la lengua inglesa desde el punto de vista cognitivo es necesario abordar ciertos aspectos clave que tengan en cuenta la manera en la que el cerebro trabaja la información lingüística y musical. El desarrollo de la memoria y de la adquisición se refuerza gracias a la interconexión de distintas áreas cerebrales. Koelsch (2011) indica que “la mayor evidencia de recursos neuronales compartidos para el procesamiento sintáctico de la música y el lenguaje nace de experimentos que revelan interacciones entre el procesamiento musico-sintáctico y lenguaje-sintáctico” (p. 8). La memoria en el procesamiento de la música y el lenguaje se desarrolla gracias a la memoria sensorial auditiva, a la memoria de trabajo y a la memoria a largo plazo. Para que las nuevas estructuras queden retenidas, es necesario poseer en la memoria a largo plazo la capacidad de identificar regularidades sintácticas; mientras que la retención semántica dependerá de que la memoria de trabajo tenga acceso a un léxico mental y musical para comprender el significado de las palabras, el tono o las melodías (Koelsch, 2011). Por otro lado, este autor indica que la memorización y la adquisición se ven favorecidos gracias a las coincidencias acústicas entre la melodía y los fonemas del lenguaje.

La música en el aula de inglés se presenta como un estímulo de carácter multisensorial. La música no implica únicamente al sentido del oído, puede implicar también el movimiento de nuestro cuerpo con el baile, el equilibrio, la asociación visual con los vídeos musicales o el tacto con los instrumentos (Sanabria, 2008). El enfoque multisensorial en la adquisición del inglés contempla tres principales canales sensoriales: visual, auditivo y táctil-kinestésico. Este enfoque permite al alumnado asociar el lenguaje con las percepciones y sensaciones que experimentan. Además, este enfoque tiene otros beneficios como el refuerzo de la memoria asociativa que gracias a los gestos o movimientos permite recordar vocabulario, estructuras o expresiones (Naser-Marco, 2017).

Por otro lado, la exposición a la música en el aula de inglés ayuda a mejorar la atención y la concentración. El uso consciente de determinados ritmos y melodías conducirá la atención del



alumnado hacia la pronunciación, la entonación o la comprensión oral (Peretz y Zatorre, 2003). Särkämö et al, (2016) comparte en su investigación un estudio que demuestra que el uso de la música tiene beneficios en la atención y en la comunicación. Una de las evidencias más populares de la conexión entre la música y la concentración es el llamado Efecto Mozart. Esta teoría sostiene que al escuchar piezas de Mozart se producen cambios en la actividad neurofisiológica y aumenta el rendimiento, ya que esta música influye en el desempeño cognitivo cambiando el estado de activación fisiológica y el ánimo de quien la escucha (Verrusio et al, 2015). En esta línea, destacan las investigaciones de Don Campbell, escritor y musicoterapeuta que realizó diversos estudios sobre el Efecto Mozart concluyendo que la música puede ser utilizada como una herramienta terapéutica con efectos positivos en la salud física, en el desarrollo psicológico, personal y en la creatividad (Campbell, 1997).

Los científicos del campo de la neuropsicología entienden que el sistema nervioso se encuentra en constante cambio, modificando sus propiedades en función de los cambios en el entorno. Por tanto, el sistema nervioso no está concluido, sino que cambia respondiendo a estímulos sensoriales, cognitivos o de aprendizaje. Este proceso favorece que las neuronas aumenten sus conexiones con otras neuronas como consecuencia a la exposición a experiencias de aprendizaje en las que interviene la estimulación sensorial y cognitiva. (Aguilar et al, 2010).

En consecuencia, la música y la danza promueven el aumento de conexiones neuronales entre distintas áreas del cerebro, lo que activa las funciones fisiológicas y cognitivas. Por tanto, combinar estas actividades con la adquisición del inglés aumentará los beneficios cognitivos (Jauset, 2016). El acompañamiento rutinario de la adquisición del inglés con la práctica musical provoca que el cerebro se adapte y cambie fomentando las conexiones neuronales relacionadas con ambas áreas. El resultado de este trabajo puede afectar positivamente a la fluidez del habla y al aumento de la comprensión auditiva de la lengua inglesa (Peretz y Zatorre, 2005).

### **2.3.3.1. La música y las emociones**

La relación entre la música y las emociones se conoce desde siempre. Platón entendía que la música interpretada en distintos modos generaba diferentes emociones y que la mayoría de las personas son capaces de identificar el carácter emocional de una composición de manera sencilla diferenciando entre sentimientos felices o tristes. Los acordes, mayores o menores, junto al tempo y el ritmo generan la identificación emocional de las piezas (Trimble y Hesdorffer, 2017).

La música interviene en las vidas de las personas incidiendo en su emociones y la psicología se encarga de estudiarlo, ya que entendiendo los mecanismos que se activan en las respuestas emotivas de un individuo frente a la música, se puede utilizar la música como una herramienta que estimule los procesos cognitivos, regule los estado de ánimo o actúe de manera terapéutica (Mosquera, 2013). El procesamiento emocional está regulado por el sistema límbico, el cual sitúa su núcleo en la amígdala



accubems. Esta se activa con la escucha de música agradable, decrece con la música relajante e interviene en la música de suspenses o en la percepción de disonancias (Soria-Urios et al, 2011).

Se pueden identificar las emociones según su valencia (positiva o negativa) o según su intensidad (alta o baja). Las emociones positivas producen cercanía mientras que las negativas provocan rechazo. Esta identificación está regulada por el córtex prefrontal, el cual interviene en la asociación de emociones positivas o negativas en función del modo en el que está escrita una canción (Soria-Urios et al, 2011).

Shao et al, (2020) resaltan la importancia de las emociones positivas en el aula de inglés desde la perspectiva de la psicología positiva. La existencia de estas emociones tiene consecuencias beneficiosas ya que amplían la cognición, reducen las emociones negativas y facilitan la creación de recursos personales y sociales. De esta manera, resaltan el término disfrute como la clave emocional que se debe conseguir en las clases de lengua extranjera para facilitar el proceso de adquisición. Unido a esto, diversas investigaciones demostraron que el disfrute no solo tiene beneficios en el proceso de adquisición a corto plazo, sino que fomenta el uso de esta lengua a lo largo de la vida.

El empleo de la música en clase permite generar un ambiente atractivo y agradable que genere bien estar. Además, actúa como reguladora de la cognición y tiene efectos socializadores (Fonseca-Mora et al, 2015). Albornoz (2008) realiza una investigación acerca de la relación entre la música y las emociones positivas en el aula concluyendo que su utilización predispone a los estudiantes a compartir sus sentimientos y sentirse en un entorno de confianza, que promueve la creatividad, la reflexión y la autoconciencia. Algunos de las actividades que propone son la composición, la improvisación, la recreación o la recepción para que el alumnado pueda mejorar su proceso de adquisición, entendiendo la educación desde un punto de vista holístico.

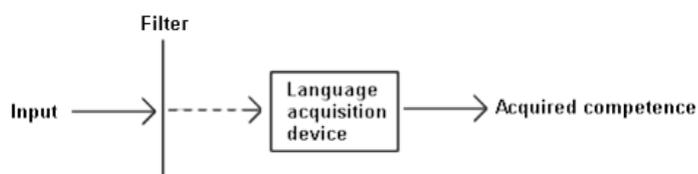
#### **2.3.4. El filtro afectivo en la SLE**

El proceso de adquisición de una segunda lengua extranjera no involucra únicamente el desarrollo de las habilidades comunicativas, la semántica, el léxico, las estructuras gramaticales, la pronunciación o la fluidez; sino que los estudiantes deben hacer frente y superar factores afectivos como el estrés, el miedo a hablar en público, el temor frente a una evaluación negativa, la inseguridad o el desconocimiento (Liu, 2006). La consecuencia de todos estos factores es la ansiedad, la cual supone uno de los principales limitantes del proceso de adquisición de la lengua inglesa (Pizarro y Josephy, 2010).

Según el estudio de Liu (2006), el 70% de los alumnos investigados experimentan nerviosismo al hablar en alto en el aula de inglés, de los cuales, un 90% confirman que esa ansiedad afecta negativamente a su desempeño. En el proceso de adquisición de un segundo idioma se define la ansiedad como “el sentimiento de tensión y aprehensión asociada a contextos de segunda lengua como el habla, la escucha o el aprendizaje” (MacIntyre y Gardner, p. 284). La ansiedad se manifiesta en el cuerpo a través de distintos niveles. A nivel físico se pueden experimentar cambios en el sistema

hormonal, aumento de la adrenalina, sudores, temblores o náuseas. A nivel cognitivo la concentración se dificulta, aumenta el estado de alerta y la autopercepción se vuelve negativa. A nivel emocional predominan la preocupación, el miedo, la inseguridad o el sentimiento de inferioridad. Finalmente, a nivel conductual se cometen errores inusuales y aumenta la irritación (Pipus, 2021).

La quinta hipótesis de la teoría de la adquisición de la segunda lengua elaborada por Krashen (1982), denominada la hipótesis del filtro afectivo, explica las consecuencias de la ansiedad en el aula de inglés. Esta hipótesis estudia la relación entre los factores afectivos y la adquisición del idioma partiendo de que el input es la variable más importante en el proceso. Para el autor, existe un filtro que actúa de barrera entre el input y el dispositivo de adquisición de lenguaje (el cerebro). Los estudiantes con sentimientos menos adecuados para la adquisición tendrán un filtro afectivo alto o fuerte, aparte de que buscarán menos input, esta información no llegará hasta el mecanismo responsable de la adquisición. Por el contrario, el alumnado con sentimientos propicios para la adquisición de la lengua tendrá un filtro afectivo más débil o bajo, que les permitirá recibir más cantidad de input y asimilarlo con mayor profundidad. El esquema de la figura 1 representa la manera en la que actúa este filtro.



**Figura 1.** Esquema representativo del funcionamiento del filtro afectivo. Extraído de Krashen, 1982, p. 32.

Krashen (1982) clasifica los factores afectivos que influyen en la adquisición de la lengua en tres categorías: la ansiedad, la motivación y la autoconfianza. La motivación puede entenderse como el esfuerzo y el deseo puesto por una persona en adquirir una lengua, lo que le conlleva a sentir satisfacción en el proceso. Esta motivación puede presentarse de manera intrínseca cuando es el propio adquiriente quien muestra interés y predisposición a participar de manera natural, mientras que por otro lado puede ser extrínseca cuando el proceso de adquisición se presenta como un medio para conseguir otro objetivo (aprobar o recibir una recompensa a cambio) (Pizarro y Josephy, 2010). Por su parte, la autoconfianza se define de manera sencilla como creer en las propias capacidades y tener fe en uno mismo (Liu, 2006).

Goñi-Osácar y Lafuente-Millán (2022) y Liu (2006) estudian las causas de los altos niveles de ansiedad, la baja motivación y autoestima del alumnado hacia la adquisición del inglés. Estos autores clasifican las causas en dos grandes categorías: causas internas y causas externas. Las causas internas hacen referencia a la personalidad del individuo (inseguridad, perfeccionismo, autoexigencia o timidez), baja autoestima, malas experiencias previas, la falta de práctica o el bajo rendimiento en inglés. En cambio, las causas externas al individuo incluyen el miedo a la evaluación, temor a hablar en público, ansiedad ante los exámenes, la dificultad de la tarea o el miedo a ser el centro de atención.



Como se ha justificado en el apartado anterior, la música en el aula puede actuar como un recurso de regulación de las emociones, por tanto, se presenta como una solución para reducir la ansiedad. Asmali y Sayin (2020) proponen el canto de canciones en el aula de inglés para promover actitudes positivas e incrementar la motivación. Además, las canciones contribuyen a generar un ambiente relajado y libre de estrés reduciendo así el filtro afectivo. Las canciones animan a los estudiantes a participar, haciendo el proceso más divertido y la lengua comprensible. Otro beneficio derivado del ambiente relajado y de confianza es que los estudiantes mejoran las interacciones entre ellos.

Dolean y Dolean (2014) y Dolean (2016) conducen dos estudios en los que implementan la enseñanza de canciones en el aula de inglés y cuyo resultado demuestra que este recurso reduce significativamente los niveles de ansiedad en el alumnado. Por tanto, la música se presenta como una herramienta óptima para utilizar en las clases de inglés como segunda lengua extranjera ya que además de tener un impacto positivo en el proceso de adquisición del idioma, contribuye a reducir el filtro afectivo de los estudiantes generando un ambiente agradable, de motivación, animando a la participación, aumentando la autoconfianza y reduciendo el estrés (Cohen y Rieb, 2020).



## 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

### 3.1. ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA

#### 3.1.1. Estudio de la metodología de Arwed Funck

Arwed Funck es profesor de inglés en colegio San José – Jesuitas de Valladolid. Imparte clases de inglés oral o inglés conversación desde 1º hasta 6º de Educación Primaria en el centro. Además, también es preparador en las extraescolares de Cambridge. En sus clases emplea la música de diversas maneras para facilitar la adquisición del inglés. Se le realiza una entrevista<sup>6</sup> para analizar los métodos que emplea, los recursos y su experiencia utilizando esta herramienta.

Arwed comenzó a emplear la música en infantil y 1º de primaria con canciones sencillas a modo de rutina de comienzo de clase. Poco a poco fue trasladando esta actividad a cursos mayores dándose cuenta de que les gustaba y recordaban estas canciones con facilidad, llegando incluso a clases de preparación de B2 a través del rap. Su experiencia le ha demostrado que gracias a la música puedes llegar a todos el alumnado independientemente de sus distintos niveles de competencia y que el empleo de música actual les anima a escuchar música en inglés.

Para él, la música contribuye a la adquisición del inglés en cuanto a que sin hacer ningún esfuerzo y sin estrés, los estudiantes mejoran la pronunciación, aumentan su vocabulario, interiorizan nuevas estructuras gramaticales y mejoran sus habilidades motrices gracias al ritmo, la repetición y el uso de gestos. Además, el uso de canciones populares incluye la cultura inglesa. Una de las actividades que más utiliza en las clases es el *chanting*, que consiste en trabajar diálogos con ritmo e incluso con melodía. En ocasiones también trabaja la pronunciación a partir de canciones actuales. El carácter universal de la música facilita llegar a todos los niveles y que interioricen estructuras complejas que no han estudiado previamente, lo que supone una ventaja cuando se explican en las clases formales. Además, la música supone una fuente de diversión y participación.

Arwed utiliza las mismas canciones en los cursos más bajos, mientras que para cursos más altos varía entre canciones pop, rock o rap. La selección de estas canciones depende del contenido que se quiera trabajar. En este proceso de selección le ayuda su conocimiento y su formación musical. En función de las necesidades específicas, selecciona unas canciones u otras o incluso cambia la letra de melodías conocidas para los estudiantes para que les resulten más fáciles de aprender. También matiza que todos los recursos pueden utilizarse en todos los niveles adaptando el nivel de complejidad.

---

<sup>6</sup> La entrevista completa se adjunta en el Anexo I.



### 3.1.2. Métodos musicales

En el desarrollo de las distintas intervenciones recogidas en la propuesta didáctica se empleará diferentes métodos musicales para desarrollar las distintas habilidades relativas a la educación auditiva, rítmica, vocal, instrumental y expresión musical. Por otro lado, de manera general, para el aprendizaje de canciones se seguirán los pasos indicados por Ballesteros (2009). Se comenzará realizando una primera audición general para percibir la canción en su conjunto, el ritmo, la letra y la melodía. Se incidirá en aumentar la atención en la segunda audición, en la que se puede hacer al alumnado partícipe de manera activa, para finalmente, animarlos al canto en una tercera audición.

En los primeros cursos de Educación Primaria, en los que predomina la audición, el movimiento del cuerpo tiene gran importancia. Siguiendo las ideas del Método Dalcroze, a través del baile y la expresión corporal, el alumnado puede sentir el ritmo y la música con el cuerpo, para así interiorizar sus distintos elementos (Fontelles, 2019). En esta misma línea, el Método Orff entiende que la enseñanza de la música debe partir del propio cuerpo a partir de la percusión corporal. Además, este método parte de los ritmos propios del lenguaje y de las palabras como generadoras de ritmo (Jorquera, 2004; Fontelles, 2019).

Por otro lado, el Método Orff será empleado en la interpretación con instrumentos tomando como referencia las bases que establece en cuanto al trabajo en círculo y que todos los alumnos tocan, participan y llevan el ritmo (Villena et al, 1998). Para la enseñanza del ritmo, especialmente de la lectura de figuras, se seguirá el Método Kodály, el cual se caracteriza por el empleo de las sílabas rítmicas *ta* y *tí-tí*. También se seguirá la técnica del Do móvil propuesta por este pedagogo para ajustar las canciones a la tesitura cómoda para ellos (Fontelles, 2019). El método Kodály se empleará también para la enseñanza de las canciones siguiendo sus ideas del canto aural, en el que el alumnado reproduce melodías y ritmos auditivamente a partir de la escucha activa. Este método también integra juegos para hacer este aprendizaje más divertido. A lo largo de las intervenciones también se mantendrá la idea de Kodály de la secuencia gradual de la complejidad de las canciones, las cuales serán más complicadas según avanzan los cursos (Houlahan y Tacka, 2015). En algunas intervenciones, con el objetivo de motivar al alumnado se abordará la música como un juego según indica el Método Montessori (Britton, 1992).

Por último, son varios los métodos que inciden en la importancia de la figura del profesor en el aula. El Método Martenot, el Método Kodály o el Método Archero señalan la importancia del rol del docente como ejemplo de lo que se espera que los estudiantes realicen. En estas clases, el profesor adquiere un rol activo marcando el pulso, tocando un instrumento, cantando o pidiendo al alumnado que imite su voz (Velazco Reyes et al, 2020; Jorquera, 2004).



## 3.2. INTERVENCIÓN

### 3.2.1. Contextualización

La propuesta didáctica del presente Trabajo de Fin de Grado se compone de intervenciones aisladas destinadas a los tres ciclos de Educación Primaria en las cuales se utiliza la música como instrumento para la adquisición de la lengua inglesa. Dentro de cada ciclo, se presentan propuestas que combinan las distintas habilidades comunicativas en inglés (comprensión y expresión orales, comprensión y expresión escritas e interacción) y los distintos bloques de contenido que componen la educación musical (educación auditiva, rítmica, vocal, instrumental y expresión corporal) para fomentar un aprendizaje integrado de ambas disciplinas como indica Willis (2013), enmarcado dentro del enfoque AICLE.

Siguiendo la teoría de adquisición de la segunda lengua propuesta por Krashen (1982), las intervenciones propuestas para el primer ciclo se centran en el desarrollo de la comprensión oral. La producción oral se introduce lentamente en este ciclo, de manera sencilla y repetitiva, partiendo de la premisa de que no se debe forzar al alumnado a realizar producciones orales. Además, en este ciclo no se trabaja ni la comprensión ni la expresión escritas.

Para desarrollar la discriminación auditiva y la articulación de fonemas, en el primer ciclo de Educación Primaria se utilizará el método Jolly Phonics. Este programa con origen en el Reino Unido desarrolla la lectoescritura de manera multisensorial integrando imágenes, acciones y música de manera progresiva. El método se centrará en enseñar los sonidos de las letras en vez de las propias letras sirviéndose de diferentes canales (Romero, 2020).

Respecto a la selección del repertorio musical en el primer ciclo, las canciones utilizadas siguen los criterios establecidos por Çocuk (2016). Se utilizan canciones cortas, repetitivas, de ritmo pegadizo, en una tesitura cómoda para los estudiantes y fáciles de aprender. La melodía y letra de las composiciones respeta la acentuación y pronunciación naturales de las palabras en inglés para facilitar su correcta adquisición. Por otro lado, el aprendizaje de estas canciones y la adquisición del inglés en el primer ciclo se sustenta sobre la importancia de la expresión corporal y de la utilización de onomatopeyas, imágenes y otros recursos visuales para hacer el input comprensible.

Según avanzan los cursos en la etapa de Educación Primaria, las intervenciones propuestas se vuelven más complejas tanto en el plano de la adquisición del inglés como en el del aprendizaje musical. Las tareas comunicativas toman como protagonista al alumno, quien adquiere un rol activo tanto en la comprensión como en la producción de un input que sigue la regla del  $i+1$ . Por su parte, las actividades musicales requieren de una mayor competencia musical que se aborda desde la exploración autónoma del alumnado integrando los distintos bloques de conocimiento musical.

Las canciones y los recursos musicales creados para las distintas intervenciones de la propuesta didáctica se pueden encontrar en el siguiente enlace:

[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_LGCFKNrO918Ti6m-bB90VaJpt6sEOig?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1_LGCFKNrO918Ti6m-bB90VaJpt6sEOig?usp=sharing)



### 3.2.2. Desarrollo

#### 3.2.2.1. Intervenciones Primer Ciclo de Educación Primaria

PHONICS BINGO	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la discriminación auditiva y la articulación de fonemas Aprender a escuchar y emitir sonidos correctamente
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Comprensión y producción orales en inglés basándose en la educación auditiva y vocal.	Se seguirá el método Jolly Phonics para la enseñanza de fonemas junto al método Montessori introduciendo un elemento lúdico.
Desarrollo	
<p>La intervención se desarrollará en dos partes.</p> <p><b>Parte I – Enseñanza de fonemas</b> Para la enseñanza de fonemas, el docente pondrá a los alumnos de pie en círculo y trabajará con los 12 primeros fonemas propuestos por el método Jolly Phonics. Para cada uno de estos fonemas, primero mostrará la flashcard correspondiente en la que aparece ese fonema y un dibujo asociado. Posteriormente, les enseñará a articular ese fonema utilizando las acciones propuestas por el método, las cuales se acompañan de la articulación de ese fonema con una melodía y un ritmo determinado. El trabajo se basará en la imitación, primero el profesor mostrará como hacer las acciones y seguidamente, las realizarán todos juntos mientras articulan ese fonema con el ritmo y melodía adecuados.</p> <p><b>Parte II – Bingo de fonemas</b> Una vez se han trabajado los 12 fonemas, los alumnos se sentarán y el docente les entregará un cartón de bingo compuesto por los dibujos de las flashcards de 6 fonemas aleatorios. Para desarrollar la discriminación auditiva de los alumnos, el profesor irá articulando los distintos fonemas sin acompañarlos en esta ocasión de las acciones, así solo se tendrán que fijar en el propio fonema con su ritmo y melodía. Esta intervención puede aplicarse con cualquiera de los 42 fonemas que propone el método Jolly Phonics.</p>	
<b>Recursos</b>	Flashcards, acciones y cartones de bingo ( <i>Anexo II</i> )

CUENTO MUSICALIZADO	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la comprensión oral a través del cuento musicalizado Asociar el sonido de instrumentos de percusión con personajes, acciones o lugares de un cuento Participar activamente en la sonorización de un cuento
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Comprensión oral en inglés basándose en la educación instrumental	Se trabaja en círculo siguiendo el método Orff para tocar instrumentos. El docente se apoyará de las flashcards para hacer el input comprensible.
Desarrollo	
<p>En esta intervención los alumnos participarán en la sonorización de un cuento musicalizado. En esta propuesta se muestra un ejemplo con el cuento “Little Red Riding Hood”, pero se puede adaptar a cualquier cuento infantil. Para contar el cuento, los alumnos se sentarán el corro y cada uno tendrá un instrumento que le irá entregando el profesor. Antes de empezar, el profesor les presentará los personajes, acciones y lugares que tienen un sonido asociado. Para ello, enseñará la flashcard correspondiente, dirá lo que representa y tocará el instrumento asociado. Entregará a los alumnos que van a sonorizar esa flashcard los instrumentos y tocarán todos juntos. Una vez que ha presentado todas las flashcards, practicará la sonorización con los alumnos sacándolas en distinto orden poco a poco para que los alumnos correspondientes toquen sus instrumentos. Posteriormente, les dirá que les va a contar un cuento con todos las flashcards que han visto y alguna más y que necesita que le ayuden a ponerle música con los instrumentos que tienen. Para contar el cuento, el docente apoyará su input sacando las flashcards y realizando gestos. Cuando aparezcan personajes, acciones o lugares que tienen que ser sonorizados, señalará los instrumentos correspondientes.</p>	
<b>Recursos</b>	Cuento, instrumentos y flashcards ( <i>Anexo III</i> )



THE ANIMALS OF THE FARM	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la comprensión oral en inglés a través de la asociación de palabras con gestos y onomatopeyas Identificar los animales en inglés y sus onomatopeyas Entonar melodías sencillas
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Comprensión oral en inglés basándose en la educación auditiva, rítmica y vocal.	Se seguirá el método de Total Physical Response, combinado con onomatopeyas y la utilización de Flashcards, además del Método Dalcroze en el movimiento y el ritmo, junto al método Kodály respecto a la enseñanza de la canción.
Desarrollo	
<p>La intervención se desarrollará en varias partes.</p> <p><b>Parte I – Escucha de la canción</b> El docente cantará la canción “The animals of the farm” (<i>Anexo IV</i>) una vez y se pedirá a los alumnos que bailen e imiten a los animales. Para ello, el docente proyectará en la pizarra el fondo de una granja e ira sacando flashcards con fotografías de los animales según van apareciendo en la canción.</p> <p><b>Parte II – Identificación de animales</b> El docente sacará las flashcards de los animales e irá diciendo sus nombres. Cuando diga el nombre del animal enseñando la fotografía, los alumnos tendrán que imitar ese animal y decir su onomatopeya. Después de repasar todas, se realizará un juego en el que el docente irá sacando las flashcards diciendo el nombre de los animales cada vez más rápido.</p> <p><b>Parte III – Aprender la melodía</b> El docente les enseñará a cantar la parte de los animales y sus onomatopeyas (por ejemplo: <i>The cow moo moo</i>). Para ello, primero les pedirá que lo escuchen dos veces y que a la tercera, lo canten con él. Después, será el docente quien cante la parte de <i>The animals of the farm are coming to say bello</i> y ellos responderán en función del animal que el profesor muestre en el flashcard (por ejemplo: <i>the pig oing oing</i>). El docente cantará siempre con ellos y reforzará las partes en las que se generen más dudas, siempre sirviendo él como ejemplo antes de pedir a los alumnos que canten.</p> <p><b>Parte IV – Interpretando la canción</b> Comenzará el trabajo con la canción entera integrando la parte cantada de los animales y sus onomatopeyas junto con la imitación en el momento correspondiente. Para ello, el profesor cantará la canción e indicará señalando a los alumnos cuando tienen que cantar. Cada vez que vaya a nombrar un nuevo animal que aparece en la canción, cogerá su flashcard e indicará a los alumnos señalándoles cuando tienen que hacer las onomatopeyas.</p> <p><b>Parte V - Simon says</b> Para comprobar la comprensión de los alumnos, el profesor dirigirá el juego <i>Simon says</i> diciendo animales en inglés, los cuales tendrán que imitar y hacer sus onomatopeyas.</p>	
<b>Recursos</b>	Flashcards de animales y canción ( <i>Anexo IV</i> )

GOOD MORNING ROUTINE	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la comprensión oral en inglés a través de la asociación con gestos y sonidos Asociar emociones básicas con el sonido de instrumentos de percusión indeterminada Responder preguntas sobre el estado de ánimo siguiendo un patrón rítmica
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Comprensión oral, expresión oral e interacción en inglés basándose en la educación auditiva, rítmica e instrumental.	Se seguirá el método Orff para tocar los instrumentos
Desarrollo	
<p>Esta intervención se presenta con la canción de rutina “Good Morning Routine” (<i>Anexo V</i>) para comenzar la clase de inglés. En esta rutina se preguntará individualmente a cada alumno cómo se siente.</p> <p>La dinámica es a modo de interacción entre el docente que pregunta y el alumno que responde. Para ello primero el docente canta la canción entera acompañándose de unos cascabeles y una caja china. Cuando dice <i>I am great</i> o <i>I am fine</i> lo acompaña de los cascabeles y de una gestualización y expresión facial de alegría. Sin embargo, cuando dice <i>I'm not good</i> o <i>I am bad</i>, lo acompaña de la caja china y de una gestualización y expresión facial triste.</p> <p>Cuando el profesor termina la canción, deja al alumno que escoja los cascabeles o la caja china para dar su respuesta siguiendo un patrón rítmico de tres golpes (dos corcheas y una negra). Hay cuatro respuestas posibles. Con los cascabeles pueden responder <i>I am great</i> o <i>I am fine</i>. Con la caja china puede responder con <i>I'm not good</i> o <i>I am bad</i>. Previamente, el docente habrá realizado un ejemplo de cada una de las respuestas posibles con el instrumento correspondiente acompañado de una gestualización facial acorde al sentimiento que expresa. De este modo, el alumnado tendrá una referencia sobre qué se espera de ellos.</p> <p>El profesor en ningún momento forzará al alumno a hablar, el alumno puede responder únicamente golpeando el instrumento.</p>	
<b>Recursos</b>	Canción ( <i>Anexo V</i> ), cascabeles y caja china



<b>THE BIRTHDAY MONTHS</b>	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la comprensión oral en inglés a través de la asociación con gestos e imágenes Identificar los meses del año en inglés y asociarlos con los cumpleaños Interiorizar el pulso de la música con percusión corporal
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Comprensión oral basándose en la educación auditiva, rítmica y expresión corporal.	Se seguirá el método de Total Physical Response apoyado por la asociación con imágenes e input material y el método Dalcroze
<b>Desarrollo</b>	
<p>Esta intervención se presenta como rutina de entrada de cada mes para recordar los cumpleaños del alumnado. Para comenzar, el docente cantará la canción “The Birthday Months” (<i>Anexo VI</i>) con la guitarra y animará a los estudiantes a que bailen libremente. Seguidamente, la segunda vez que cante la canción, lo hará sin la guitarra y dando palmadas para que los alumnos le sigan. De esta manera, ayudará a los estudiantes a interiorizar el ritmo de la canción.</p> <p>Después comenzará el trabajo de identificación de los meses del año. Para ello, el profesor utilizará un calendario con los meses en inglés e irá pegando las caras de los alumnos con una corona en los días de su cumpleaños. Posteriormente, repasará cada mes diciendo <i>The birthdays of January are ...</i>. Según nombra a los alumnos les señalará para que se levanten.</p> <p>Para asegurarse de la comprensión, el docente jugará a un juego en el que todos estarán sentados y tendrán que levantarse cuando escuchen su mes. La velocidad en la que se dicen los meses aumentará progresivamente.</p> <p>El último paso será bailar la canción. El docente cantará la canción con los alumnos, acompañarán la primera parte con palmadas y en la segunda parte, en la que se nombran los meses, todos se sentarán y se irán levantando según escuchen su mes igual que en el juego. El docente tocará la canción sin la guitarra la primera vez para guiar al alumnado con los gestos y las siguientes veces con la guitarra, reduciendo las indicaciones, pero apoyando al alumnado con pisadas, con movimientos o miradas. La canción será repetida en función del grado de comprensión de los estudiantes.</p>	
<b>Recursos</b>	Canción ( <i>Anexo VI</i> ), guitarra, calendario en inglés e imágenes del alumnado.

### 3.2.2.2. Intervenciones Segundo Ciclo de Educación Primaria

<b>RHYTHMIC PRESENTATION</b>	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la expresión oral en inglés a través de una canción de presentación apoyada por percusión corporal Presentarse a uno mismo en inglés destacando características como el nombre, el lugar en el que vive o las mascotas. Acompañar un texto rítmicamente a través de la percusión corporal respetando la acentuación de las palabras
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Expresión e interacción orales basándose en la educación rítmica.	Se sigue el método Orff de trabajo en círculo, percusión corporal, y su idea de usar el ritmo natural de las palabras, además de presentarse como un juego siguiendo el método Montessori.
<b>Desarrollo</b>	
<p>La canción “Rhythmic presentation” (<i>Anexo VII</i>) se presenta como una rutina de entrada a comienzo de curso para darse a conocer junto al alumnado o puede ser utilizado como un juego eliminatorio. Para interpretar la canción, todos los estudiantes junto con el docente se pondrán de pie formando un círculo. Todos ellos mantendrán un ritmo con percusión corporal mientras que los alumnos se irán presentando uno tras otro.</p> <p>En función de la parte de la canción, las partes del cuerpo irán variando para crear distintos sonidos. La canción comienza con una introducción del profesor para dar comienzo a las diferentes rondas. En la primera de ellas el profesor presentará su nombre, y los alumnos le seguirán utilizando la misma estructura. De la misma manera lo harán con la ciudad en la que viven y las mascotas que tienen. Se pueden meter más estructuras y combinaciones rítmicas.</p> <p>Si esta dinámica se ha realizado en varios días, se puede presentar como un juego eliminatorio en el que los alumnos se eliminan según fallen el ritmo o se queden en blanco.</p> <p>Para aprender esta canción rítmica, los alumnos imitarán los gestos del profesor para interpretar todos el mismos ritmo. Cada una de las rondas de información comenzarán por un ejemplo realizado por el docente para que los alumnos varíen la estructura aportando su propia información.</p>	
<b>Recursos</b>	El propio cuerpo y el ritmo ( <i>Anexo VII</i> )



<b>ORDENA LA CANCIÓN</b>	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la comprensión oral y escrita a partir de la escucha de canciones famosas en inglés Identificar auditivamente frases y palabras en inglés de las canciones para ordenar un texto Conocer géneros musicales característicos de la cultura inglesa
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Comprensión oral y escrita y competencia intercultural basándose en la educación auditiva.	Se trabajará de manera individual y autónoma abordando las canciones según el método Jigsaw, a modo de un puzzle que hay que recomponer.
<b>Desarrollo</b>	
<p>Esta actividad se plantea como un recurso para utilizar asiduamente en distintas clases cambiando las canciones elegidas por el docente, las cuales pueden variar en función de objetivos a mayores que quiera trabajar a parte de los propuestos. Por ejemplo, puede seleccionar distintos géneros si quiere trabajar la interculturalidad, o seleccionar determinadas canciones que contengan temas o estructuras que quiere que los alumnos interioricen. Por este motivo, en esta propuesta se escoge una canción a modo de ejemplo para entender la manera de trabajar.</p> <p>En esta intervención el alumnado trabajará por parejas para ayudarse entre ellos. A cada estudiante se le entregará la letra de una canción pop inglesa separada en fragmentos. El profesor reproducirá la canción las veces que considere necesarias para conseguir el aprendizaje de los alumnos, mientras que el trabajo de los alumnos consistirá en ordenar las distintas partes. Se les recomendará que antes de escuchar la canción, lean y comprendan todos los fragmentos.</p> <p>El docente facilitará el trabajo indicando que intenten reconocer ciertas palabras y buscarlas en el texto para así identificar los fragmentos.</p> <p>Al finalizar la actividad, el profesor preguntará sobre la temática de la canción, sobre los instrumentos que han escuchado y sobre las características de la canción. Previamente, el profesor les habrá explicado los distintos géneros musicales, sus características propias y habrán realizado actividades de reconocimiento auditivo de instrumentos.</p>	
<b>Recursos</b>	Letra de la canción dividida en partes ( <i>Anexo VIII</i> )

<b>A VISIT TO THE CIRCUS</b>	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la comprensión oral y escrita en inglés a través de una canción a modo de diálogo-entrevista Realizar una entrevista de manera oral haciendo preguntas y contestándolas Cantar canciones con la estructura de pregunta-respuesta
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Comprensión oral y escrita e interacción oral basándose en la educación auditiva y educación vocal.	Se trabaja como una canción diálogo con preguntas y respuestas, siguiendo el método <i>chanting</i> , en la que se utilizarán recursos visuales y corporales para hacer la historia comprensible. El rol del docente seguirá el método Kodály para enseñar la canción.
<b>Desarrollo</b>	
<p>La canción "A visit to the circus" (<i>Anexo IX</i>) es una entrevista que realiza un niño a un payaso un día que va de visita al circo. Por tanto, hay dos personajes que se realizan preguntas y respuestas mutuamente.</p> <p>Para interpretar la canción, se dividirá al grupo en dos, un grupo interpretará al niño y el otro grupo al payaso. La canción se acompañará de gestos que ayuden a comprender el input.</p> <p>El profesor cantará la canción una vez y pedirá que la escuchen atentamente. Se preguntará a los alumnos si han comprendido algo de la letra de la canción.</p> <p>Posteriormente, el docente entregará la letra a los alumnos, la cual leerá lentamente mientras realiza gestos representativos para facilitar la comprensión de las preguntas. Seguidamente, realizará dos grupos de alumnos a los que asignará los dos roles, unos serán el niño y los otros el payaso.</p> <p>A continuación, la letra de la canción se leerá como un diálogo o una entrevista acompañada con gestos.</p> <p>Finalmente, el profesor incidirá en el aprendizaje de la melodía enseñando poco a poco las partes de la canción. La canción se enseñará en el tono el que la cantarán los alumnos. Si los alumnos no están cómodos en ese tono, la canción se ajustará a su tesitura subiendo o bajando la cejilla en la guitarra. Para ello, cantará cada parte dos veces pidiendo a los alumnos que escuchen atentamente y la tercera vez pedirá a los alumnos que canten con él. El docente repetirá únicamente las notas de la melodía en las que hay fallos, no las partes completas. Juntando las partes y consolidándolas, los alumnos cantarán la canción entera.</p> <p>Una vez la canción esté completa, se cantará con los dos roles separados y con los gestos.</p> <p>A partir del aprendizaje de la canción, se podrá realizar el trabajo por parejas de entrevistarse mutuamente.</p>	
<b>Recursos</b>	Canción y letra ( <i>Anexo IX</i> ) y guitarra.



<b>MI PRIMERA CANCIÓN</b>	
<b>Objetivos</b>	<p>Desarrollar la expresión escrita y oral en inglés a través de la composición de un texto para una melodía</p> <p>Interpretar la grafía convencional de las figuras y la grafía no convencional de los boomwhackers para crear una melodía</p> <p>Escribir un texto descriptivo en verso en inglés teniendo en cuenta las sílabas y la rima</p>
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Expresión escrita y oral basándose en la educación rítmica, instrumental y vocal.	Se trabajará en pequeños grupos de manera colaborativa y autónoma. Se mezclará la grafía convencional y no convencional. Se seguirá el método Orff para tocar instrumentos y el método Kodály para la enseñanza de las figuras rítmicas.
<b>Desarrollo</b>	
<p>Esta intervención pretende que el alumnado componga una canción partiendo de una melodía dada, la cual interpretarán con los boomwhackers. Para ello, trabajarán en pequeños grupos de manera autónoma y colaborativa guiados por el docente. La intervención se llevará a cabo en tres fases.</p> <p><b>Parte I – Lectura partitura no convencional</b></p> <p>En primer lugar, en gran grupo, el alumnado tendrá que aprender a interpretar la melodía. Para ello, se les entregará la plantilla con los colores de los boomwhackers y las figuras que indican la duración de cada uno. Primero se repasará la lectura de las figuras usando las sílabas rítmicas <i>ta</i> y <i>ta-a</i>. El profesor escribirá ambas figuras en la pizarra, las interpretará y pedirá a los alumnos que le imiten. Seguidamente, dejará a los alumnos que sean ellos quienes las interpreten según las va señalado en la pizarra. Posteriormente, en vez de cantarlo, los alumnos lo interpretarán con los boomwhackers, los cuales el profesor enseñará cómo se tocan, la nota asignada a cada color y cómo hacer que el sonido dure más o menos. Por último, en pequeños grupos, partiendo de lo practicado, tendrán que averiguar cómo interpretar la melodía escrita en la plantilla con la grafía no convencional.</p> <p><b>Parte II – Escritura letra</b></p> <p>Para componer la letra de la canción, se les solicitará que escojan un objeto, una persona o un animal el cual describirán. En pequeños grupos, tendrán que crear frases de cinco sílabas en inglés sobre ese tema. Para ayudarles a identificar las sílabas en inglés, se les indicará que cada sílabas se corresponde a un golpe de voz. Para identificarlos, pueden poner su mano debajo de la barbilla y cada vez que la barbilla se mueve pronunciando una palabra se corresponde con una sílabas. Estas cinco sílabas se corresponden con las frases de cuatro negras y una blanca que compondrán la canción. Además, tendrán que procurar que las últimas sílabas rimen entre sí. El docente les dará un ejemplo: <i>I love my dog Jack, He is long and dark</i>, marcando notablemente cada golpe de voz.</p> <p>Según van componiendo las frases, las podrán escribir en la plantilla asociando cada sílabas a cada golpe de boomwhacker.</p> <p><b>Parte III – Cantar la canción</b></p> <p>A cada pequeño grupo se le repartirán cinco boomwhackers para poder interpretar la canción (correspondientes a Do, Re, Mi, Fa y Sol). Se les recomendará primero practicar la melodía solo con boomwhackers y luego asociar cada golpe de boomwhacker a cada sílabas. Cuando consideren que están preparados, compartirán la canción con sus compañeros.</p>	
<b>Recursos</b>	Boomwhackers y plantilla de partitura no convencional ( <i>Anexo X</i> )



<b>GOT TALENT</b>	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la expresión oral y la comprensión escrita en inglés a partir de la interpretación de canciones Fomentar la interpretación creativa de canciones partiendo de la comprensión de su significado Cantar canciones populares en inglés introduciendo elementos musicales y expresión corporal
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Expresión oral y comprensión escrita basándose en la educación auditiva, vocal, instrumental y expresión corporal.	Se introduce el enfoque lúdico siguiendo el método Montessori planteándose la intervención como un concurso en el que los agrupamientos son flexibles, el trabajo autónomo y el profesor actuará de apoyo.
<b>Desarrollo</b>	
<p>Esta intervención pretende recrear el concurso de Got Talent en el que los alumnos participarán presentando actuaciones cuya base serán canciones. Los agrupamientos serán flexibles permitiéndose actuaciones desde individuales hasta pequeños grupos. Todas las actuaciones tienen que partir de canciones en las que por lo menos haya una persona cantando. Las canciones serán en inglés y su elección será libre. Estas actuaciones se pueden acompañar de baile, de teatro o de interpretación instrumental. Por tanto, se requiere de la comprensión del mensaje de la canción para interpretarla y poder diseñar el baile, el teatro, elementos visuales que acompañen a la actuación o la vestimenta.</p> <p>El profesor facilitará los materiales necesarios, instrumentos, partituras, dará ideas sobre lo que pueden hacer y preparará el karaoke de las canciones que elijan. Los estudiantes contarán con dispositivos individuales para escuchar la canción y buscar la letra.</p> <p>Es una intervención que se enmarca a final de curso, ya que a lo largo del mismo han desarrollado habilidades de educación vocal, rítmica, auditiva, instrumental y expresión corporal que pueden poner en práctica de manera competencial en esta intervención.</p> <p>Para la presentación final, el profesor hará de juez y valorará distintos aspectos que los alumnos conocerán desde el inicio de la intervención. Estos serán: expresión oral comprensible, expresión corporal, elementos visuales y la interpretación musical (entonación, instrumentos...).</p>	
<b>Recursos</b>	Materiales e instrumentos de aula que necesiten los alumnos

### 3.2.2.3. Intervenciones Tercer Ciclo de Educación Primaria

<b>GREENSLEVES</b>	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la comprensión oral y escrita en inglés gracias a la indagación Investigar de manera guiada sobre la historia de Inglaterra Valorar la música tradicional inglesa para comprender su cultura
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Comprensión oral, comprensión y expresión escritas y competencia intercultural basándose en la educación auditiva, vocal e instrumental.	Indagación guiada sobre las características de la canción y composición de un coro de dos voces para cantar. Se seguirá el método Orff para tocar instrumentos y el método Kodály para enseñar la canción
<b>Desarrollo</b>	
<p>Greensleves es una canción tradicional inglesa, adaptada por Enrique Iglesias Cabeza para cantar a dos voces, enmarcada en el siglo XVI, cuya autoría se asocia a Enrique VIII para enamorar a su futura esposa Anne Boleyn.</p> <p>El alumnado escuchará la canción por primera vez y se les pedirá que intenten entender la historia que cuenta, identificar personajes o palabras.</p> <p>Seguidamente, se les entregará la partitura de la canción y la ficha técnica y se les pedirá que la completen buscando información sobre la composición en Internet en parejas. Con la información recogida se realizará una puesta en común para conocer todos los detalles contextuales y culturales de la canción.</p> <p>Finalmente, se procederá al aprendizaje de la canción. Para ello, se dividirá al alumnado en voces altas y voces bajas para interpretar cada uno su voz. Para aprender la canción, los alumnos utilizarán carrillones. Se les entregará la canción, y como ya saben leer partituras, el docente les dará un tiempo para sacar la melodía de su parte. Seguidamente, se tocarán las dos voces por separado siguiendo el pulso que marque el docente, primero más lento para aumentar la velocidad progresivamente hasta llegar al tempo deseado. Después se tocarán las dos voces juntas, así los alumnos podrán apreciar cómo suena la canción polifónica y comenzar a aprender la melodía.</p> <p>Posteriormente, se trabajará con cada voz por separado. Dentro de cada voz, unos tocarán el carrillón y otros cantarán la letra, para después tocar y cantar todos juntos. Seguidamente, se juntarán ambas voces pero una voz cantará y la otra voz tocará su voz con el carrillón. Finalmente, se juntarán ambas voces cantadas con el carrillón y por último sin el instrumento. El docente reforzará únicamente las partes en las que hay fallos, no la canción completa.</p>	
<b>Recursos</b>	Canción ( <i>Anexo XI</i> ) y carrillones



<b>CAMBIAR LA LETRA</b>	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la comprensión y la expresión escrita respetando la métrica y la acentuación de las frases Componer una canción a partir de la melodía de una canción original cambiando su letra Escribir canciones sobre un tema y con una intención comunicativa determinada
<b>Competencias</b>	<b>Metodología</b>
Comprensión y expresión escritas y expresión oral basándose en la educación rítmica, auditiva y vocal.	Se trabajará colaborativamente en pequeños grupos que tendrán libertad para elegir las canciones y aumentar así su motivación. El profesor actuará de apoyo y refuerzo.
<b>Desarrollo</b>	
<p>Esta intervención se realizará en pequeños grupos. Se parte desde la elección de una canción actual o famosa en inglés por parte de los grupos, sobre la que tendrán que realizar el trabajo. Para ello, primero tendrán que analizar la letra de la canción original, entender cuál es el tema principal y qué intención comunicativa tiene.</p> <p>En la segunda fase, el profesor tendrá una bolsa con papeles en los que se describirán distintos temas y situaciones comunicativas para escribir la nueva letra. Los grupos irán sacando los papeles de manera aleatoria y tendrán que ajustar su tema a esas indicaciones.</p> <p>Para reescribir la letra, contarán con una copia de la original, un ordenador para reproducirla y para escribir la nueva letra. Se les recomendará que primero realicen un esquema de los puntos que quieren abordar en la canción, un esquema con el orden en el que van a aparecer las ideas, qué frases pueden incluir, palabras relacionadas...</p> <p>Antes de comenzar, el docente realizará varios ejemplos de cambio de letra de algunas frases de canciones conocidas que los alumnos le propongan para enseñarles cómo hacerlo y los aspectos sonoros que deben tener en cuenta.</p> <p>Después, se les recomendará abordar la canción frase por frase fijándose en la métrica, en las sílabas y en la acentuación de las palabras. El profesor apoyará a los distintos grupos ayudándoles a identificar la melodía y las acentuaciones.</p> <p>Finalmente, los grupos cantarán la canción a sus compañeros sobre una base melódica de esa canción sin letra.</p>	
<b>Recursos</b>	Temas e intenciones comunicativas para las canciones ( <i>Anexo XII</i> )

<b>RAP PRESENTACIÓN</b>	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la expresión oral en inglés a través del rap Componer un rap de presentación que incluya características sobre uno mismo Conocer el género del rap y practicar la métrica y las rimas
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Expresión oral y escrita basándose en la educación rítmica y educación vocal.	Se trabajará de manera activa y autónoma. El profesor apoyará el proceso de composición actuando de guía. Se seguirá el método Orff para trabajar la sonoridad de las palabras.
<b>Desarrollo</b>	
<p>En esta intervención los estudiantes tendrán que escribir un rap para presentarse a sí mismos y hablar de sus gustos y aficiones. Para ello, primero tendrán que familiarizarse con las características del género del rap y posteriormente escribir su propia letra.</p> <p>El trabajo comenzará visualizando algunos ejemplos de raps en inglés y haciendo una lluvia de ideas sobre las características más significativas sobre este género que observe el alumnado.</p> <p>Seguidamente, se comenzará a trabajar sobre el ritmo propio de un rap y con las rimas. Primero se interiorizará la métrica con palmadas que acompañarán con las sílabas "Tap, tap, pam, pam, sha, sha, go!", esta frase repetida se irá poco a poco convirtiendo en palabras reales en inglés y cada dos frases se intentará que la última palabra rime. Para trabajar las rimas se realizará un juego en círculo en el que se dirá una palabra en inglés y el siguiente tendrá que decir una palabra que rime con ella, hasta que llegue una persona que falle y sea eliminada.</p> <p>Una vez se ha trabajado con el ritmo y las ritmas, el profesor les mostrará una base pegadiza sobre la que realizarán el rap. El docente pondrá algunos ejemplos de frases con sentido sobre esta misma base.</p> <p>Seguidamente, comenzarán a escribir sus propias letras. Esta base la podrán escuchar en sus dispositivos individuales para ir probando las frases que escriban. El profesor actuará de apoyo con los estudiantes ayudándoles a cuadrar el ritmo y dándoles ideas para construir las frases.</p> <p>Finalmente, los raps serán compartidos con la clase.</p>	
<b>Recursos</b>	Base de rap



<b>MUSICALIZAR Y TEATRALIZAR CUENTO</b>	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la expresión escrita y oral a través del diseño de un cuento musicalizado Escribir un cuento identificando sus distintos elementos Asociar el sonido de los instrumentos a personajes, emociones, acciones y escenarios
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Expresión oral y escrita basándose en la educación instrumental y expresión corporal.	Se trabajará de manera cooperativa en grandes grupos, estableciendo roles dentro de los mismos. El trabajo será autónomo y activo y el profesor actuará de guía y apoyo.
<b>Desarrollo</b>	
<p>En esta intervención el alumnado tendrá que musicalizar y teatralizar un cuento creado por ellos. Realizarán este trabajo en grupos grandes comenzando por la redacción del cuento. Para crear la historia, se servirán de los dados cuenta cuentos. Tirando estos dados obtendrán dos lugares, tres personajes, dos objetos y una emoción a partir de los cuales tendrán que crear el cuento. Además, deberán tener en cuenta que un cuento tiene introducción, nudo y desenlace y que está destinado a un público infantil. Después de crear la historia, tendrán que comenzar a diseñar la manera en la que van a representar el cuento y cómo van a utilizar los instrumentos para musicalizarlo. Es decir, tendrán que distribuirse roles de actores y personas que toquen instrumentos. Además, será necesario asociar el sonido de los distintos instrumentos a cada personaje, a acciones, a las emociones o a los lugares que aparecen en la historia.</p> <p>Previamente, el docente les habrá enseñado un cuento musicalizado y cómo pueden musicalizar ellos uno a través de una intervención musicalizando cuentos populares.</p> <p>El profesor actuará de guía, apoyando en la creación de los cuentos, facilitando los recursos necesarios o dando ideas sobre el uso de instrumentos. El trabajo finalizará con la presentación de este cuento teatralizado y musicalizado en los cursos pequeños.</p>	
<b>Recursos</b>	Dados cuenta cuentos ( <i>Anexo XIII</i> ) e instrumentos de aula

<b>BEST DANCE CREW</b>	
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la comprensión oral en inglés y la comunicación no verbal a partir del baile Comprender la historia y la temática de canciones populares y famosas en inglés Representar las acciones, personajes y emociones de las canciones a través del baile
<b>Habilidades desarrolladas</b>	<b>Metodología</b>
Comprensión oral basándose en la educación auditiva y expresión corporal.	Se trabajará por grupos colaborativos de manera autónoma y el profesor actuará de guía y apoyo. Puede presentarse como un concurso de baile. Se introduce el elemento lúdico siguiendo el método Montessori.
<b>Desarrollo</b>	
<p>Esta intervención pretende acercar la comprensión oral al alumnado de una manera cercana y motivadora para ellos. Para ello, se utilizarán canciones famosas y conocidas en inglés.</p> <p>La propuesta se llevará a cabo en pequeños grupos, a cada cual se le asignará un fragmento de canción sobre el que tendrán que crear una coreografía. La primera actividad que tendrán que llevar a cabo será comprender la historia que cuenta la canción, identificar los personajes que intervienen, las acciones o escenas que ilustra, los sentimientos que genera, los objetos que se nombran, si el cantante es parte de la historia o se lo canta a alguien y el mensaje que quiere transmitir.</p> <p>Posteriormente, tendrán que pensar en pasos de baile, movimientos, gestos y expresiones que les ayuden a representar ese fragmento. Para ello, el profesor les habrá enseñado a crear una coreografía. Habrán trabajado los pasos laterales, hacia adelante, hacia atrás, en diagonal, pasos con desplazamiento y sin desplazamiento y giros. También habrán trabajado cómo enriquecer estos pasos básicos con movimientos de caderas, brazos, la expresión facial y distintas intensidades, lo que les será útil para representar las distintas escenas.</p> <p>El docente apoyará a los grupos en el proceso de comprensión de la canción para idear los pasos, dará ideas sobre cómo enriquecer los pasos básicos y corregirá los posibles fallos.</p> <p>Finalmente, por grupos, presentarán la coreografía a los compañeros, quienes tendrán que adivinar la historia que están representando y bailando.</p>	
<b>Recursos</b>	Ficha sobre el fragmento de la canción y fragmentos de canciones ( <i>Anexo XIV</i> )



## 4. CONCLUSIONES

El proceso de adquisición de la lengua inglesa demanda del empleo de metodologías y recursos innovadores por parte del docente. En esta línea, los estudios e investigaciones expuestas en el presente trabajo muestran que la música se presenta como una herramienta facilitadora del proceso de adquisición del inglés. Los orígenes auditivo-vocales de ambas disciplinas explican el paralelismo existente entre la música y el inglés en cuanto a cómo se adquieren competencias en estas áreas desde la infancia. Partiendo desde la audición y la interiorización tanto de los elementos estructurales del lenguaje como de los componentes musicales, el proceso de adquisición comienza desde la exposición al alumnado a la lengua y a la música. Por tanto, las canciones se posicionan como medio ideal para el desarrollo simultáneo de habilidades en música e inglés. Por consiguiente, las canciones se utilizan como eje vertebrador de las distintas intervenciones que componen la propuesta didáctica de este trabajo.

Las investigaciones demuestran que uno de los mayores obstáculos para el proceso de adquisición del inglés es la carencia de input. En consecuencia, la propuesta didáctica se centra en el uso de canciones como fuente de input, abordándose desde el punto de vista del enfoque comunicativo y empleando como canales la comprensión oral y escrita y la interacción. La letra de estas canciones incluye estructuras gramaticales complejas en situaciones contextualizadas, nuevo vocabulario y temáticas, expresiones e información de la cultura inglesa y respetan la acentuación, fonética, dicción y pronunciación de las palabras en inglés.

Como resultado de la exposición al input auditivo, del trabajo de comprensión y de adquisición, el alumnado será capaz de producir output. Para que el input sea comprensible, en la propuesta las canciones se acompañan de imágenes, vídeos, objetos reales y sobre todo de gestos y bailes. Puesto que así lo indican pedagogos musicales y filólogos, la expresión corporal es fundamental tanto en la interiorización del ritmo de la música como en el hecho de hacer comprensible el input auditivo.

Por otro lado, las canciones también se abordan desde el plano de la expresión, tanto oral como escrita. Las estructuras y palabras adquiridas a partir de la comprensión serán utilizados para componer canciones con diferentes intenciones comunicativas, apoyados por instrumentos o por bases rítmicas. La combinación de la acentuación de las palabras, la fonética y el ritmo propio de la música son el cimiento sobre el que se construyen estas producciones orales y escritas.

Desde el punto de vista musical, las propuestas fomentan el desarrollo de habilidades de los distintos bloques de conocimiento de la educación musical combinando educación auditiva, vocal, rítmica, instrumental y expresión corporal. Teniendo en cuenta las aportaciones de las canciones vocales, de las canciones instrumentales, del baile y de las onomatopeyas al proceso de adquisición, se han diseñado intervenciones en las que se escuchan, se bailan y se cantan canciones; se tocan instrumentos, se componen canciones, se improvisa, se crean ritmos a partir de la percusión corporal y se experimenta con la música.



Por otra parte, las teorías de la adquisición de una segunda lengua extranjera mantienen que el mayor obstáculo del proceso se encuentra en los sentimientos del adquirente. Siguiendo la hipótesis del filtro afectivo, los sentimientos positivos hacia la lengua inglesa facilitarán la adquisición de input mientras que por el contrario, los sentimientos negativos bloquearán la entrada de input y lo evitarán. Desde el punto de vista de la psicología, se entiende la música como un potente regulador emocional capaz de incidir en los sentimientos de quien la escucha. La psicología positiva estudia la importancia del disfrute en las clases de lengua extranjera estudiando la música como una herramienta que estimula procesos cognitivos y regula estados de ánimo. Como resultado, las canciones empleadas en la propuesta didáctica buscan generar sentimientos felices, creando un ambiente agradable, de participación y de cercanía de la lengua.

Por lo que se refiere al empleo de la música en las intervenciones, no solo facilita el proceso de adquisición de la lengua extranjera, sino que como apuntan distintas investigaciones, aporta beneficios en todos los planos de la persona. La música puede contribuir a la mejora del razonamiento espacial, a aumentar la concentración, al desarrollo cognitivo, a la salud física, a las relaciones sociales, la creatividad, el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, la autoconfianza o la relajación.

Además, se recoge el estudio de la metodología de un docente que emplea la música en sus clases de inglés para facilitar la adquisición de la lengua inglesa, coincidiendo con las hipótesis de las investigaciones expuestas y aportando testimonio de los beneficios que aporta la música.

En el plano personal, la realización de este trabajo me ha permitido comprender la estrecha relación entre la adquisición de lenguas y el proceso de desarrollo de la competencia musical desde la infancia. Gracias al análisis y la recogida de información de distintas investigaciones, he podido trasladar al plano educativo las aplicaciones prácticas y las ventajas de emplear la música como un recurso en el aula de idiomas. El presente trabajo queda abierto a la modificación, ampliación y puesta en práctica de las intervenciones propuestas de cara a posibles investigaciones futuras que puedan realizar aportaciones a la comunidad educativa.

Para concluir, el empleo de la música en el aula de inglés no debe depender de que el profesor domine todos los conocimientos musicales, sino de encontrar los recursos apropiados. Como respuesta a esa necesidad, en este trabajo se han diseñado intervenciones que pueden ser llevadas a cabo por cualquier docente especialista en inglés, adaptando la complejidad a su grado de competencia musical, en las que se trabaja con canciones y recursos musicales con distintas metodologías. El diseño de estas propuestas demuestra que es posible y enriquecedor desarrollar simultáneamente la adquisición del inglés y la competencia musical.



## 5. REFERENCIAS

- Aguilar, L. A., Espinoza, G., Oruro, E., y Carrión, D. (2010). Aprendizaje, memoria y neuroplasticidad. *Temática Psicológica*, (6), 7-14. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2010.n6.856>
- Ahmad, S. R. (2016). Importance of English communication skills. *International Journal of Applied Research*, 2(3), 478-480.
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73.
- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., y Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Asmalı, M y Sayın, S. (2020). Singing as an Anxiety-Reducing Strategy for Learners Struggling with Different Levels of Foreign Language Classroom Anxiety. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 10, 20-35. <https://doi.org/10.22364/BJELLC.10.2020.02>
- Ballesteros, M. (2009). La didáctica de las canciones en inglés desde una metodología musical y de la lengua inglesa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 123-132
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Beltran, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 6(4), 91–98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Bernal, J. y Calvo, M. L. (2004). *Didáctica de la música. La voz y sus recursos. Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M.A. y Rodríguez, A. (2010). La Música en la enseñanza-aprendizaje del Inglés. *CIDd: II Congreso internacional de Didáctiques*, 1-5.
- Borchgrevink, H. M. (1982). Prosody and Musical Rhythm are Controlled by the Speech Hemisphere. *Music, Mind and Brain: The Neuropsychology of Music*, 151-157.
- Brandt, A., Gebrian, M. y Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-17.
- Britton, L. (1992). *Jugar y aprender: El método Montessori*. Barcelona: Paidós
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Campbell, D. (1997). *El efecto Mozart. Aprovechar el poder de la música para sanar el cuerpo, fortalecer la mente y liberar el espíritu creativo*. Ediciones Urano. Barcelona.
- Cancelas Ouviaña, L. P. y Cancelas Ouviaña, M. Á. (2009). AICLE: estableciendo las bases para trabajar la música en L2. *Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación*, 25, 137-159.
- Carbajal, R. V. (2015). Guía para el docente de la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Realidad y reflexión*, 41, 43-57. <https://doi.org/10.5377/ryr.v41i0.2757>



- Cervantes, C. V. (s/f). *CVC. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (50th ed.). The MIT Press.  
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>
- Çocuk, S. (2016). Using Songs to Teach English to Young Learners. *Journal of Economics and Social Research*, 3 (5), 16-32.
- Cohen, J. y Rieb, C. (2020). The Impact of Music on Language Acquisition. *Mid-Western Educational Researcher*, 32 (5), 350-368
- Cohen, S.H.F. (2014). *An Introduction to Child Language Development*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315844893>
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Cremades, R., García, D., Lizaso, B., Morales, Á., Del Olmo, M. J., Román, M., & Sustaeta, I. (2017). *Didáctica de la educación musical en primaria*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Cristino Rodríguez, J. M. (2018). *Hablar y cantar en la Educación Infantil: Proyecto "Jugando con mi voz"* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Jaén.
- Díaz, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Eidos*, (5), 5-11. <https://doi.org/10.29019/eidos.v0i5.88>
- Dolean, D. D. (2016). The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 20 (5), 638-653.  
<https://doi.org/10.1177/1362168815606151>
- Dolean, D. D. y Dolean, I. (2014). The Impacto of Teaching Songs on Foreign Language Classroom Anxiety. *Philologica Jasyensia*, 10, 513-518.
- Estavillo, M. D. C. (2001). La voz: recurso para la educación, rehabilitación y terapia en el ser humano. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (42), 67-75.
- Facultad de Educación y Trabajo Social. (2023). *Guía Docente de la asignatura Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria, Mención en Educación Musical*. Universidad de Valladolid.
- Fonseca-Mora, M. C., Villamarín, J., y Grao, L. (2015). Música y emociones para el aprendizaje de lenguas. *Mosaico*, 33, 37-46.
- Fonseca, M. C., y Toscano, C. M. (2013). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría De La Educación*, 24(2), 197-213.  
<https://doi.org/10.14201/10361>
- Fontelles, V. L. (2019). Metodologías Musicales. Siglos XX y XXI. 'REV-2018. *Metodologies Musicals. Segles XX i XXI*.
- Garcés, L.F., Montaluísa, Á. y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales*, 1 (376), 231-248.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Barcelona: Paidós.



- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Gómez Alfonso, J. A. (2015). Competencia en Comunicación Lingüística. *IV Jornadas Regionales de Intervención Psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria*, 47-57.
- Goni-Osácar, E. y Lafuente-Millán, E. (2022). Sources of Foreign Language Anxiety in the Student-teachers' English Classrooms: A Case Study in a Spanish University. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 20 (1), 155-176.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2015). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. Oxford University Press.
- Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293
- Islami, F. T. (2019). Using song as a media in teaching vocabulary to young learners based on total physical response (TPR) method. *Universitas Pendidikan Indonesia*, 1-14
- Jauset, J. Á. (2016). Música, movimiento y neuroplasticidad. *Eufonía: Didáctica de la música*, 67, p. 19-24.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2002). ¿ Existe una didáctica del instrumento musical?. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 9, 1-9.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-55.
- Koelsch, S. (2011). Toward a neural basis of music perception—a review and updated model. *Frontier in Psychology*, 2, (110), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00110>
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford.
- Leganés, E. N. (2012). La música en el aula de inglés: una propuesta práctica. *Encuentro. Revista de innovación e investigación en la clase de idiomas*, 115-125.
- Leganés, E. N., y Pérez, S. (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. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4732549.pdf>
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: the science of a human obsession*. Dutton.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Liu, M. (2006). Anxiety in EFL Classrooms: Causes and Consequences. *TESL Reporter*, 39 (1), 13-32.



- Luque, A.M. (2010). El teatro como herramienta para mejorar la comunicación oral en lenguas extranjeras. *Revista innovación y experiencias educativas*, 27, 1-8.
- MacIntyre, P.D. y Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44 (2), 283-305.
- Ministerio de Educación (2012). *Primer Estudio Europeo de Competencia Lingüística. EECL. Resumen*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/inee/internacional/eecl/traduccion.-primer-estudio-europeo-de-competencia-linguistica.pdf?documentId=0901e72b81afbb49>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s/f). *Competencia en Comunicación Lingüística*. Gob.es. Recuperado el 18 de noviembre de 2023, de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/ca/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave/ling.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s/f). *Competencia Plurilingüe*. Gob.es. Recuperado el 18 de noviembre de 2023, de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/eu/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/competencias-clave/plurilingue.html>
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas. Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1 (2), 34-38.
- Naser-Marco, N. (2017). El enfoque multisensorial en el aprendizaje del idioma inglés [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja]. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6098/NASER%20MARCO%2c%20NERIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nicolás, A. M. B., y Romero, J. V. G. (2013). La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 61-70.
- Padilla, D., Martínez, M. C., Pérez, M. T., Rodríguez, C. R., y Miras, F. (2008). La Competencia Lingüística como Base del Aprendizaje. *INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 177-183.
- Paterson, A y Willis, J. (2008). *English though Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Pelaez, M. (2008). La importancia de la música en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*.
- Peñalver, J. M. (2013). Formación rítmica: Los ritmos aditivos y su aplicación pedagógica en la educación musical [Rhythmic training: Additive rhythms and their pedagogical application in music education]. *Revista Electrónica de LEEME*, 32, 92-120.
- Peretz, I. y Zatorre R.J. (2003). *The cognitive neuroscience of Music*. Oxford University Press
- Peretz, I. y Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 89-114. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070225>
- Pérez, S. (2012). El papel de la educación rítmica en la escuela primaria: un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica de LEEME*, 30, 21-42.



- Pipus, D. (26-29 de marzo de 2021). *Overcoming Speaking Anxiety in the EFL Classroom* [Conferencia]. World Conference on Education and Teaching (pp. 15-25), París, Francia.
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *LETRAS Universidad Nacional de Costa Rica*, 48, 209-225.
- Quesada, C. A. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista educación*, 28(1), 123-131.
- Quesada, C. A. (2009). Música y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, español y francés. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(1), 1-30.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil
- Rodríguez Fornoza, L. (2016). La música como lenguaje y como medio de expresión. *Publicaciones Didácticas*, 69, 445-446.
- Romero, E. (2020). El método Jolly Phonics y su aplicación en el aula de Infantil. *MAD.RID. Revista de Innovación Didáctica de Madrid*, 61. 32 - 41. Recuperado el 18 de enero de 2024 de <https://www.csif.es/contenido/comunidad-de-madrid/ensenanza/205631>
- Rubia, F. J. (2018). Bases neurobiológicas de la música. *Anales RAMN*, 135 (2), 34-40. <https://doi.org/10.32440/ar.2018.135.02.supl01.art03>
- Sadiku, L. M. (2015). The Importance of Four Skills Reading, Speaking, Writing, Listening in a Lesson Hour. *European Journal of Language and Literature*, 1(1), 29-31. <https://doi.org/10.26417/ejls.v1i1.p29-31>
- Sanabria, D. (2008) Música y movimiento. *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 2 (1), 22-24.
- Sánchez Aquino, L. I. (2015). *La teoría de las inteligencias múltiples en la educación*. Universidad Mexicana. Recuperado de [https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La\\_teoría\\_de\\_las\\_inteligencias\\_múltiples\\_en\\_la\\_educación.pdf](https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La_teoría_de_las_inteligencias_múltiples_en_la_educación.pdf).
- Sánchez, J. D. (2014). Enseñando inglés con canciones. *Revista Ciencias Humanas*, 11(1), 45-64.
- Särkämö, T., Altenmüller, E., Rodríguez-Fornells, A. y Peretz, I. (2016). Editorial: Music, Brain, and Rehabilitation: Emerging Therapeutic Applications and Potential Neural Mechanisms. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00103>
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press. <https://doi.org/10.5070/L4111005027>
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de música*, 4, 1-16.
- Soria-Urios, G., Duque, P., & García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de neurología*, 52(1), 45-55.



- Torres, M. J. (2011). La importancia de la educación auditiva, rítmica y vocal en la etapa de Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-11.
- Toscano-Fuentes, C. (2011) *Estudio Empírico de la Relación existente entre el Nivel de Adquisición de una Segunda Lengua, la Capacidad Auditiva y la Inteligencia Musical del alumnado*. Huelva, Universidad de Huelva.
- Trimble, M., y Hesdorffer, D. (2017). Music and the brain: the neuroscience of music and musical appreciation. *BJPsych international*, 14(2), 28-31.  
<https://doi.org/10.1192/s2056474000001720>
- Universidad de Valladolid. (2010). *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro -o Maestra- en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.
- Velazco Reyes, B., Calsina Ponce, W. C., Valdivia Terrazas, R. F., y Ruelas Vargas, D. (2020). Métodos de la educación musical para el desarrollo de la memoria musical de los estudiantes de música. *Comuni@cción*, 11(1), 28-39. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.431>
- Verrusio, W., Ettorre, E., Vicenzini, E., Vanacore, N., Cacciafesta, M. y Mecarelli, O. (2015). The Mozart Effect: A quantitative EEG study. *Consciousness and Cognition: an International Journal*, 35, 150-155.
- Villena, M. I., Guillén, A. V., y de Vicente Villena, M. P. (1998). Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas. *Anales de pedagogía*, 16, 101-122.
- Warburton, E. (2019). *Dance pedagogy*. Bloomsbury Academic.  
<https://doi.org/10.5040/9781350024489.ch-003>
- Welch, G. F., Biasutti, M., MacRitchie, J., McPherson, G. E. y Himonides, E. (2020). Editorial: The Impact of Music on Human Development and Well-Being. *Frontiers in psychology*, 11, 1-4.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01246>
- Willis, J. (2013). English through music: Designing CLIL materials for young learners. *Padres y maestros*, 349, 29-32.
- Zarza, F. J., y Zarza, M. B. (2016). Una explicación desde la creatividad de la competencia musical en Educación Primaria. *Ulu*, 1, 36-41.



## 6. ANEXOS

### ANEXO I – Entrevista a Arwed Funck

#### Introducción

- ¿De qué manera y por qué empezaste a utilizar la música en las clases de inglés?

*Empecé a utilizar la música en infantil y 1º de Primaria de la siguiente manera. Al principio de la clase, para empezar la clase y, digamos, empezar todos juntos y empezar de una manera divertida y con energía, pues empecé a cantar una canción muy fácil con todos, como rutina de canción del inicio de la clase, también para centrarles en la actividad. Luego notaba que les gustaba mucho y que tampoco en 2º, 3º y 4º no olvidaban esas canciones y entonces lo metía cada vez más también en clases más altas. También notando que la música les gustaba y además era como un proceso de adquirir el lenguaje sin esfuerzo y divertido, intenté también en algún nivel más alto. Al final lo hice en clases de preparación al First, de meter raps, por ejemplo hacer un rap con la diferencia de to do and to make. El beneficio es que está unido a un ritmo y a una melodía y el alumnado lo encontraba divertido.*

- ¿Conoces algún estudio o alguna investigación que respalde esta idea?

Remite al siguiente enlace que contiene diversas investigaciones:

Briggs. (2021, 16 noviembre). *Cómo entrenar a tu cerebro para aprender idiomas a través de la música.*

Berlitz. <https://www.berlitz.com/es-us/blog/aprender-idiomas-con-musica>

#### Beneficios

- ¿Qué ventajas observas que aporta el uso de la música comparado con métodos de enseñanza tradicionales?

*Una de las ventajas es que llegas a todo el alumnado. Si les animas a cantar una canción con todos, incluye también a los que tienen menos conocimientos porque con la melodía y el ritmo repiten las cosas y les entra, memorizan estructuras y palabras que a lo mejor son nuevas o nunca los han visto o son difíciles para ellos. Es decir, con la música llegas cantando a todos. Luego también, otra ventaja es que según la edad puedes usar música actual y cambiarla o animarles a escuchar también música y siempre hay algún estilo que les gusta.*

- ¿De qué manera consideras que la música facilita la adquisición del inglés?

*Con la música mejoran la habilidad de pronunciación. Además, les facilita memorizar vocabulario y estructuras nuevas y aumentan el vocabulario. Como lo he nombrado ya antes, es un proceso sin estrés, sin esfuerzo. Les entra a la música por el oído y con la repetición y el ritmo. Les entran cosas, les entra*



*conocimiento, sin esfuerzo. Muchas veces, sobre todo en infantil 1º y 2º de primaria, pero también prácticamente en toda primaria. Y lo podríamos ampliar también a ESO se añade movimiento a la música. Pueden ser bailes tipo TikTok o movimientos casi como coreografías o coreografías pequeñas con gestos de manos y brazos.*

*Entonces así también mejoran sus habilidades motrices. Y bueno, al final, con la música siempre entra también la cultura británica y americana.*

## **Experiencia**

- ¿Qué tipo de actividades musicales empleas en el aula de inglés?

*Lo que ahora mismo empleo en las clases de conversación es una canción al principio y luego también empiezo con un chanting. Es decir, con un claro ritmo de trabajar diálogos de memoria, diálogos enteros, de a lo mejor 8 líneas, es decir, 4 preguntas de una persona y 4 respuestas de otra, pequeños diálogos. Así que lo trabajamos primero con un ritmo, incluso ritmo y melodía. Y en algún momento trabajo, pronunciación con ellos, con canciones de música pop, donde cojo una canción específica para un problema específico de pronunciación.*

- ¿Qué aporta cada una de ellas?

*Lo que aportan las actividades es siempre diversión, que entran con gusto a una actividad, con energía, que llega a todo el mundo porque toda la clase lo usa a la vez. Pocas veces llegas a una actividad a todas las niveles y a todos los alumnos, mientras que durante unos minutos todos a la vez y con las canciones sí. Además, con esto lo memorizan más fácilmente y que les entran estructuras que a lo mejor en clase no han visto todavía, pero estamos preparando el cerebro para que cuando, llega la explicación, como lo cantan muchas veces y de memoria en la clase curricular, posea a una ventaja.*

## **Programación**

- ¿Cómo vas haciendo más complejas estas actividades según avanzan los cursos?

*Cuando avanzan los cursos, a lo mejor, dejo la canción al principio, pero y cojo más canciones de pop o rock o rap, lo que sea, de algún estilo musical, para algún tema específico.*

*Hay canciones donde hay 21 verbos irregulares, hay canciones donde hay varias veces, a lo mejor verbos con preposiciones o phrasal verbs, y a un poco más complicados, y entonces que se centren en ello y a lo mejor solamente trabajamos una parte de una canción donde aparecen estas cosas.*



- ¿Qué criterios sigues para escoger los recursos musicales para trabajar las distintas habilidades comunicativas?

*Es muy difícil decir un criterio de cómo lo escojo, porque como también sé música, canto, toco un instrumento, escucho música y escucho muchísima música espontáneamente, para algún problema se me ocurre recurrir a una canción. Pero las canciones del inicio en infantil y primaria las busco y cojo normalmente melodías conocidas para los niños y me invento yo un texto, pongo un texto a una melodía como la Frère Jacques o lo que sea, con melodías que ya conocen y hay otro texto, entonces llego más rápido a ellos.*

*Pero realmente el criterio es que melodías más fáciles para pequeños, se pueden complicar para mayores, pero tampoco tanto, por ejemplo, lo del rappear o hacer lo del chants, se puede hacer en todos los niveles, con ritmo, trabajar con ritmo. Como tengo un poco de fondo musical, muchas veces lo decido en el momento o veo un problema y preparo algo para la siguiente clase para introducirlo o trabajarlo con música.*

## ANEXO II – Phonics Bingo

### FLASHCARDS



English, L. (s.f.) *Jolly Phonics Picture and Letter Flashcards - 42 sounds US PRINT font.*

HTPT. <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Jolly-Phonics-Picture-and-Letter-Flashcards-42-sounds-US-PRINT-Font-7416104>

Los **RITMOS** y **MELODÍAS** asociados a los fonemas se adjuntan en el enlace a la carpeta de Google Drive.

## ACTIONS

### Group 1



**s** Weave hand in an s shape, like a snake, and say *ssssss*.



**a** Wiggle fingers above elbow as if ants crawling on you, saying *a, a, a*.



**t** Turn head from side to side as if watching tennis and say *t, t, t*.



**i** Pretend to be a mouse by wiggling fingers at end of nose and squeak *i, i, i, i*.



**p** Pretend to puff out candles and say *p, p, p*.



**n** Hold arms out at side, as if a plane, and say *nnnnnnnnnn*.





## Group 2



**ck** Raise hands and snap fingers as if playing castanets and say *ck, ck, ck*.



**e** Pretend to tap an egg on the side of a pan and crack it into the pan, saying *eh, eh, eh*.



**h** Hold hand in front of mouth panting *h, h, h* as if you are out of breath.



**r** Pretend to be a puppy holding a rag, shaking head from side to side and say *rrrrrrrrrr*.



**m** Rub tummy as if seeing tasty food and say *mmmmm*.



**d** Beat hands up and down as if playing a drum and say *d, d, d, d*.



### BINGO CARDS





## ANEXO III – Cuento musicalizado

Cuento extraído de:

British Council (2017). *Little Red Riding Hoog* [PDF] LearnEnglish Kids. Consultado en <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/short-stories-little-red-riding-hoog-transcript.pdf>

**Little Red Riding Hood** lived in a **wood** with her **mother**. One day Little Red Riding Hood went to visit **her granny**. She had a **nice cake in her basket**.

On her way Little Red Riding Hood met a **wolf**.

‘**Hello!**’ said the wolf. ‘**Where are you going?**’

‘I’m going to see my **grandmother**. She lives in a **house behind those trees.**’

The **wolf ran** to Granny’s house and **ate** Granny up. He got into Granny’s **bed**. A little later, Little Red Riding Hood reached the house. She looked at the wolf.

‘Granny, what **big eyes** you have!’

‘All the better to see you with!’ said the wolf.

‘Granny, what **big ears** you have!’

‘All the better to hear you with!’ said the wolf.

‘Granny, what a **big nose** you have!’

‘All the better to smell you with!’ said the wolf.

‘Granny, what **big teeth** you have!’

‘All the better to eat you with!’ shouted the wolf.

A **woodcutter** was in the **wood**. He heard a loud **scream** and **ran** to the house.

The **woodcutter hit** the wolf over the head. The **wolf** opened his mouth wide and **shouted** and **Granny jumped** out.

The **wolf ran** away and Little Red Riding Hood never saw the wolf again.

**The end**

### INSTRUMENTS

**Little Red Riding Hood** – Cascabeles

**Wood** - Cuco

**Run** – Maracas

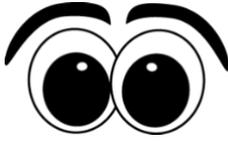
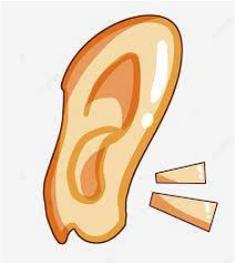
**Wolf** – Pandero

**Woodcutter** – Claves

**Jump** - Crótalos

**Scream** – All together

### FLASHCARDS

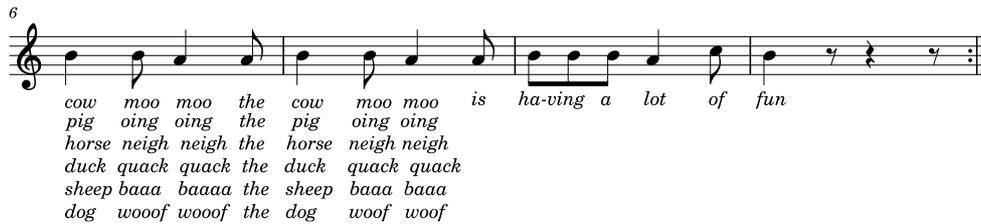
					
Little Red Riding Hood	Wood	Mother	Granny / Grandmother	Cake in the basket	Wolf
					
House behind the trees	Ran	Ate	Bed	Big eyes	Big ears
					
Big nose	Big teeth	Woodcutter	Scream	Jump	Where are you going?



## ANEXO IV – Old MacDonald Had a Farm

### The animals of the farm

Composer



#### LYRICS

The animals of the farm  
Are coming to say hello  
The **cow** moo moo (x2)  
Is having a lot of fun

The animals of the farm  
Are coming to say hello  
The **pig** oing oing (x2)  
Is having a lot of fun

The animals of the farm  
Are coming to say hello  
The **horse** neigh neigh (x2)  
Is having a lot of fun

The animals of the farm  
Are coming to say hello  
The **sheep** baaa baaa (x2)  
Is having a lot of fun

The animals of the farm  
Are coming to say hello  
The **duck** quack quack (x2)  
Is having a lot of fun

The animals of the farm  
Are coming to say hello  
The **dog** woof woof (x2)  
Is having a lot of fun



## ANIMAL'S IMAGES





## ANEXO V – Good morning routine

### Good morning routine

Piano

Cascabeles

Caja china

Good mor - ning How are you? I am fine, I'm not good

Detailed description: This system contains the first four measures of the piece. The Piano part is in 2/4 time and plays a simple melody. The Cascabeles and Caja china parts are marked with rests, indicating they are silent during these measures.

5

Pno.

Casc.

Caj. Ch.

Good mor - ning How are you? Are you great or bad?

Detailed description: This system contains measures 5 through 8. The Piano part continues the melody. The Cascabeles part has a single note in measure 7. The Caja china part has a single note in measure 8.

9

Pno.

Casc.

Caj. Ch.

I am great I am fine I'm not good I am bad

Detailed description: This system contains the final four measures (9-12) of the piece. The Piano part has rests. The Cascabeles part plays a melody in measures 9 and 10. The Caja china part plays a melody in measures 11 and 12.



## LYRICS

Good morning, how are you?

I am fine, I'm not good

Good morning, how are you?

Are you great or bad?

*Answers:*

I am great

I am fine

I'm not good

I am bad



## ANEXO VI – The birthday months

### The birthday months

F A# C F

Tell me tell me tell me your month of birth Tell me tell me tell me your month of birth

5 F A# C A# F

when your birth-day comes you please s - tand up and the o - thers get down

9 F A# C F

Ja - nua - ry, Fe - brua - ry, March and A - pril, May, June, Ju - ly, Au - gust and Sep - tem - ber, Oc -

13 F A# C A# F

to - ber, No - vem - ber and De - cem - ber, these are the months of the year

### LYRICS

Tell me, tell me your month of birth (x2)  
 When your birthday comes  
 You please stand up  
 And the others get down  
 January, February, March and April  
 May, June, July, August and September  
 October, November and December  
 These are the months of the year



## ANEXO VII – Rhythmic presentation

# Rhythmic presentation

### Teacher introduction

Palmada  $\text{||} \frac{2}{4}$  *He - llo* *to this class* *Let's present* *all of us*  
 Muslo  $\text{||} \frac{2}{4}$   
 Chasquido de dedos  $\text{||} \frac{2}{4}$   
 Patada  $\text{||} \frac{2}{4}$

9

### Teacher example

### Students

Palm.  $\text{||}$   
 Muslo  $\text{||}$  *My* *is* *My* *is*  
 Chas. ded.  $\text{||}$  *Name* *Enrique* *Name* ...  
 Pat.  $\text{||}$

17

### Teacher example

### Students

Palm.  $\text{||}$  *live* *dolid* *live* ...  
 Muslo  $\text{||}$   
 Chas. ded.  $\text{||}$   
 Pat.  $\text{||}$  *I* *in Valla-* *I* *in ...*

25

### Teacher example

### Students

Palm.  $\text{||}$  *I have* *one cat!* *I have* *no pets!*  
 Muslo  $\text{||}$   
 Chas. ded.  $\text{||}$   
 Pat.  $\text{||}$



## ANEXO VIII – Ordena la canción

When your legs don't work like they used to before And I can't sweep you off of your feet Will your mouth still remember the taste of my love Will your eyes still smile from your cheeks
And darling I will be loving you 'til we're 70 And baby my heart could still fall as hard at 23 And I'm thinking 'bout how people fall in love in mysterious ways Maybe just the touch of a hand Oh me I fall in love with you every single day And I just wanna tell you I am
So honey now Take me into your loving arms Kiss me under the light of a thousand stars Place your head on my beating heart I'm thinking out loud Maybe we found love right where we are
When my hair's all but gone and my memory fades And the crowds don't remember my name When my hands don't play the strings the same way, mm I know you will still love me the same
'Cause honey your soul can never grow old, it's evergreen Baby your smile's forever in my mind and memory
I'm thinking 'bout how people fall in love in mysterious ways Maybe it's all part of a plan I'll just keep on making the same mistakes Hoping that you'll understand
But baby now Take me into your loving arms Kiss me under the light of a thousand stars Place your head on my beating heart I'm thinking out loud That maybe we found love right where we are, oh
So baby now Take me into your loving arms Kiss me under the light of a thousand stars Oh darling, place your head on my beating heart I'm thinking out loud That maybe we found love right where we are
Oh baby, we found love right where we are (maybe) And we found love right where we are

### Thinking out loud – Ed Sheeran

Ed Sheeran. (2014, 7 octubre). *Ed Sheeran - Thinking Out Loud (Official Music Video)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lp-EO5I60KA>



## ANEXO IX – A visit to the circus

### LYRICS

BOY: The other day I went to the circus  
BOY: To meet a clown and ask him some questions.

BOY: Do you like your job?

CLOWN: Yes, I do

BOY: Do you get bored?

CLOWN: No, I don't

BOY: Can you make a flip?

CLOWN: Yes, I can

BOY: Can you play with fire?

CLOWN: No, I can't

CLOWN: Now tell me boy, why do you ask this all?

BOY: I ask because it's an amazing world

BOY: Have you got some lions?

CLOWN: Yes, we have

BOY: Have you got giraffes?

CLOWN: No, we haven't

BOY: Are you the ringmaster?

CLOWN: Yes, I am

BOY: Are you a magician?

CLOWN: No, I'm not

CLOWN: Now tell me boy, why do you ask this all?

BOY: I ask because it's an amazing world



## A VISIT TO THE CIRCUS

**BOY**

**CLOWN**

Capo II

D G A D

The other day I went to the circus

D G A D

To meet a clown and ask him some questions

D G Bm A

Do you like your job? Yes, I do

D G Bm A

Do you get bored? No, I don't

D G Bm A

Can you make a flip? Yes, I can

D G Bm A

Can you play with fire? No, I can't

D G Bm A

Now tell me boy, why do you ask this all?

D G Bm A

I ask because it's an amazing world

D G Bm A

Have you got some lions? Yes, we have

D G Bm A

Have you got giraffes? No, we haven't

D G Bm A

Are you the ringmaster? Yes, I am

D G Bm A

Are you a magician? No, I'm not

D G Bm A

Now tell me boy, why do you ask this all?

D G Bm A D

I ask because it's an amazing world



## ANEXO X – Mi primera canción






## ANEXO XI - Greensleeves

# Greensleeves

English Traditional from 16th Century

Versión adaptada por Enrique Iglesias Cabeza

Voz

Voz

A - las, my love\_\_\_,you do me wrong\_\_\_,to cast me off\_\_\_ dis-

7

Voz.

Voz.

long\_\_\_ De

cour - teous - ly. And I have lo\_\_\_ved you so long\_\_\_ De

13

Voz.

Voz.

light\_\_\_ting in\_\_\_ your com - pa - ny. Greens - leeves\_\_\_ was

light\_\_\_ting in\_\_\_ your com - pa - ny.

19

Voz.

Voz.

all my joy\_\_\_ Greens\_\_\_ leeves was\_\_\_ my de - light,

joy\_\_\_ Greens\_\_\_ leeves was\_\_\_ my de - light,

25

Voz.

Voz.

Greens - leeves was my heart of gold\_\_\_,and who but my la\_\_\_dy. Greens - leeves.

gold\_\_\_,and who but my la\_\_\_dy. Greens - leeves.



<b>GREENSLEEVES TECHNICAL SHEET</b>	
<b>Author</b>	
<b>Date of composition</b>	
<b>Genre</b>	
<b>Story of the song, content, characters, main ideas...</b>	
<b>Historical context</b>	



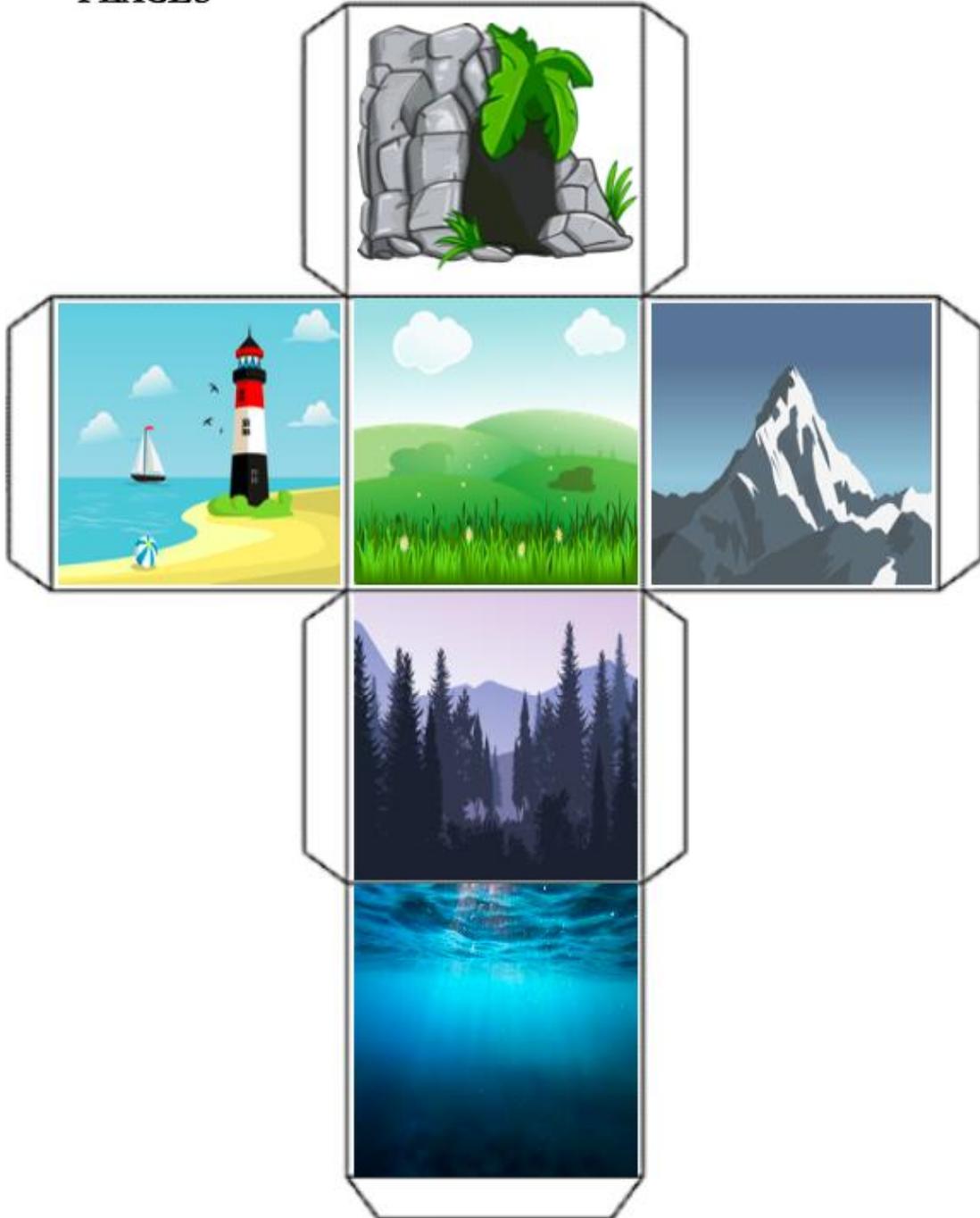
## ANEXO XII – Cambiar la letra

- Una canción de animales para niños
- Una historia de un viaje a modo de recuerdo
- Un villancico para cantar en Navidad
- Un día en el colegio como si fuera el himno
- Una canción sobre la comida saludable y la comida basura para un anuncio
- Un himno para un equipo de baloncesto para animarlos antes de los partidos



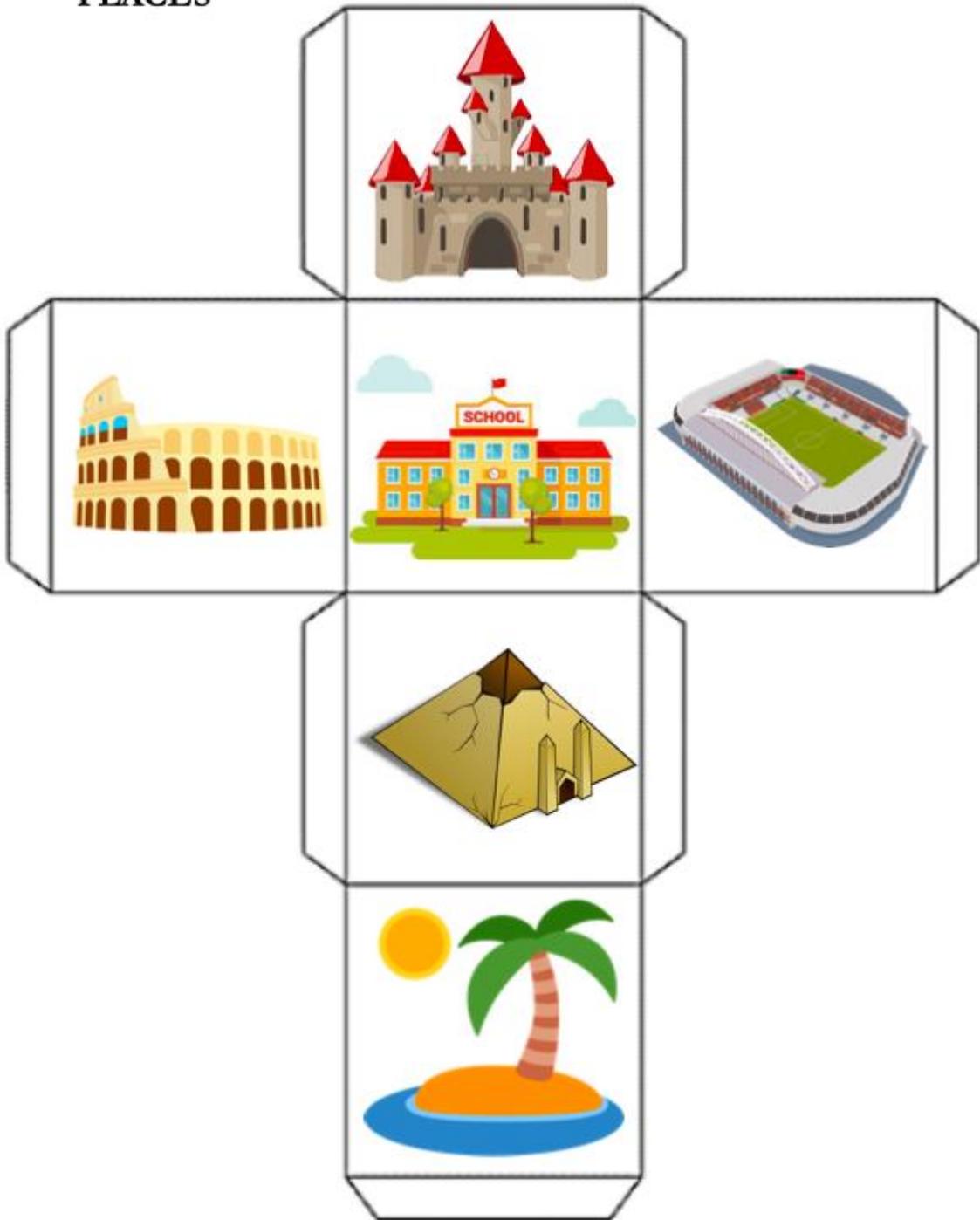
## ANEXO XIII – Musicalizar y teatralizar cuento

### PLACES



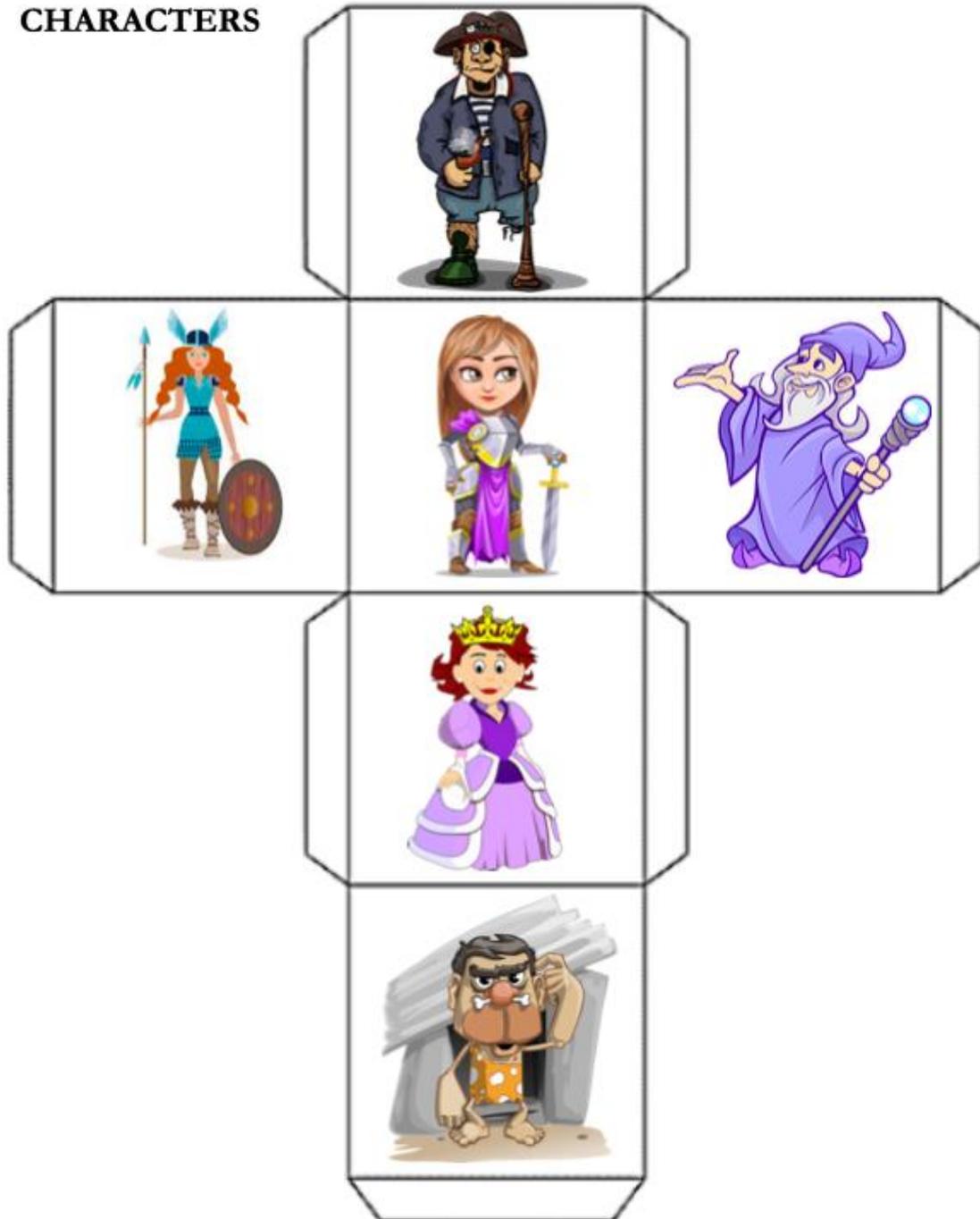


## PLACES



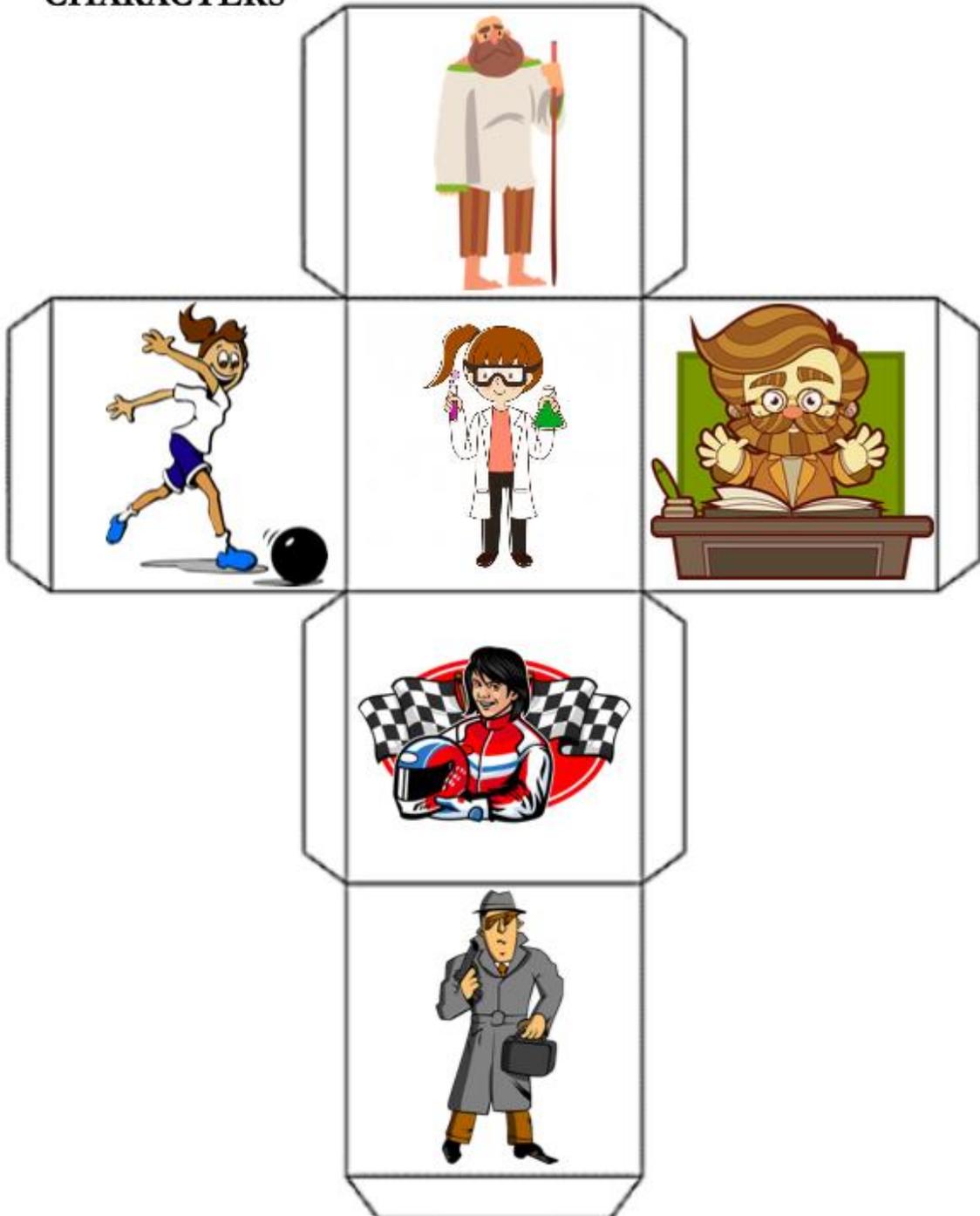


# CHARACTERS



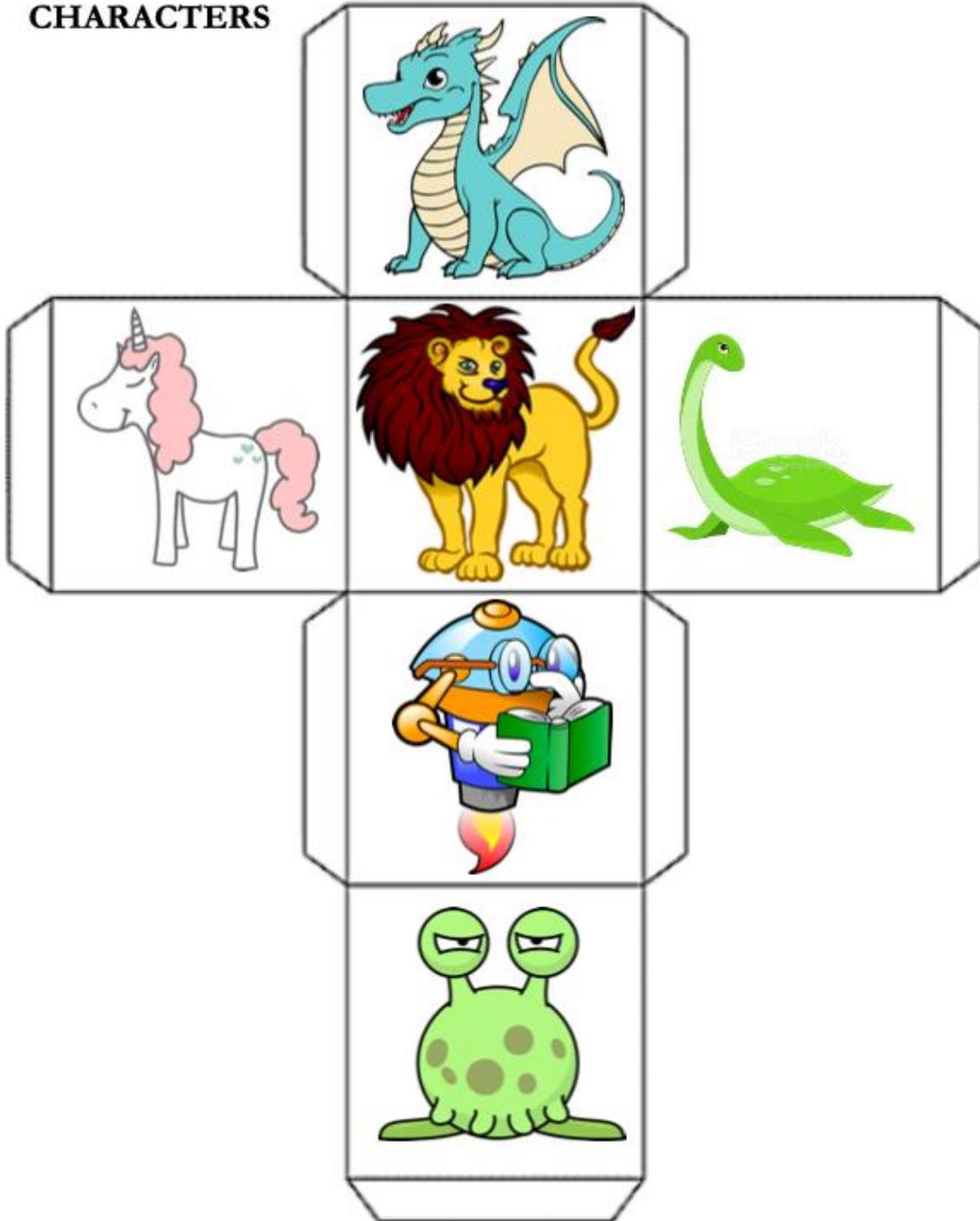


## CHARACTERS



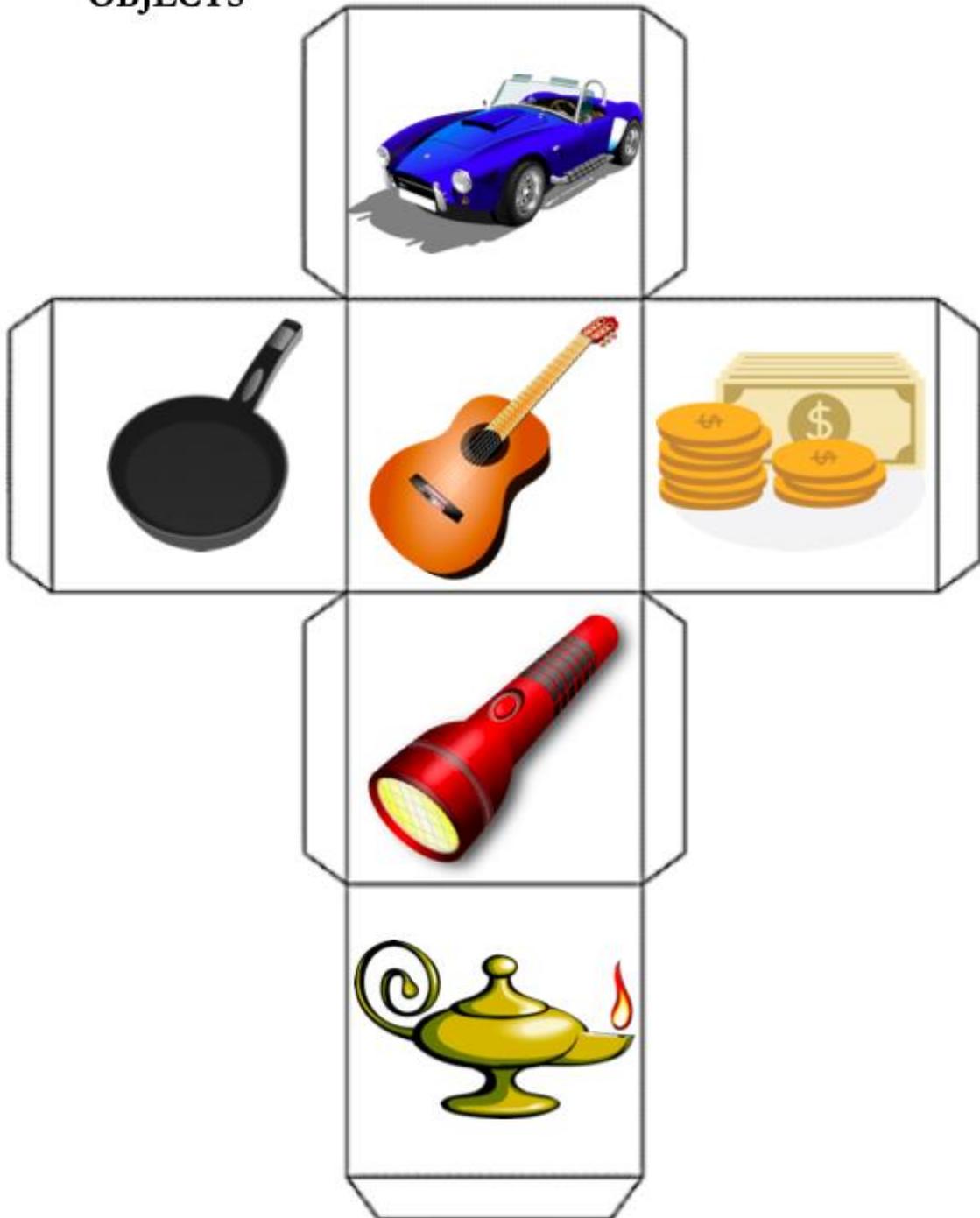


## CHARACTERS



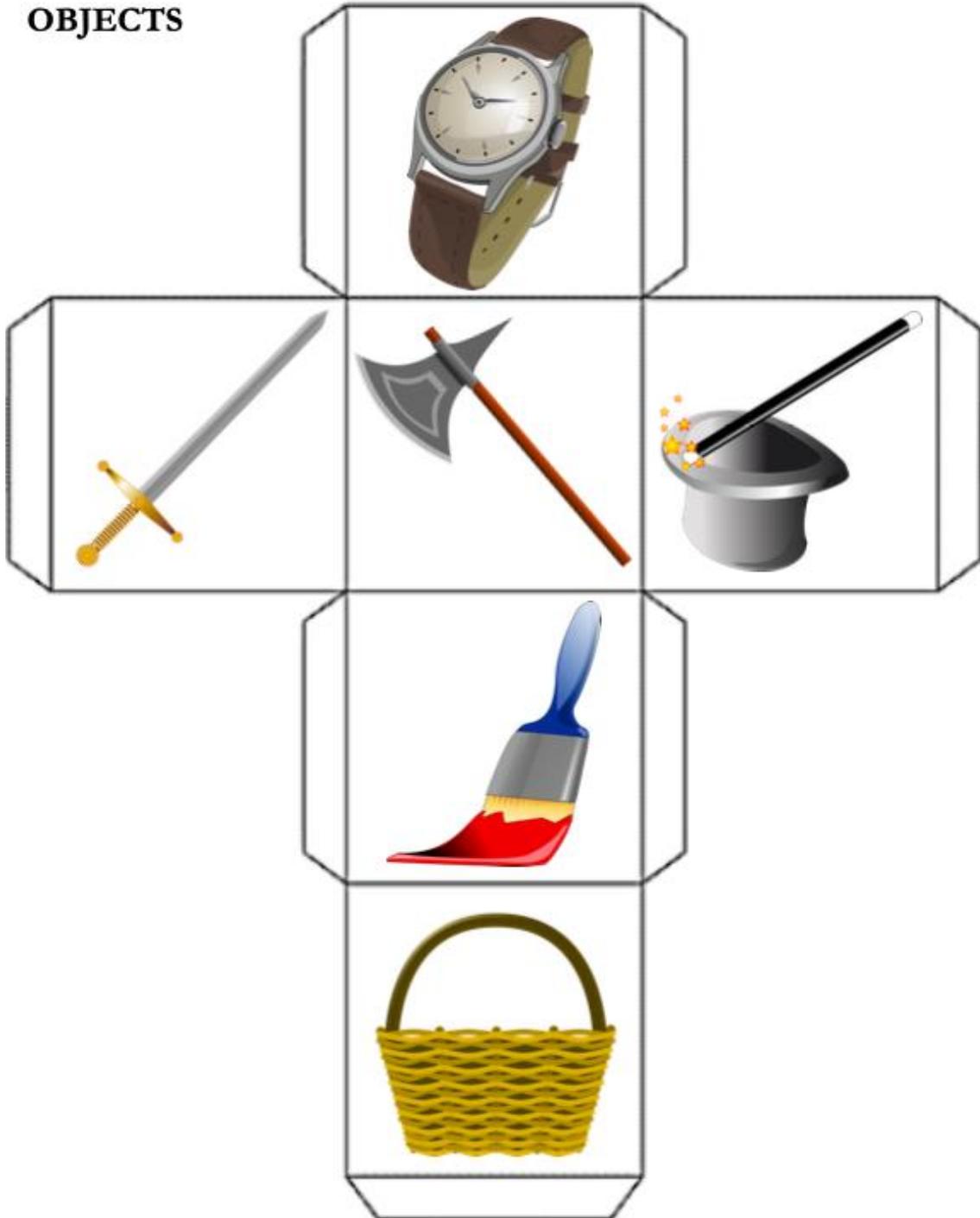


## OBJECTS



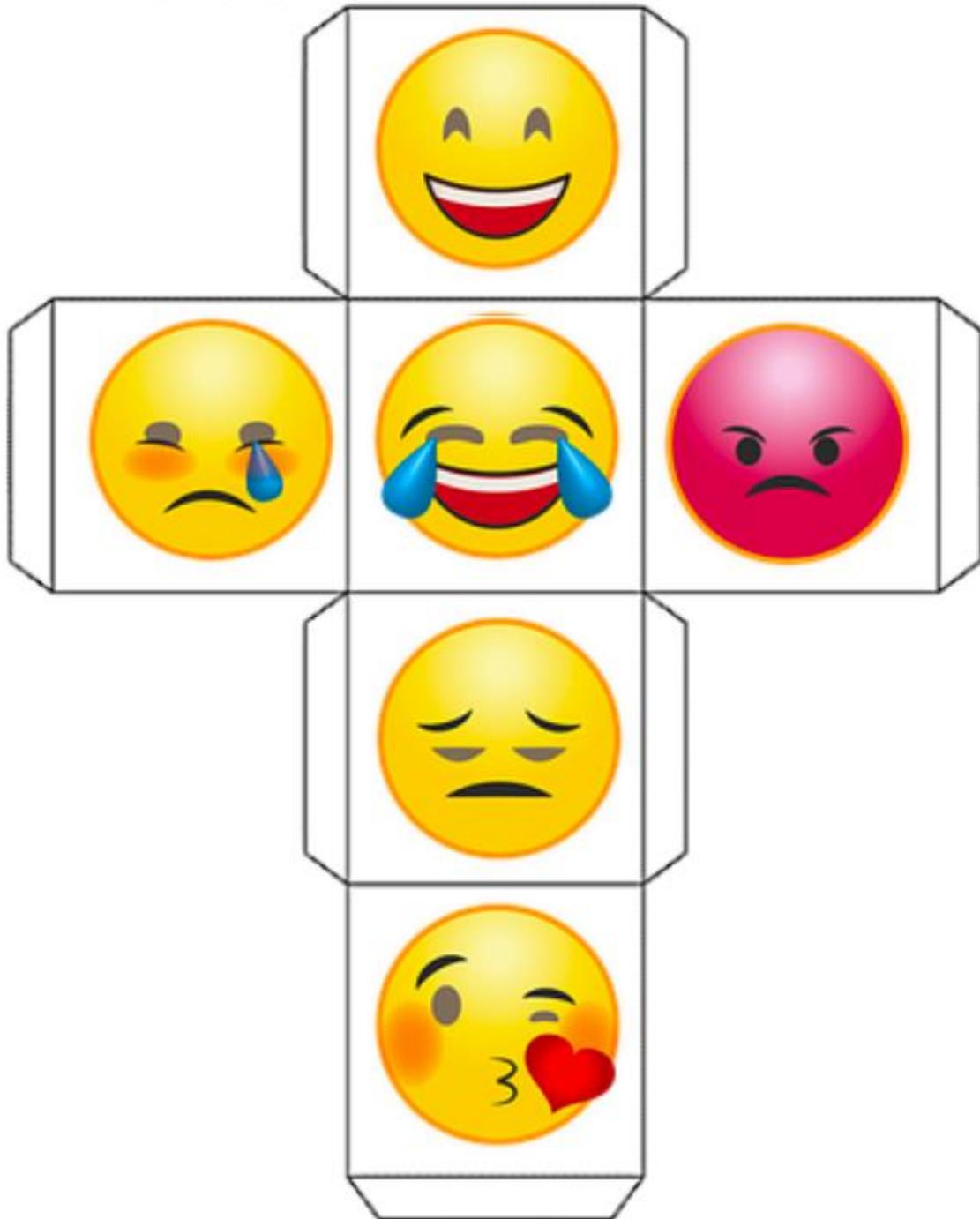


## OBJECTS





## EMOTIONS





## ANEXO XIV – Best Dance Crew

ANALYSIS OF THE SONG	
<b>Characters</b> Who is doing the actions? Is the singer involved in the actions? Who is the author singing to?	
<b>Actions</b> What is it happening?	
<b>Places</b> Where does it happen?	
<b>Time</b> When does it happen? Past, present or future?	
<b>Objects</b> Does any object appear?	
<b>Emotions</b> What feelings does the song convey?	



### Dancing Queen – ABBA

AbbaVEVO. (2022, 19 agosto). *ABBA - Dancing Queen (Official Lyric Video)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-sVB91NTa4A>

Friday night and the lights are low  
Looking out for a place to go  
Where they play the right music  
Getting in the swing  
You come to look for a king  
Anybody could be that guy  
Night is young and the music's high  
With a bit of rock music  
Everything is fine  
You're in the mood for a dance  
And when you get the chance

### Blinding lights – The Weeknd

TheWeekndVEVO. (2020, 21 enero). *The Weeknd - Blinding Lights (Official Video)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4NRXx6U8ABQ>

I look around and  
Sin City's cold and empty (Oh)  
No one's around to judge me (Oh)  
I can't see clearly when you're gone  
I said, ooh, I'm blinded by the lights  
No, I can't sleep until I feel your touch  
I said, ooh, I'm drowning in the night  
Oh, when I'm like this, you're the one I trust  
Hey, hey, hey

### Viva la vida – Coldplay

Coldplay. (2008, 4 agosto). *Coldplay - Viva la Vida (Official Video)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dvgZkm1xWPE>

I used to roll the dice  
Feel the fear in my enemy's eyes  
Listen as the crowd would sing  
Now the old king is dead, long live the king  
One minute, I held the key  
Next the walls were closed on me  
And I discovered that my castles stand  
Upon pillars of salt and pillars of sand  
I hear Jerusalem bells a-ringin'  
Roman Cavalry choirs are singin'  
Be my mirror, my sword and shield  
My missionaries in a foreign field



### 7 years – Lucas Graham

Lukas Graham. (2015, 15 diciembre). *Lukas Graham - 7 Years [Official music Video]* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LHCob76kigA>

I only see my goals, I don't believe in failure  
'Cause I know the smallest voices, they can make it major  
I got my boys with me, at least those in favor  
And if we don't meet before I leave, I hope I'll see you later  
Once, I was 20 years old, my story got told  
I was writing 'bout everything, I saw before me  
Once, I was 20 years old  
Soon, we'll be 30 years old, our songs have been sold  
We've traveled around the world, and we're still roaming  
Soon, we'll be 30 years old

### Umbrella – Rihanna

RihannaVEVO. (2009, 14 diciembre). *Rihanna - Umbrella (Orange Version) (Official Music Video) ft. JAY-Z* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CvBfHwUxHIk>

You have my heart  
And we'll never be worlds apart  
Maybe in magazines  
But you'll still be my star  
Baby, 'cause in the dark  
You can't see shiny cars  
And that's when you need me there  
With you I'll always share  
Because  
When the sun shines, we'll shine together

### Castle on the hill – Ed Sheeran

Ed Sheeran. (2017, 23 enero). *Ed Sheeran - Castle On The Hill [Official Music Video]* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=K0ibBPhiaG0>

When I was six years old, I broke my leg  
When I was running from my brother and his friends  
And tasted the sweet perfume of the mountain grass I rolled down  
Well, I was younger then, take me back to when  
I found my heart and broke it here  
Made friends and lost them through the years  
And I've not seen the roaring fields in so long, I know I've grown  
But I can't wait to go home