

# Las capacidades musicales y el aprendizaje de idiomas

Trabajo Fin de Grado

12/06/2015

Grado en Educación Primaria. Curso 2014/2015. Investigación.

**Cristina Gallardo Moriche**



## ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN .....	3
II. METODOLOGÍA.....	3
III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	4
A. OBJETIVO 1. CAPACIDADES MUSICALES Y LINGÜÍSTICAS. ....	4
1. LA MÚSICA Y LAS CAPACIDADES MUSICALES.....	5
2. LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y LAS CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS.....	6
3. LA MÚSICA Y EL LENGUAJE.....	8
B. OBJETIVO 2. APRENDIZAJE MUSICAL Y LINGÜÍSTICO.....	14
1. ARTICULACIÓN .....	15
2. ENTONACIÓN .....	23
3. RITMO.....	26
IV. CONCLUSIÓN.....	29
V. BIBLIOGRAFÍA.....	30
ANEXO I .....	32
ANEXO II .....	33

## I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de Grado es una investigación teórica que se vertebra en torno a dos objetivos fundamentales. Por una parte, indagar de forma teórica en la relación que existe entre el desarrollo de las capacidades musicales y el de las capacidades lingüísticas. En segundo lugar, con un enfoque teórico-práctico analizaremos aspectos relacionados con la posible complementación de los aprendizajes de música e idiomas y sus beneficios para el aprendizaje.

Los idiomas son la gran asignatura pendiente del Sistema Educativo español; a pesar de que cada vez los alumnos empiezan a aprender idiomas en la escuela a edades más tempranas, los resultados no son para nada favorables. El último estudio sobre el índice de nivel de inglés realizado por EF Education First, en el que se evalúa a 60 países sobre su nivel de inglés, sitúa a España en el puesto 23 del ranking (EF EPI, 2013). De este modo, se hace notable la existencia de una necesidad de cambiar algo que mejore estos resultados. En la actualidad, cada vez se hace más imperiosa la necesidad de que la sociedad domine varios idiomas, y por ello se está dando gran importancia al aprendizaje de los mismos desde edades muy tempranas.

Por el contrario, la música cada vez está peor considerada y muchos creen que se trata de una asignatura con poca utilidad; incluso ha estado a punto de ser suprimida del currículum en varias ocasiones. Sin embargo, se podría considerar la existencia de una relación entre ambas materias, y que de este modo, el desarrollo de aptitudes musicales en los alumnos, pudiera hacer más sencillo el aprendizaje de un idioma, por ejemplo el inglés. Por ello, este estudio puede resultar muy provechoso, dado que si una vez analizada la existencia de dicha relación podemos ser capaces de buscar soluciones a los numerosos problemas que encontramos a la hora de aprender un nuevo idioma y el aprendizaje conjunto de la música y el idioma puede acercarnos a lograr nuestro objetivo de mejorar los resultados sobre el dominio del inglés.

## II. METODOLOGÍA

Este proyecto adopta un enfoque transdisciplinar, pues este nos permite llevar a cabo estudios “que ponen el énfasis en la confluencia de saberes, en su interacción e integración recíprocas, o en su transformación y superación”, Martínez, 2003, citado por Milena y Ramos (2009).

En cuanto a los procedimientos llevados a cabo durante el estudio, se puede destacar la recopilación de fuentes de información. Las fuentes utilizadas fueron sometidas a un minucioso estudio y a una cuidadosa selección de aquellos aspectos que podían resultar de utilidad, y guardasen alguna relación con el estudio que se quería realizar. Posteriormente se pasó al análisis e integración de dicha información en el proyecto.

Para llevar a cabo el primer objetivo se analizarán de forma separada las habilidades y aptitudes que son necesarias para el desarrollo, por un lado de la música (habilidades musicales), y por otro de los idiomas (habilidades lingüísticas orales). Una vez hecho esto, se buscará si existe un punto de conexión entre ambas y como éste puede ser de utilidad en el aprendizaje de los idiomas, más concretamente del inglés. Esto nos lleva directamente al desarrollo del segundo objetivo, con un enfoque eminentemente didáctico, donde se busca mejorar los resultados en el dominio del inglés. Analizaremos algunas de las capacidades que comparten la música y el lenguaje. Para cada uno de estos aprendizajes buscaremos distintos modos en que trabajarlos y lograr un mayor desarrollo de los mismos; es decir, buscaremos actividades concretas llevadas a cabo, no solo en el área de inglés sino también en la de música, que favorezcan el desarrollo cognitivo del niño en aspectos como la articulación, la entonación y el ritmo. Este análisis será reforzado a nivel práctico con la observación directa en las aulas del colegio y a través de las entrevistas realizadas al profesoras de música e inglés.

### **III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Todas las personas son capaces de aprender una lengua extranjera de forma más o menos competente; sin embargo también es cierto que algunas pueden estar en mejores condiciones que otras para el aprendizaje de la misma. Las capacidades musicales que tienen algunas personas, es decir, su desarrollo, podrían ser una de estas condiciones favorecedoras a la hora de adquirir una lengua; en consecuencia puede resultar de gran utilidad conocer las competencias, las capacidades que engloban tanto la música como los idiomas y así apreciar si pudiese existir algún tipo de conexión entre ellas. En otras palabras, conociendo estos aspectos en los que se relacionan la música y el lenguaje podremos conseguir mejorar la calidad y el aprendizaje de ambas ramas a través del apoyo mutuo de una rama a favor de la otra.

#### **A. OBJETIVO 1. CAPACIDADES MUSICALES Y LINGÜÍSTICAS.**

Con respecto al primer objetivo, más concretamente refiriéndonos a la parte correspondiente a la música y las capacidades musicales, seguimos ideas aportadas por autores como Van Dijk y Kintsch, Meyer, Bentley, Lerdahl y Jackendoff.

En lo que se refiere a la parte de lenguaje, hemos tomado como referentes a autores como Chomsky y Hymes, quienes nos hablan de los conceptos de competencia-actuación y competencia comunicativa. Para aspectos fonéticos-fonológicos nos sirven como referente Jones y Moubarik.

La música trabaja la audición, y de este modo acaba facilitando la valoración de los sonidos por medio de un desarrollo de una mejor atención acústica, mejorando no solo la expresión verbal en su intensidad, sino también el ritmo y los defectos de articulación del lenguaje. (Lacárcel, 1995, 47).

## 1. LA MÚSICA Y LAS CAPACIDADES MUSICALES

En el currículo de Educación Primaria la música se incluiría dentro del área de Educación Artística. Según aparece reflejado en la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, la educación artística y por tanto la música involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, promoviendo mecanismos que permiten desarrollar distintas capacidades que influyen directamente en la formación integral de los alumnos en el resto de áreas, incluyéndose la de lengua extranjera entre ellas, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la **percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo** (la cual se trata de una de las principales capacidades necesarias para el aprendizaje de un idioma), potencia la imaginación y la creatividad y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la **comunicación**.

En esta área se incluyen tanto el lenguaje plástico como el musical los cuales se articulan en dos ejes que son la percepción y expresión. Dentro de la percepción se ubicaría la audición musical que se centra en el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva, durante los procesos de interpretación y creación musical así como en los de audición de piezas musicales grabadas o en vivo.

Se denominan competencias musicales a las capacidades interpretativas, auditivas, creativas y musicológicas que hacen que un alumno sea competente en este ámbito. Estas competencias se encuentran recogidas en el currículo y son las siguientes:

- **Competencia en la expresión musical**, tanto instrumental como vocal. Ser capaz de cantar o usar algún instrumento musical para interpretar melodías o piezas con un dominio técnico aceptable.
- **Competencia creativa**. Referida al uso de materiales diversos para crear música, así como el uso del ingenio para la creación de la misma.
- **Competencia perceptiva**. Referida a la capacidad que alcanza el individuo de experimentar conscientemente diferentes niveles de percepción musical: sensorial, emocional o la escucha analítica (comprensión del discurso musical).
- **Competencia musicológica**. Se refiere a la capacidad de conceptualizar la terminología musical, identificando, comprendiendo, relacionando y transfiriendo todos aquellos conocimientos declarativos que constituyen la música.
- **Competencia instrumental o axiológica**. Referida a la competencia sobre la que se incide tras el aprendizaje de las actitudes y valores sociales que promueve la música. Permite tomar conciencia de las posibilidades de transferencia que desarrolla la escucha y la práctica musical.

Según Del Río, 1991, citado por Samperio (1994), tras analizar el talento musical apunta a que en una ejecución musical de cualquier género colaboran numerosas funciones o capacidades elementales que podrían clasificarse en tres grupos:

- a) **Acústicas**: capacidad de percepción de la música.

b) **Motoras:** intervienen en la producción de los sonidos.

c) **Intelectuales:** que hacen posible la interpretación de composiciones musicales y el surgimiento de nuevas ideas.

Estas capacidades comprenden algunas de las facultades fundamentales para el buen dominio de la música como pueden ser la agudeza en la discriminación y memoria tonal, el sentido del ritmo, de la intensidad, del timbre, memoria rítmica, etc.

## 2. LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y LAS CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS

Según recoge la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, en Educación Primaria el área de Lengua extranjera tiene como objetivo principal formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir; en definitiva que sean capaces de comunicarse adecuadamente.

El currículo expone que el eje de esta área se encuentra constituido por aquellos procedimientos dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva oral y escrita, en contextos sociales significativos, permitiendo expresarse de forma correcta y siendo capaz de emplear todos los registros y usos posibles.

De igual modo, hace referencia al hecho de que una actividad comunicativa concreta requiere el uso del lenguaje oral y escrito, así como estrategias y recursos comunicativos y sean lingüísticos o no lingüísticos. Por tanto, el objetivo del área será el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden tener lugar en ámbitos diversos; así como la contribución al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas, y, al mismo tiempo ayudar a comprender y valorar tanto la lengua propia como las extranjeras.

Los contenidos del área se agrupan en bloques que ordenan los distintos elementos que se quieren analizar: el lenguaje oral; el lenguaje escrito; los elementos constitutivos del sistema lingüístico, su funcionamiento y relaciones; y la dimensión social y cultural de la lengua extranjera. Un aspecto a destacar es el hecho de que aunque el lenguaje oral y el escrito son dos manifestaciones diferentes de una misma capacidad y a la hora de usarlos el hablante se apoya en uno u otro indistintamente forma conjunta.

Por otro lado, podríamos hablar del hecho de que la comunicación en lenguas extranjeras comparte muchas de las capacidades propias de la comunicación en la lengua materna, pues se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita; es decir se basa en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Cassany (2011) realiza un estudio más detallado de estas habilidades incluyendo incluso microhabilidades concretas para cada una de ellas.

De una forma general, dentro de la competencia en lenguas extranjeras Pérez Cabello (2011) en su libro "Enseñar y aprender en segundas lenguas", señala las siguientes capacidades:

-Habilidad para escuchar y comprender mensajes hablados en una gama apropiada de situaciones.

-Habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones acerca de temas que resultan familiares, de interés personal, o relativos a la vida cotidiana.

-Habilidad para leer y comprender textos escritos no especializados acerca de temas variados o, en algunos casos, textos especializados en un campo que resulte familiar, y habilidad para escribir diferentes tipos de textos con diversos fines en una amplia variedad de situaciones.

- Uso apropiado de recursos (por ejemplo apuntes, pósters, pizarra digital, etc) para comprender o producir textos hablados o escritos.

- Habilidad para iniciar y mantener una variedad apropiada de actividades autónomas para el aprendizaje de una lengua.

Puede observarse como dentro de estas capacidades predominan en definitiva el dominio de las cuatro destrezas señaladas por Cassany para el aprendizaje de la lengua materna, que en el ámbito de la lengua extranjera se denominan *skills* y en ellas se encuentran las habilidades de percepción y producción tal y como sucede en la música.

Cuando hablamos del aprendizaje de una lengua, no podemos dejar de referirnos a la competencia en comunicación lingüística. Ésta se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral como escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.

El término «Competencia» fue introducido por Chomsky, 1965, citado en Bagari y Mihaljevi (2007), en su libro más influyente «Aspectos de la teoría de la sintaxis», donde hizo una distinción entre competencia (el conocimiento monolingüe del hablante-oyente de una lengua) y actuación (el uso real del idioma en situaciones reales). Pero la idea de Chomsky hablaba de un concepto de competencia puramente lingüística, donde se idealizaba como un terreno teórico de la metodología para el aprendizaje, enseñanza y pruebas de idiomas. Una alternativa al concepto puramente gramatical o lingüístico de este autor lo propone Hymes, 1972, citado en Bagari y Mihaljevi (2007); quien de forma más amplia y realista definió la competencia comunicativa no solo como una competencia inherentemente gramatical sino también como la habilidad de utilizar la competencia gramatical en una variedad de situaciones comunicativas, trayendo así la sociolingüística a la visión lingüística que Chomsky tenía. De este modo, dentro de la competencia comunicativa de la lengua, los estudiantes deben tener competencias comunicativas en el idioma estudiado. Estas competencias son:

**-Competencia lingüística.** Esta competencia comprende los conocimientos y destrezas fonológicas y sintácticas, así como otros componentes relacionados con la lengua como la morfología, semántica y ortografía. Esta competencia permite al hablante conocer y hacer uso de las habilidades o *skills* necesarias para entender y expresar el significado literal de lo que se dice.

**-Competencia Sociolingüística.** Esta competencia se refiere al uso socio-cultural que tiene una lengua; esta competencia incluye el conocimiento de las reglas de convención las cuales ayudan a la adecuada comprensión del lenguaje empleado en los distintos contextos socioculturales.

**-Competencia pragmática.** Hace referencia a la creación e interpretación del discurso, es decir, al uso funcional de los recursos lingüísticos, así como las funciones de la lengua y actos de habla, el dominio del discurso, la coherencia y cohesión del discurso, uso adecuado e identificación de los distintos tipos de textos, etc.

### 3. LA MÚSICA Y EL LENGUAJE

Por último, para trabajar ambas ramas de forma conjunta nos hemos servido de autores como Howard Gardner, Channing B. Blickenstaff, y Diana Deutsch entre otros; que nos han servido de base para establecer la relación entre la música y el lenguaje.

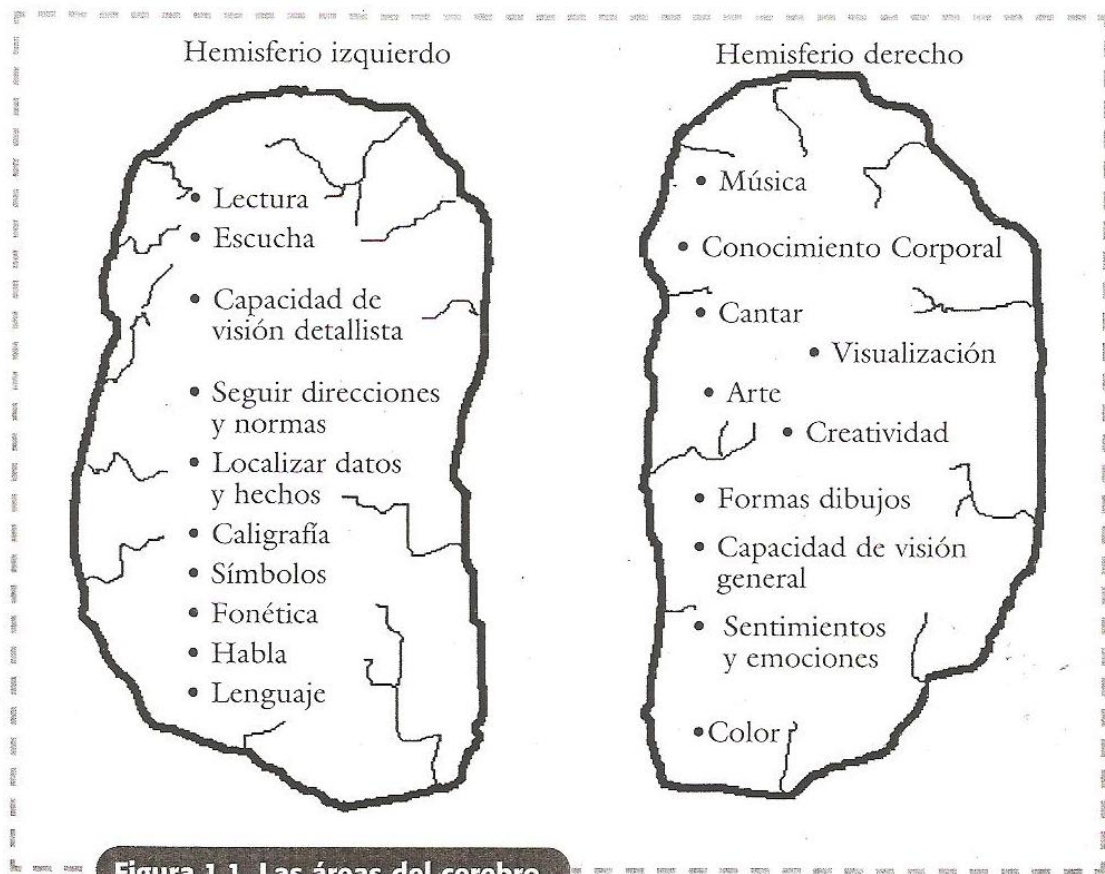
A partir de esto hemos podido obtener algunas ideas importantes como el hecho de que las relaciones entre la música y el ritmo fonatorio son fundamentales y necesarias a la hora de crear una conexión entre el cerebro y el mundo exterior de los niños. De este modo se consiguen consolidar las percepciones y sensaciones, lo que daría lugar al desarrollo de la capacidad de razonamiento de los mismos que incidirá directamente en la construcción de ideas. Por un lado, a través de la práctica musical, puede llegarse a percibir el lenguaje por la vía auditiva, siendo esta la base fisiológica para la adquisición del lenguaje. Por otro lado, escuchando su propia voz, los niños crean patrones vocales más correctos, y en consecuencia adquirirán un mayor dominio de la voz el cual les llevará al perfeccionamiento del lenguaje, evitando así la monotonía y falta de ritmo. Por ello, la música servirá de ayuda al aprendizaje de la articulación.

Algo claro es el hecho de la existencia de una relación entre habla, audición y ritmo. Es por ello que el desarrollo del sentido del ritmo y de los esquemas rítmico-prosódicos, ayudará al niño a aprender a hablar, ya sea en su lengua materna como en alguna extranjera. Asimismo, la relación entre la acentuación de las palabras y la acentuación de la música, permitirá establecer una conexión entre palabra-frase-esquema-prosódico-rítmico, los cuales permitirán al niño obtener un buen ritmo verbal.

Teniendo en cuenta las capacidades abarcadas por la música y las propias de la adquisición de un idioma, podríamos hallar una cierta influencia de la práctica musical en la producción y comprensión de un segundo idioma como por ejemplo el inglés.



Podemos partir de la idea de que tanto la música como el lenguaje, a pesar de ser tareas llevadas a cabo cada una por uno de los hemisferios del cerebro (la música en el hemisferio derecho, el pensamiento y lenguaje en el izquierdo), comparten el hecho de ser consideradas capacidades innatas del ser humano; ambas influenciadas por el entorno donde tienen lugar, por la cultura. Más concretamente dentro de la música, Nardo y Reiterer (2009, 214) hablan de la aptitud musical como “una tendencia innata para el entendimiento, la apreciación, interpretación y creación musical de una manera sobresaliente”.

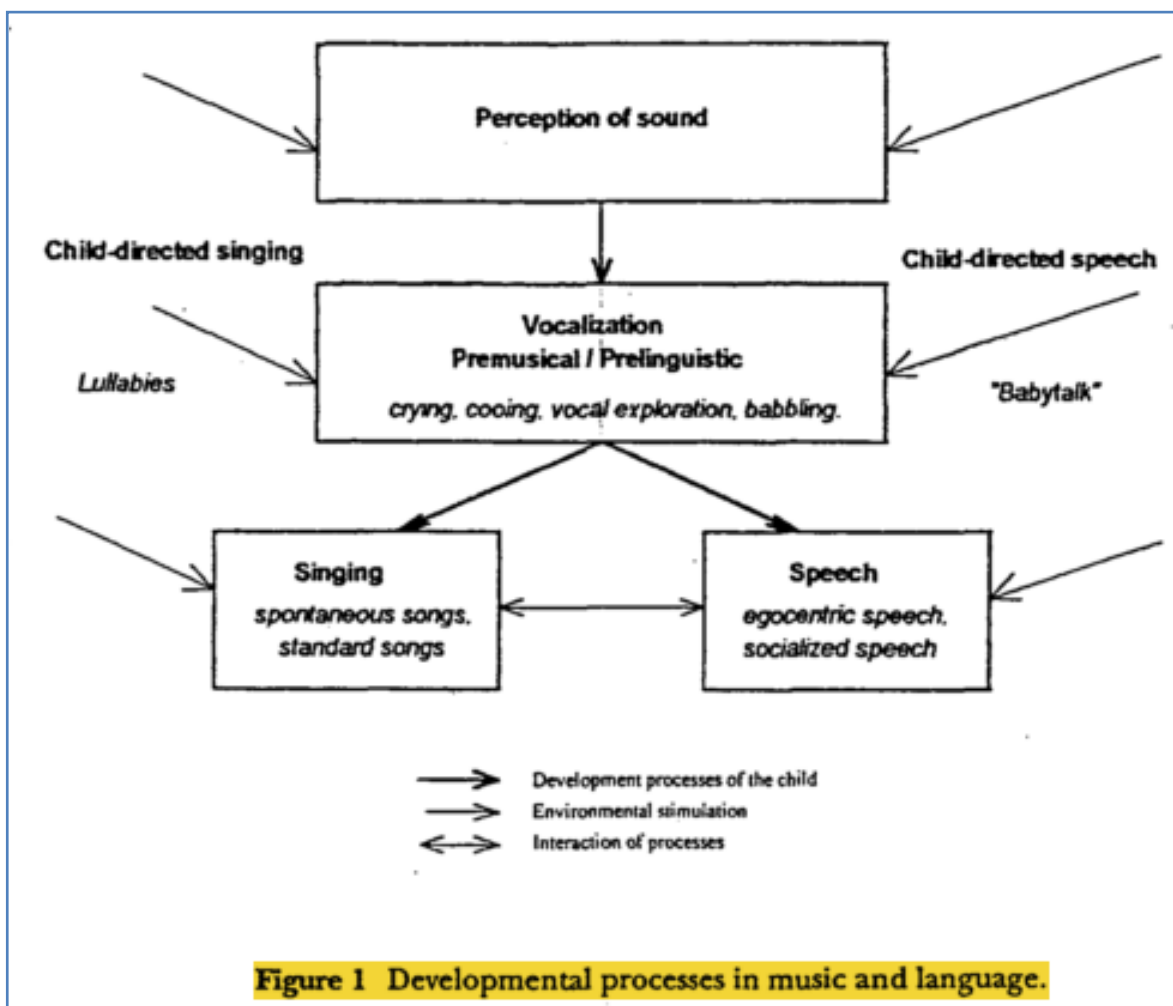


1

Del mismo modo, podemos decir que la música y el lenguaje se encuentran ligados el uno al otro pues se tratan de dos medios de comunicación y de expresión a través del sonido, dos formas que los humanos tienen de ser. Ambos expresan un reflejo de lo que somos, nos conectan con el mundo y despiertan nuestras emociones. Desde que nacemos escuchamos y producimos sonidos sin distinguir entre música y lenguaje. Por ello, es evidente la cercana relación entre el desarrollo de la música y el lenguaje en la primera infancia.

<sup>1</sup> Garcés y Hearn; Las áreas del cerebro; 2003; Madrid.

El siguiente esquema muestra de forma clara los puntos de conexión en los procesos de desarrollo en la música y el lenguaje.



2

El primer aspecto crucial para ambos, tanto música como lenguaje, es el desarrollo de la percepción del sonido. Requisito no solo necesario para el desarrollo del lenguaje sino también para el de la música.

Trehub and Trainor (1993, pp. 278-327) realizaron unos estudios comparativos en lo que se refiere a la percepción, y concluyeron que los niños, al igual que los adultos adoptan una serie de estrategias globales de percepción basadas en un gran número de estructuras rítmicas, necesarias no sólo para el procesamiento de secuencias musicales, sino también para secuencias lingüísticas (especialmente para los aspectos prosódicos del lenguaje).

<sup>2</sup> Chen-Hafteck; Procesos de desarrollo en la música y el lenguaje; 1997.

En definitiva, podríamos hablar de un desarrollo de la música y el lenguaje ligado el uno al otro en cierto modo, pues la temprana percepción involucra procesos comunes a ambos.

Estudios realizados dos siglos atrás por neurólogos como Broca, Wernicke, Penfield, Luria y Geschwind establecieron el lenguaje como un modelo de gran especialización, localización y lateralización de la función cognitiva superior en el cerebro humano según Precio, 2000, citado por Brown; Martinez y Parsons (2006). Menos influyentes fueron los descubrimientos de neurólogos que muestran que las lesiones cerebrales podrían tener efectos igualmente específicos sobre funcionamiento musical tal y como dicen Johnson y Graziano, 2003, citados por Brown; Martinez y Parsons (2006), lo que implica la existencia de una especificidad cognitiva y neurobiológica para la música, similar a la de la lengua. Sin embargo, la neurología de la música, como la de la lengua, ha estado plagada de ambigüedades (Brown; Martinez y Parsons, 2006, pp. 2791-2792).

Tanto la música como el discurso son sistemas combinatorios en los cuales se generan estructuras más grandes jerárquicamente de un conjunto de componentes más pequeños, más unitarios. Por otra parte, las frases musicales y lingüísticas pueden sufrir cambios en emoción a través de la variación del tono, amplitud, tempo, ritmo, etc. En la medida en que la música y la locución compartan el uso estructurado del tono y los patrones rítmicos para expresar sus significados, puede esperarse que tengan mecanismos cerebrales comunes o similares (Brown, Martinez & Parsons, 2006, pp. 2791-2792).

Por otro lado, también encontramos otro punto de conexión entre las ramas del estudio en cuestión. El uso de las canciones de cuna o canciones populares (*nursery rhymes* or *lullabies*) consiguen un mejor desarrollo del perfil melódico de los niños; así como la realización de ciertos juegos rítmicos fomentan el desarrollo de las habilidades rítmicas tanto de la música como del lenguaje. De este modo, autores como Andress (1986, pp. 10-17) afirman que la habilidad para construir oraciones crece de forma paralela con aquellas frases simples incluidas en las canciones (Chen-Hafteck, 1997, pp. 85-87).

Además se puede afirmar la existencia de otros elementos comunes entre ambas áreas como la **articulación, el ritmo, la entonación, la altura y el timbre**. Channing, citado en Joquera, 2012, hace referencia a la existencia de una correlación entre la discriminación de tono y los logros en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Según Diana Deutsch el idioma que hablamos guarda una estrecha relación con el tono absoluto; con esta afirmación quiere referirse a la diferencia entre los hablantes de idiomas tonales y no tonales en tanto en cuanto a la condición de tono absoluto que las personas poseen en cada uno de los casos. De forma más concreta, Diana al hablar de tono absoluto se refiere a la capacidad de reconocer una nota aislada, sin tener ninguna otra de referencia.

Entre los idiomas tonales podemos encontrar el chino, en el cual dependiendo de la entonación que se le dé a una sílaba o a una palabra el significado de la misma cambia. Entendiéndose entonación como “la modulación de la voz en la secuencia de sonidos del habla que puede reflejar diferencias de sentido, de intención, de emoción y de origen del hablante, y que, en algunas lenguas, puede ser significativa” (Real Academia Española de la Lengua, 2014).

En cambio, idiomas como el inglés o el español son no tonales pues la entonación que demos al hablar no afecta al significado de lo que se ha dicho. En estos casos, la entonación afecta al sentido, es decir, informa sobre la actitud del hablante indicando si se trata de una pregunta, exclamación o afirmación; así como el carácter con el que se dice (tono amistoso, de enfado, etc.). Dentro de los idiomas no tonales cada uno tiene sus propios modelos de entonación.

En los estudios llevados a cabo por Diana Deutsch, citado en Joquera (2012), podemos observar en sus resultados la existencia de una clara evidencia de que el porcentaje de músicos con oído absoluto entre los hablantes de idiomas tonales era significativamente mayor que el mismo entre hablantes de idiomas no tonales. Además dicho estudio también sirvió para demostrar que cuanto antes hubieran comenzado su instrucción musical, mayor era el porcentaje de oídos absolutos. Por tanto, una persona que contara con instrucción musical de algún tipo y a su vez poseyera buenas aptitudes de cara a la música, encuentra menos dificultad a la hora de aprender un idioma. Sin embargo, cabe destacar como el idioma que cada uno habla también condiciona nuestro desarrollo y por tanto influye en el ámbito de la música.

En lo referido a la capacidad que tienen todas las personas de aprender una lengua, Skehan, 1998, citado en Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012, definió esta capacidad humana como un triángulo constituido por la capacidad auditiva, lingüística y la memoria; esta última es de vital importancia para la comprensión del proceso de aprendizaje de idiomas. Todas estas capacidades son asimismo esenciales en la música, por lo que una persona con un alto desarrollo musical se encontrará con cierta ventaja frente a aquellos que no lo tienen a la hora de aprender o adquirir un idioma. Del mismo modo, también afirmó que los estudiantes excepcionales de lenguas extranjeras eran aquellos que en poco tiempo podían comunicarse con fluidez y propiedad, poseyendo una memoria verbal muy desarrollada, siendo capaces de asimilar grandes cantidades información y recuperarla con durante la interacción. Es por esto que las personas con aptitudes musicales suelen tener muy desarrollada la memoria, pues se trata de una capacidad necesaria para la música.

Aquellas personas con instrucción musical, es decir, que se encuentran expuestas de forma continuada a la música y que se ejercitan en la identificación de sus principales componentes como son el timbre, ritmo, altura, tono, etc., muestran mayor facilidad a la hora de discriminar los distintos sonidos e identificarlos como distintos al de su idioma materno. Del mismo modo se daría el hecho contrario, es decir, la exposición a otros idiomas ejercitaría nuestra mente para identificar los sonidos en la música.

Otro aspecto a destacar es el hecho de que **Howard Gardner** en su teoría acerca de las inteligencias múltiples hable de la existencia de al menos ocho inteligencias principales. Gardner define la inteligencia como una capacidad. Al definirla de este modo, convierte la inteligencia en una destreza que se puede desarrollar. Sin embargo Gardner en ningún momento niega la influencia del componente genético, pues las personas nacemos con potencialidades que vienen marcadas por la genética pero que se irán desarrollando de una forma determinada según nuestro entorno y de las experiencias que vivamos. Además cabe

destacar que Howard Gardner considera que todas las inteligencias son igual de importantes (Gardner, 1994, pp. 8-9).



3

Primero vamos a ver de forma separada las dos inteligencias que en este caso nos conciernen, por un lado la inteligencia lingüística y por otro la musical:

- **La Inteligencia Lingüística:** Gardner la define como la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, ya sea de forma oral o escrita. Dentro de esta inteligencia se ubicarían la fonética, la semántica, la sintaxis y la pragmática. Consiste en la habilidad de pensar en palabras y usar el lenguaje para expresar y entender significados complejos; así como el dominio de los sonidos, ritmo, orden y significado de las palabras, etc.

Hablamos de la existencia de un alto nivel de inteligencia lingüística cuando nos referimos escritores, poetas, alumnos a los que les gusta escribir, leer, hacer juegos de palabras y rimas, así como aquellos que aprenden con facilidad otros idiomas (Gardner, 1994, pp. 70-76).

- **La Inteligencia Musical:** Gardner la define como aquellas “habilidades de los individuos para discernir el significado e importancia en conjuntos de tonos arreglados de manera rítmica y también para producir semejantes secuencias de tonos arregladas en forma métrica como un modo de comunicarse con otros individuos”; en otras palabras, la

---

<sup>3</sup> Regader, B; García-Allen, J; y Triglia, A; Teoría de las Inteligencias Múltiples; 2014-2015; Imagen obtenida en <http://psicologiaymente.net/la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-de-h-gardner/> (Consultado 12 de mayo de 2015).

inteligencia musical sería la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales que tienen los distintos individuos.

Dentro de esta inteligencia se incluyen la sensibilidad por el ritmo, tono y timbre; consiste en la capacidad de producción de tonos, el reconocimiento y creación de sonidos, así como en el uso de instrumentos musicales y el canto como medio de expresión. Las personas con un alto nivel de inteligencia musical emplean la música como medio para expresar sus emociones y sentimientos.

Aquellas personas que tienen desarrollada esta inteligencia discriminan con facilidad sonidos con frecuencias diferentes; percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales (Gardner, 1994, pp. 88-89).

De manera más concreta, a lo largo de su obra “Estructuras de la mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples”, Gardner hace referencia por un lado al hecho de que la esencia del lenguaje se halla en el producto del tracto vocal y el mensaje que capta el oído humano, a pesar de que también pueda transmitirse a través de gestos o de la escritura.

La creencia de que el centro del lenguaje radicaba en los elementos auditivos y orales del mismo, llevaron a Gardner a focalizar su atención en el poeta considerándolo el usuario del lenguaje por excelencia. En los poetas puede apreciarse una mayor sensibilidad hacia el significado de las palabras, sensibilidad para el orden en las palabras (capacidad para tener en cuenta las reglas gramaticales, e incluso violarlas en ciertas ocasiones). Por tanto estaríamos hablando de un nivel más sensorial, donde se muestra una mayor sensibilidad por los sonidos, ritmos, inflexiones y métrica de las palabras; así como para emocionar, convencer, transmitir información o simplemente complacer al destinatario.

Por otro lado, se encuentra otra inteligencia que también se relaciona con el tracto auditivo oral. Esta es la inteligencia musical, la cual al igual que la inteligencia lingüística, tiene como apoyo principal a las habilidades auditivas y orales. Gardner habla de la posibilidad de que la música y el lenguaje puedan haber surgido de un medio expresivo común, a pesar de que hayan tomado caminos diferentes a lo largo de su evolución y en la actualidad se usen para fines distintos. Sin embargo, lo que sí dice Gardner es el hecho de que ambas inteligencias comparten una existencia que no está íntimamente relacionada con el mundo de los objetos físicos, como le sucede por ejemplo a la inteligencia espacial o la lógico-matemática (Gardner, 1994, 87).

## **B. OBJETIVO 2. APRENDIZAJE MUSICAL Y LINGÜÍSTICO.**

En cuanto al segundo objetivo donde hemos estudiado la relación e implicación didáctica de ambas ramas; hemos tomado de referencia a autores como Josefa Lacárcel, Brita Haycraft, o Carme Tulon entre otros. A partir de ellos, hemos estudiado distintos puntos de conexión entre la música y el lenguaje como son la articulación, el ritmo y la entonación; y de este modo hemos buscado algunas formas o ejemplos de cómo trabajar dichos aspectos

dentro de ambas ramas, logrando así una mejora no solo del aprendizaje del inglés o cualquier otro idioma, sino también de la música.

Un factor que condiciona el aprendizaje de las lenguas extranjeras es la escasa presencia de las mismas en nuestra sociedad, convirtiéndose el entorno escolar en el lugar donde se dan muchas oportunidades de aprendizajes al tratarse un entorno en el que los alumnos se comunican y por tanto aprenden dichas lenguas. Por ello, sería de gran utilidad encontrar otros factores que si condicionen el aprendizaje de lenguas, como por ejemplo las aptitudes musicales.

A la hora de enseñar un idioma, como por ejemplo es el caso del inglés, es conveniente hacer énfasis en aspectos como la articulación de las consonantes y vocales, así como en el uso de las formas fuertes y débiles. Los sonidos desempeñan un papel fundamental en la pronunciación de los distintos idiomas; por tanto a la hora de enseñar idiomas, algunos de los aspectos en los que nos debemos centrar son la entonación y los acentos. Estos dos elementos a los que acabamos de hacer referencia son totalmente necesarios para el aprendizaje de lenguas, por tanto no debemos olvidar que también tenemos trabajarlos con nuestros alumnos y establecer como uno de nuestros objetivos el desarrollo de los mismos (Haycraft, 1971, pp. 2-3).

En cuanto a lo que se refiere a la música, la articulación también es un elemento que debemos tener en cuenta para la producción de sonidos, así como la entonación (tono musical) y la acentuación. Es por ello que deben ser igualmente trabajados durante el desarrollo de las capacidades musicales en nuestros alumnos para un buen dominio de los mismos.

A partir de todo lo anterior, orientamos nuestro trabajo con un objetivo didáctico hacia la búsqueda de actividades que permitan trabajar estos aspectos (articulación y entonación, ritmo y timbre) no solo en el área de música sino también en la de inglés.

## 1. ARTICULACIÓN

Según Carme Tulon (2005, 105) “la articulación es la producción de los distintos fonemas tanto del habla como del canto mediante movimientos determinados de la lengua, labios, velo del paladar, etc.”

Según **Josefa Lacárcel Moreno** (1995, 205) se conoce como voz al conjunto de sonidos emitidos por el hombre y que tienen lugar gracias a la laringe y la vibración de las cuerdas vocales principalmente.

En el canto la vibración de las cuerdas vocales se produce a causa de la actividad nerviosa rítmica de las células que se encuentran de la región cortical del cerebro; mientras que en la palabra, estaríamos hablando de la región subcortical, siendo esta la causa de que en el tono hablado se perciban las emociones y afectos de quien habla. La principal diferencia entre voz hablada y voz cantada se encuentra en el hecho de que en el primer caso, el ámbito

es más pequeño, los sonidos menos sostenidos, y en que el habla no se ciñe a sonidos determinados.

Los elementos fisiológicos que intervienen en la producción de la voz son comunes para la voz hablada y cantada, y éstos son los siguientes:

- **Aparato respiratorio.** Formado por los pulmones, el diafragma, tráquea y nariz. Se encarga de tomar, almacenar y expulsar el aire.
- **Aparato de fonación.** Constituido por las cuerdas vocales, la laringe, aparato de resonancia.

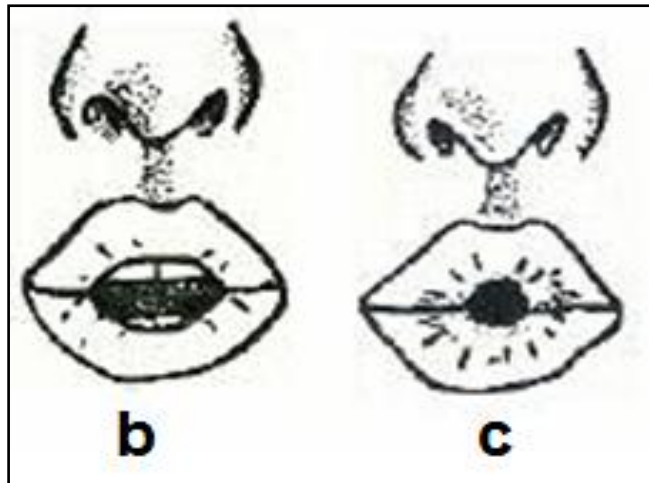
La voz cantada y hablada se diferencian solamente en el ritmo, entonación, medida y mantenimiento de los sonidos; la base física es común a los dos. Por otro lado, el volumen de aire que se necesita para el canto, es mayor que el que se necesita para la respiración normal que tiene lugar en la voz hablada (Lacárcel, 1995, pp. 204-205).

Impostar es educar la voz para el canto. Siendo el canto la emisión de la voz con medida y entonación, con expresión y con los diferentes matices de intensidad, aire o movimiento y con una proyección hacia el exterior (Lacárcel, 1995, 209). Podemos apreciar como algunos de los elementos, como la correcta articulación y vocalización, necesarios para una buena impostación son compartidos con los requeridos para el habla, como por ejemplo la correcta posición de determinados órganos como la lengua, y los labios.

Según Moubarik (2014, 31) para una correcta articulación de los sonidos en inglés, y más concretamente en las vocales, tanto la posición de los labios como la de la lengua son muy importantes, ya que estos son los puntos de referencias que se tienen en cuenta en su producción y descripción.

- **Los labios.** La posición de los labios influirá en el sonido producido; algunas de las posiciones que se trabajan en canto son las siguientes:
  - a) Boca sonriente con labios distanciados. Esta posición no es muy aconsejable pues impide una buena pronunciación; a su vez la voz pierde timbre y se anulan los armónicos.
  - b) Boca ovalada con labios en forma de bostezo. Es la forma más adecuada para el canto, pues da lugar a la producción de sonidos más puros y los armónicos más completos
  - c) Boca redonda con labios en forma de pez. La voz no tendrá alcance y será oscura, las cuerdas vocales no vibran en toda su longitud.

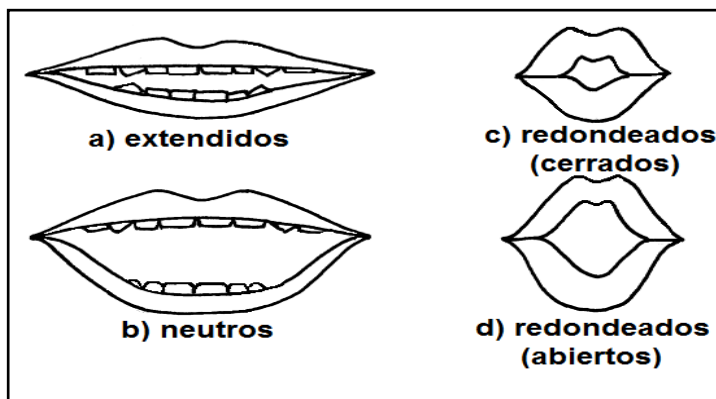




4

Por otro lado en el habla hay cuatro posiciones diferentes de los labios. Éstas son:

- a) Separados pero muy próximos y extendidos
- b) Neutros
- c) Redondeados cerrados.
- d) Redondeados abiertos



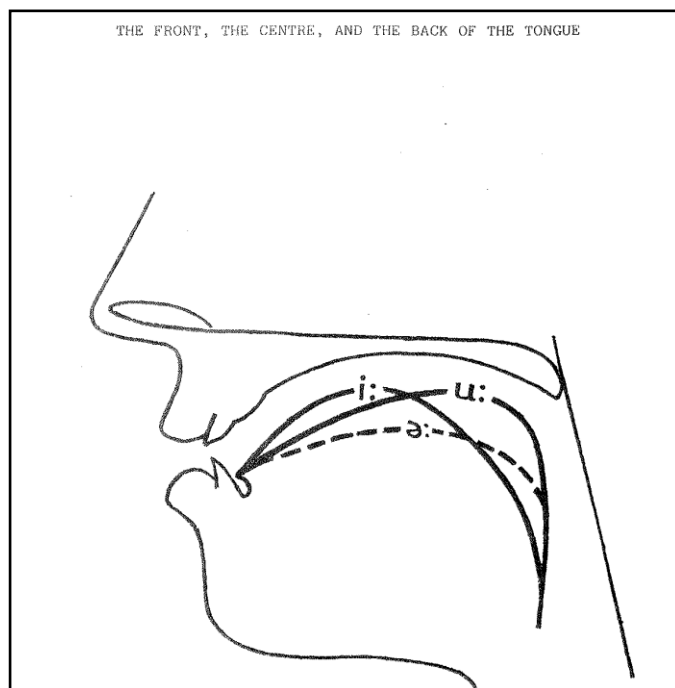
5

- **La lengua.** En canto es aconsejable que este aplanada y ligeramente acanalada. Además, es conveniente apoyar la punta de la lengua en la raíz de los dientes inferiores, para que

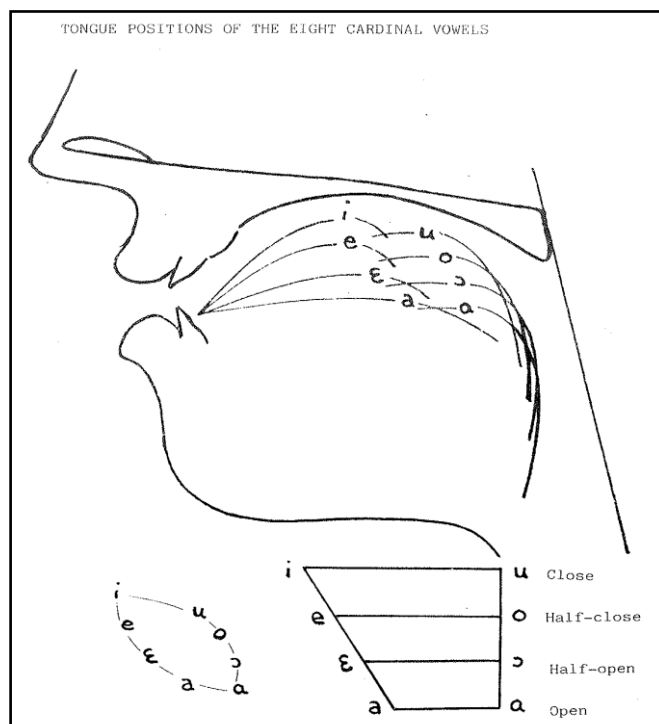
<sup>4</sup> Anónimo; 2010; Posición de los labios para canto; Imagen modificada de [http://www.creamusica.com.ar/armonica\\_diatonica\\_posicion.htm](http://www.creamusica.com.ar/armonica_diatonica_posicion.htm) (Consultado 23 de marzo de 2015).

<sup>5</sup> Macquarie University; 2009; Posición de los labios para el habla; Imagen modificada de [http://clas.mq.edu.au/speech/phonetics/phonetics/vowelartic/lip\\_posture.html](http://clas.mq.edu.au/speech/phonetics/phonetics/vowelartic/lip_posture.html) (Consultado 23 de marzo de 2015).

así el aire pueda salir más libremente. En cuanto al habla, la lengua también es un factor importante en la producción de las vocales; en este caso se consideran la altura y las partes de la misma involucradas.



6



<sup>6</sup> Ramírez, M.R; Sancho, M.I; Vázquez, J.L. Foto 1 Partes de la lengua involucradas en la producción de las vocales inglesas/ Foto 2 Distintas posiciones de la lengua para las ocho vocales inglesas; 1978; Jaén.

Sin embargo según Lacárcel (1995, 210) hay otros aspectos a considerar para una buena impostación de la voz en canto; éstos son los siguientes:

- **La respiración.** Debe enseñarse a respirar correctamente, haciendo ejercicios para controlar la inspiración, retención del aire y espiración.
- **La mandíbula.** La superior es pasiva y su intervención desastrosa, puesto que no conduce más que a hacer muecas. La inferior debe estar suelta y procurar que no esté más metida que la superior.
- **El arte del canto.** Consiste en el gusto por una buena ejecución.

Por otra parte, cabe destacar el hecho de que los órganos de articulación (empleados tanto en el habla como en el canto) se encuentran en la boca, donde el aire de la espiración será modificado por estos órganos hasta convertirlos en los sonidos propios de cada lengua. Es por ello que a la hora de aprender a hablar una lengua extranjera, en este caso el inglés, es necesario trabajar la articulación de cada uno de los sonidos que existen en la misma.

De este modo, el buen uso de los órganos de la articulación es básico tanto en la voz hablada como cantada. Así pues el mensaje que se emite en ambos casos debe resultar comprensible por el receptor, y por ello ninguna técnica vocal debe imponerse a esto. Un buen cantante no debe descuidar una buena articulación a favor de la técnica, si no que la segunda debe facilitar a la primera. Tanto en el habla como en el canto, una escrupulosa y buena articulación de los fonemas puede lograr que una voz resulte más sonora, otorgándole claridad al lenguaje y categoría a la voz (Tulon, 1971, 105).

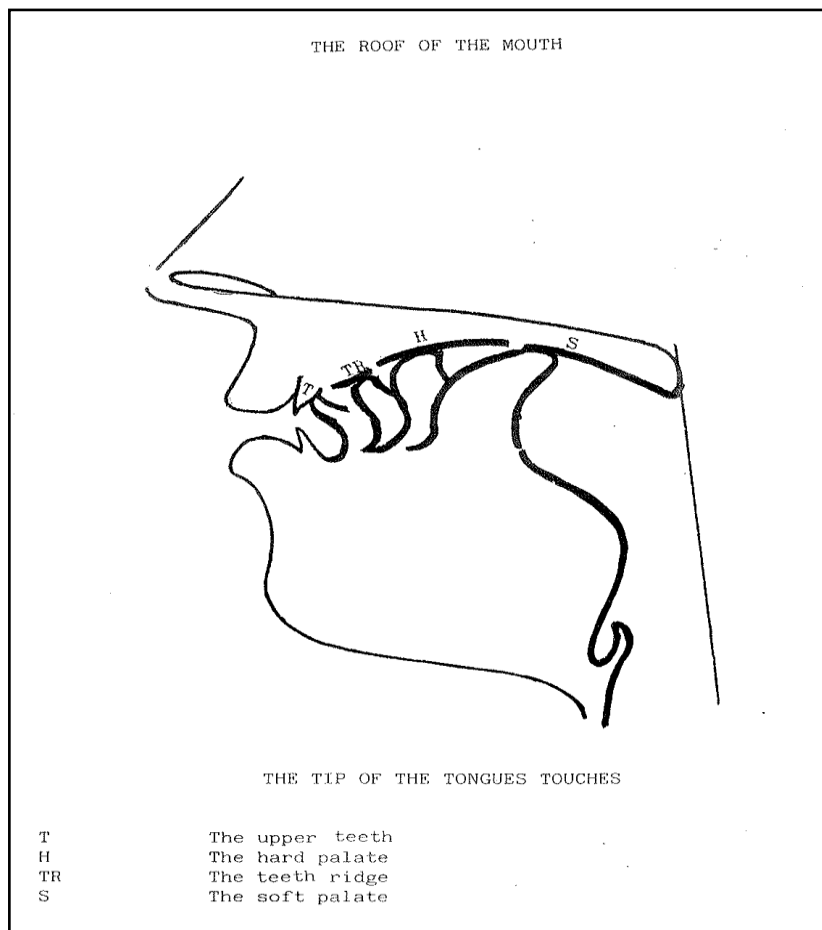
Tal y como Mustapha Moubarick (2014, pp. 19-20) dice en su libro *“A student’s introduction to English Phonetics/Phonology and Morphosyntax/Semantics”*. Dentro de la articulación podemos hablar de:

-**Punto o Lugar de articulación.** Según el diccionario de la Real Academia Española, el punto o lugar de articulación es la “zona o región en que un órgano activo se aproxima a otro, activo o pasivo, o establece contacto con él en el momento de la articulación” (RAE, 2014); en otras palabras, es el punto de la cavidad bucal donde tiene lugar el contacto o la variación necesaria para articular un determinado sonido.

Según Moubarick (2014, pp. 19-22) en inglés según el lugar de articulación las consonantes se dividen en:

- **Bilabiales** [w, p, m, p]. El sonido de estas consonantes se articula al juntar los labios.
- **Labiodentales** [f, v]. En la producción del sonido de estas consonantes están involucrados el labio inferior y los dientes superiores, los cuales entran en contacto.
- **Interdentales** [θ, ð]. En estos sonidos el ápice de la lengua se introduce entre los dientes superiores e inferiores.

- **Alveolares** [s, z, t, d, l, n]. Son aquellos sonidos que se articulan justo detrás de los dientes superiores, al tocar con la lengua los alveolos dentarios.
- **Post-alveolares** [ʃ, ʒ, r, dʒ]. El sonido se articula con la lengua próxima o tocando la parte posterior de la zona alveolar, más atrás en la boca que en las alveolares pero sin llegar a la zona del paladar duro.
- **Palatal** [j]. En inglés solo existe un sonido palatal, y éste se articula en la zona del paladar duro.
- **Velares** [ŋ, k, g]. Consonantes en las que el punto de articulación se aproxima o toca el velo o la parte de atrás del paladar.
- **Glotal** [h]. Son aquellos sonidos que se articulan en la glotis.



7

<sup>7</sup> Ramírez, M.R; Sancho, M.I; Vázquez, J.L; Partes del paladar; 1978; Jaén.

- **Modo de articulación:** Según Moubarick (2014, 26) esto se refiere a la manera en que los sonidos son articulados.

- **Oclusivas [p, b].** Son aquellas consonantes cuyo sonido se produce por una detención del flujo de aire y por su posterior liberación.
- **Fricativas [f, v].** Son aquellas en las que dos órganos articulatorios se aproximan, modificando la corriente de aire la cual pasa por un espacio muy estrecho, sin ir más allá de un mero contacto, es decir, de la fricción de los mismos.
- **Africadas [tʃ].** Estos sonidos son una combinación de la articulación de las oclusivas y de las fricativas; se inician con una oclusión, seguidos de una fricción.
- **Laterales [l].** Son aquellos sonidos en los que el aire espirado de los pulmones sale por uno o los dos lados de la lengua.
- **Aproximantes [r, w, j].** Estos sonidos se articulan por la aproximación de los órganos articulatorios, sin necesidad de que lleguen a tocarse.
- **Nasales [m, ŋ].** Son aquellas consonantes donde el velo del paladar está separado de la pared de la faringe y el aire espirado sale a través de las fosas nasales.

Por otro lado podemos hablar de las vocales; En los fonemas vocálicos el sonido sale libremente pues el movimiento de la lengua que los produce no se interpone a la salida del aire. Sin embargo, en los fonemas consonánticos la columna de aire espirado se ve interrumpida o modificada por la acción de los órganos de la articulación: velo del paladar, lengua, labios, etc. (Tulon, 1971, 106).

En lo que se refiere a las vocales, éstas no tienen punto de articulación y el movimiento de una vocal a otras es casi imperceptible, sin embargo ya que la producción de vocales involucra a dos órganos articulatorios básicos como son la lengua, y en cierto modo los labios, podríamos hablar en términos de producción y descripción de vocales. En este sentido habrá que considerar las partes de la lengua involucradas, el movimiento de la parte de atrás o frontal; la distancia entre la lengua y la parte superior del paladar duro; y el movimiento de los labios. En inglés existen siete vocales cortas y cinco largas (Moubarick, 2014, pp. 31-34).

Algunos ejemplos de cómo trabajar la articulación tanto para música como para el lenguaje consistirían en la realización de diversos ejercicios para los labios y para la lengua.

#### **-Ejercicios para los labios:**

- 1) Con la boca abierta, llevar los labios atrás y adelante como si dijeras las letras “a” – “o” pero sin emitir sonido.
- 2) Con labios separados, llevarlos atrás y adelante como si estuvieras diciendo las vocales “e” – “u” pero sin emitir sonido.
- 3) Con los labios juntos, llevarlos de un lado al otro lado de la cara.

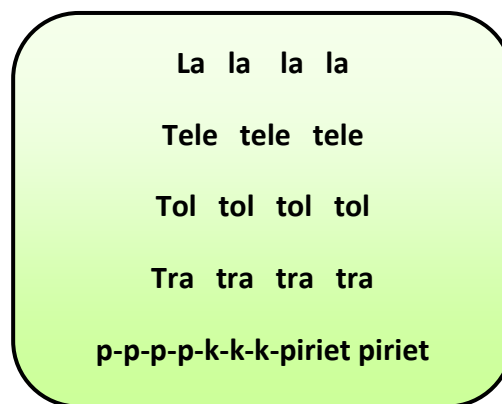
**- Ejercicios para la lengua.**

**Por un realizaríamos una serie de movimientos de la misma:**

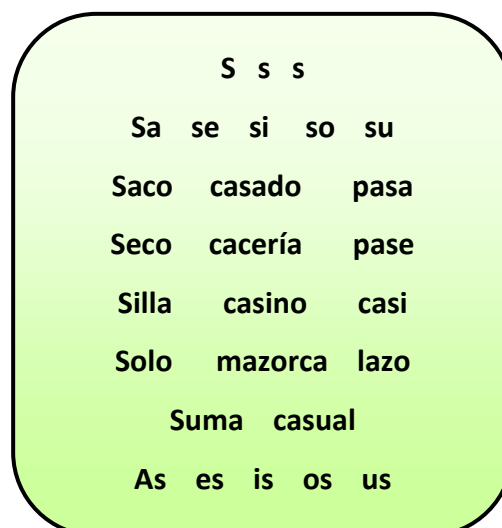
- 1) Con boca abierta, sacar la lengua y llevarla arriba-abajo por fuera de nuestra boca.
- 2) Saca la lengua y llévala a cada lado por fuera de la boca.
- 3) Con los labios cerrados pasar la lengua por los dientes de adelante, moviéndola como si estuvieses dibujando una gran circunferencia en ambos sentidos.
- 4) Pasa la lengua por el paladar, moviéndola hacia adelante y hacia atrás.
- 5) Chasquido de la lengua

**Por otro lado realizaríamos ejercicios como los siguientes:**

- 1) Colocar la boca abierta como si dijéramos una "a", sin mover mandíbula, solo mover la lengua, y repetir varias veces:



- 2) Decir en voz alta determinadas letras, sílabas, frases y palabras como las siguientes; repetir esto varias veces.



- 3) Decir en voz alta distintos trabalenguas para soltar, destrabar la lengua, aumentando progresivamente la velocidad a medida que se vaya dominando el ejercicio:

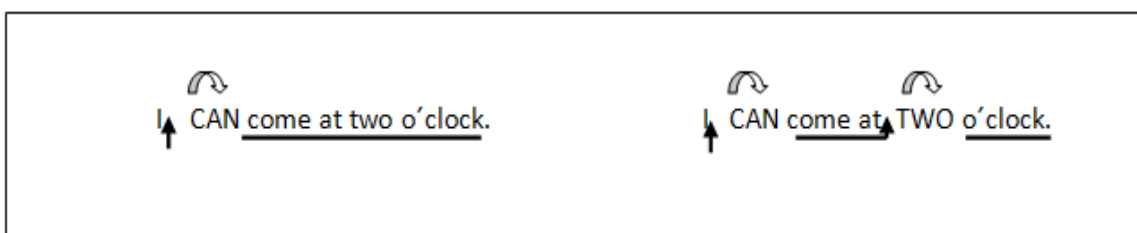
-Rosario Rosales, cortó una rosa de su rosaleda; rosácea era la rosa, que Rosario Rosales cercenó.  
-Tres tristes tigres comen trigo en un trigal.  
- Salas sola en su sala sale sola con la sal salobre. Si la salmuera sale con Salas, salada la sala de sales queda.

8

## 2. ENTONACIÓN

Brita Haycraft (1970, 11) en su libro *“The teaching of Pronunciation. A classroom guide”* Brita nos habla de la entonación. En dicho libro la define como la tonada de una oración, comparándola con el ascenso y la caída del tono en una pieza musical. La entonación es el movimiento de la voz entre el tono alto y el bajo. En el caso concreto del inglés podemos hablar de la existencia de dos tonadas básicas: uno que cae *“falling intonation”*, y otro que sube *“rising intonation”*.

Sin embargo, entonación y acentuación (de la cual hablaremos más adelante) son dos aspectos que dependen el uno del otro, es decir, los cambios en la acentuación afectan a los patrones de entonación. Estos aspectos varían de unos idiomas a otros. Esto puede verse en el siguiente ejemplo donde las flechas indican la entonación, y las sílabas acentuadas se marca con mayúsculas:



En el ejemplo anterior podemos ver como se produce un cambio en la entonación de la oración, al acentuar la palabra *“two”*. Por lo tanto, la entonación debe enseñarse de forma conjunta con la acentuación, pues en caso contrario el alumno tenderá a usar las propias de su lengua materna.

<sup>8</sup> Ejercicios de articulación obtenidos en <https://brunotorresp.com/ejercicios-de-articulacion/>

Volviendo a la entonación, en una clase de inglés ésta podría trabajarse a través de distintas técnicas como por ejemplo las siguientes:

-**Pura imitación.** Es bastante práctica para el aprendizaje de saludos o despedidas como por ejemplo “Hello”, “Good Bye”, “Bye bye”. Para ello el profesor debe usar una entonación bastante clara y los alumnos se limitarán a repetir la entonación y acentuación que el profesor haya empleado, eso sí, de una forma poco significativa. El profesor puede ayudar a los alumnos asegurándose de que sus palabras reflejen expresividad; así como describiendo el movimiento de la tonada con su mano, o marcando los acentos golpeando con el pie, la mano, etc.

- **Reacciones.** Podríamos hacer uso de los nombres de los propios alumnos para enseñar a decir sí o no (“yes or no”) cuando sea requerido. De este modo se trabajarán la “*rising intonation*” y “*falling intonation*” indicando el movimiento de ascenso o caída con la mano. Toda la clase deberá decir “yes” o “No”, primero de forma conjunta y luego individualmente hasta que el profesor dé con el nombre del alumno, quien tendrá que responder “Yes I am” con la entonación indicada. Otro ejemplo en el que trabajaríamos la entonación de este mismo modo sería el siguiente:

**Teacher:** Are you in grade three? [Rising intonation ↗]  
**Pupils:** Are you in grade three?  
**Teacher:** Yes, we are. [Falling intonation ↘]  
**Pupils:** Yes, we are.

En el ejemplo anterior se trabajaban las “Yes/No question”, las cuales tienen “*rising intonation*”; así como las respuestas a las “*yes/no questions*”, que tienen “*falling intonation*”. Del mismo modo podríamos trabajar otro tipo de preguntas como las “*Wh-questions*”, en cuyo caso hablamos de “*falling intonation*” tanto para las preguntas como para las respuestas (Haycraft, 1971, pp. 9-12).

**Teacher:** who is your teacher? [Falling intonation ↘]  
**Pupils:** Who is your teacher?  
**Teacher:** My teacher is Miss Rosa. [Falling intonation ↘]  
**Pupils:** My teacher is Miss Rosa.



El siguiente cuadro recoge la entonación correspondiente a los distintos tipos de preguntas y de respuestas que deberemos trabajar en clase, siendo igual de importantes que otros aspectos como la gramática, pronunciación o vocabulario.

Questions	Possible answers (falling intonation)
Yes / no questions (rising intonation) Did you get a letter from Molly this week?	No, I didn't. / Yes, I did. / Yes, got one yesterday.
Wh- questions (falling intonation) Where do you live?	In Detroit. (I live is left out)
Statement questions (rising intonation) You don't like chocolate?	No, I don't. (the question is like a yes / no question)

9

Sin embargo, antes de que enseñemos a los alumnos estructuras que comiencen por las partículas interrogativas “Wh-“como por ejemplo “Who?”, “What?”, etc., debemos conseguir que estos se sientan más seguros en la distinción del tono y la tonada. Para ello es necesario distinguir entre un tono de voz vivaz o indiferente según la manera en que suena y en lo que se refiere al estado de ánimo. Muchos extranjeros hablan inglés con poca expresividad debido a la falta de entrenamiento en entonación, mientras que cuando hablan en su lengua materna lo hacen de forma vivaz. Una entonación expresiva en muchas ocasiones compensa las deficiencias estructurales del idioma, y a su vez concede cierta seguridad al hablante frente a quien le escucha (Haycraft, 1971, 15).

Es por todo esto que debemos entrenar a nuestros alumnos para que hagan un uso expresivo del lenguaje, así como que sean capaces de distinguir y utilizar la entonación adecuada para cada caso.

Por otro lado, para trabajar la entonación en música podríamos realizar actividades como la siguiente.

- **Juegos de eco.** Para trabajar la entonación en música es muy útil realizar juegos de eco. Los niños aprenderían la canción imitando al profesor, quien cantará la canción despacio, por partes y con muchas repeticiones. Este es un modo de aprender una canción a través de la imitación y trabajar así la entonación de las notas que aparecen en la canción. Otro modo de realizar la actividad sería utilizando un piano o teclado para dar las distintas notas y trabajarlas repitiéndolas. Por ejemplo podríamos coger alguna canción sencilla como “¿Dónde están las llaves?” para trabajar de la manera descrita.

<sup>9</sup> Anónimo; Imagen obtenida en <http://greenforest.com.ua/blogs/post/318> (Consultado 30 de mayo de 2015).

## ¿Dónde están las llaves?

Dón - de es - tán las lla - ves ma - ta - ri - le ri - le ri - le dón - de es -  
En el fon - do del mar ma - ta - ri - le ri - le ri - le en el  
Quién i - rá a bus - car - las ma - ta - ri - le ri - le ri - le quién i -  
I - rá xx xx xx xx ma - ta - ri - le ri - le ri - le i - rá

6

tán las lla - ves ma - ta - ri - le ri - le - rón chim pón.  
fon - do del mar ma - ta - ri - le ri - le - rón chim pón.  
rá a bus - car - las ma - ta - ri - le ri - le - rón chim pón.  
xx xx xx xx ma - ta - ri - le ri - le - rón chim pón.

10

### 3. RITMO

Según **Josefa Lacárcel Moreno** (1995, 145) el ritmo “es una división cualitativa del tiempo, que puede manifestarse por acentos o por un número determinado de valores correspondientes a un metro dado. Por lo tanto, sería la distribución de valores y acentos en el tiempo. El orden y la proporción de diversos elementos, manifestados en el espacio y en el tiempo

Según Brita Haycraft (1970, 2) se conoce como acento al golpe de voz sobre una sílaba que tiene lugar en una palabra, ya se encuentre esta de forma aislada o dentro de una oración.

Dentro del ámbito lingüístico podemos ver un ejemplo de ello en la siguiente oración en inglés, donde las sílabas acentuadas serían aquellas que aparecen subrayadas, teniendo que ser pronunciadas con mayor intensidad:

“Water is heavier than air”

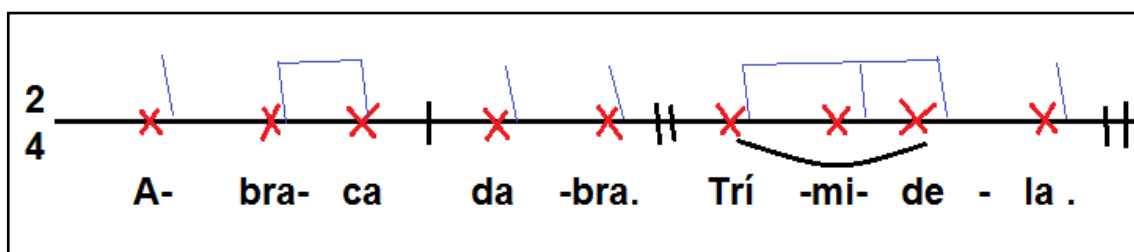
<sup>10</sup> Anónimo; Imagen obtenida en <http://dragonesylibelulas.blogspot.com.es/2012/06/donde-están-las-llaves.html> (Consultado 30 de mayo de 2015).

Algo muy destacable que dice Brita, es que estos acentos podrían compararse con el ritmo en música. Además, cuando dos oraciones tienen el mismo número de acentos, éstas se dicen en aproximadamente la misma cantidad de tiempo y espacio, aunque la segunda tenga casi dos veces más el número de sílabas de la primera (Haycraft, 1971, pp. 7-9).

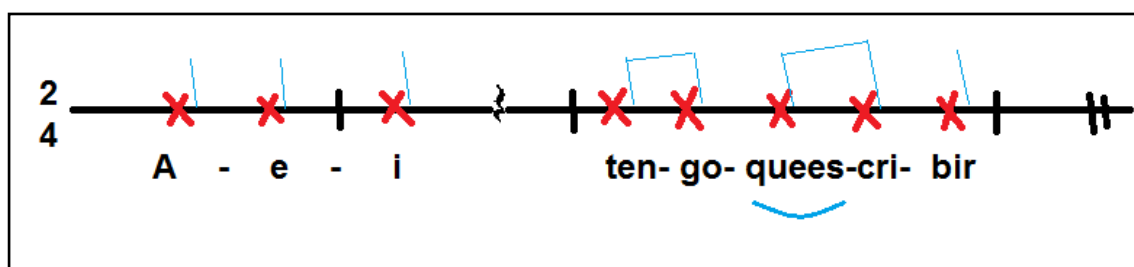
En lo referente al ritmo en una lengua, en este caso el inglés, se considera que el ritmo es un patrón, siendo este una repetición de una estructura rítmica, es decir, el ritmo sería un patrón repetitivo de golpes (*beats*) fuertes y débiles.

En música existen cuatro niveles en los que puede ejecutarse el ritmo. Estos son: verbal, vocal, instrumental y corporal. Nosotros vamos a centrarnos en los dos primeros.

Algunas sugerencias para trabajar el ritmo de forma verbal en música podrían ser las siguientes: La utilización de sílabas y palabras sin significado concreto, de este modo se juega con los sonidos y se trabaja el ritmo (Lacárcel, 1995, pp. 172-173).



En cuanto a la forma vocal de trabajar el ritmo, se haría uso de palabras con significado específico y frases con una correcta construcción semántica para aprender ritmos.



Por otro lado para trabajar el ritmo en el inglés podríamos hacer uso de las típicas canciones populares que cuentan con un ritmo marcado como es el caso de las conocidas como "*Nursery Rhymes*", lo que en español vendrían a ser las canciones populares infantiles. Con ellas podemos trabajar las sílabas fuertes o como se conoce en inglés "*stresses*".

# Humpty Dumpty

G D7 G D7 G

Hump - ty Dump - ty sat on the wall, Hump - ty Dump - ty had a great fall.

Detailed description: This block contains the first line of musical notation for the song 'Humpty Dumpty'. It is written on a single staff in G major, 4/4 time. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), G4 (quarter). The lyrics are written below the staff, with hyphens under the words 'Hump - ty', 'Dump - ty', 'sat', 'had', and 'fall'.

C G C E7 Am Am9 D7 G

All the king's hor - ses and all the king's men could - n't put Hump - ty to - geth - er a - gain.

Detailed description: This block contains the second line of musical notation for the song 'Humpty Dumpty'. It is written on a single staff in G major, 4/4 time. The notes are: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter). The lyrics are written below the staff, with hyphens under the words 'hor - ses', 'all the king's men', 'could - n't', 'Hump - ty', 'to - geth - er', and 'a - gain'.

11



12

Además, en este estudio hemos incluido una entrevista (anexos I y II) planteada a los docentes especialistas en música e inglés del centro en que se han llevado a cabo las prácticas para conocer un poco su visión y modo de trabajo respecto a algunos de nuestros aspectos de estudio según ambas perspectivas. Aportando un enfoque con cierto carácter práctico para el tema de estudio.

<sup>11</sup> Wiseman, W; Segal, S; Pentagrama Humpty Dumpty; 2014; Imagen modificada de <http://kiboomukidssongs.com/humpty-dumpty-sheet-music/> (Consultado 25 de mayo de 2015).

<sup>12</sup> Eckert, M; Eyer, P; McBride, K; Humpty Dumpty; 2015; Imagen obtenida en <http://ime4schools.com/humpty-dumpty/> (Consultado 25 de mayo de 2015).

## IV. CONCLUSIÓN

Tal y como hemos podido ver a lo largo de este trabajo, es evidente la existencia de una cercana relación entre el desarrollo de la música y el del lenguaje tanto desde los primeros momentos en que los niños pequeños perciben el sonido y comienzan a hablar o cantar; así como cuando posteriormente se enfrentan al aprendizaje de un nuevo idioma.

Como hemos comprobado, no podemos negar la existencia de numerosos elementos comunes entre música y lenguaje como por ejemplo sería el caso del ritmo, el tempo, la duración, entonación, etc. Por tanto si trabajamos el desarrollo de estos elementos en una de las áreas, también favorecerá el mismo en la otra.

En esta línea, algunos músicos destacados como Zoltan Kodaly, han promovido esta idea. Kodaly llegó a afirmar el hecho de que el aprendizaje de la música o del lenguaje, una en relación con la otra, posiblemente generaba una influencia positiva mutua; por ello, música y lenguaje deberían ser inseparables (Chen-Hafteck, 1997, pp. **85-87**).

Todo esto implica que si relacionáramos música y lenguaje en educación podríamos mejorar mucho el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, sería ideal que aprovecháramos esta relación para que nos sirviese de apoyo al aprendizaje no solo de otra lengua, sino también musical. En definitiva, sería muy aconsejable y provechoso que se coordinaran ambas áreas para trabajar en cierto modo de forma conjunta.

Las entrevistas nos confirman la coincidencia de determinados aspectos que se requieren para el desarrollo tanto de la música como del inglés como lengua extranjera. De este modo hemos podido comprobar el hecho de que docentes de ambas áreas trabajan elementos comunes como pueden ser el ritmo, la entonación o la articulación; que aunque tenga lugar de diferentes maneras, será igualmente beneficioso para ambas áreas

Para concluir este proyecto, me gustaría plantear una propuesta de trabajo que no hemos podido llevar a cabo debido a la falta de tiempo. Ésta consistiría en realizar una serie de pruebas o test de aptitudes musicales que se pudiese contrastar con con alguna prueba que midiese las destrezas lingüísticas en inglés, y de este modo poder hacer un estudio de los beneficios que el buen dominio de un área puede tener en la otra.

## V. BIBLIOGRAFÍA

- Abello Camacho, S. M., & Ramos de la Hoz, R. A. (2009). Lenguaje y musicalidad: su relación y sus implicaciones en la adquisición de un segunda lengua. Una mirada a los procesos cognitivos y psico-afectivos, 155.
- Bagari, V. y Mihaljevi, J. (2007). Defining Communicative. *Metodika*, 8, 94–103.
- Brown, S., Martinez, M. J., & Parsons, L. M. (2006). Music and language side by side in the brain: A PET study of the generation of melodies and sentences. *European Journal of Neuroscience*, 23, 2791–2803. doi:10.1111/j.1460-9568.2006.04785.x
- Cantero Serena F.J. (2008). La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. *Eufonía didáctica de la Música* nº42 pp19-39 y nº 43; Abril 2008-
- Cassany, D., Sanz, G. y Luna, M. (2011). *Enseñar Lengua*. Barcelona (España): GRAÓ.
- Chen-Hafteck, L. (1997). Music and Language Development in Early Childhood: Integrating Past Research in the Two Domains. *Early Child Development and Care*, 130(February 2015), 85–97. doi:10.1080/0300443971300109
- Diccionario Real Academia Española de la Lengua (2014). Buscar y encontrar en internet [formato html] <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> (Consultado 8 de abril de 2015).
- EF EPI. Índice de nivel de inglés (2013). Buscar y encontrar en internet [formato html] <http://www.ef.com.es/epi/> (Consultado 22 de marzo de 2015).
- Garcés, A. y Hearn, I. (2003). *Didáctica del inglés para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples. Estructuras de la Mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples* (p. 297). Consultado en [http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard Gardner - Estructuras de la mente.pdf](http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf)
- Haycraft, B. *The teaching of pronunciation, a classroom guide*. (1971). Great Britain: Logman.
- Jentschke, S., Koelsch, S., & Friederici, A. D. (2005). Investigating the relationship of music and language in children: influences of musical training and language impairment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 231–242. doi:10.1196/annals.1360.016
- Jones, D. (1956). *The Pronunciation of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joquera, A. (2012). *Música y Lenguaje: características comunes entre el aprendizaje musical y el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Chile.
- Lacárcel Moreno, J. (1995). *Musicoterapia en educación especial* (1ª reimp ed.). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

- Luis, J., Lacal, R., Una, A. D. E., Extranjera, L., y Bachillerato, E. S. O. Y. (2011). “¿ Por Qué Nuestros Alumnos No Hablan Bien Inglés ?,” 1–12.
- Mary, Q. (2012). Relación entre la aptitud musical y el grado de comprensibilidad del habla en una segunda lengua : estudio de un grupo de alumnos de español de la escuela secundaria inglesa, 223–236.
- McMullen, E., y Saffran, J. R. (2004). Music and Language: A Developmental Comparison. *Music Perception*, 21, 289–311. doi:10.1525/mp.2004.21.3.289
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). , por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación primaria. *Boe*, 173, 31487–31566.
- Milena, S. y Ramos, A. (2009). Lenguaje y musicalidad: su relación y sus implicaciones en la adquisición de una segunda lengua. Buscar y encontrar en internet [formato html] [https://www.academia.edu/10895199/LENGUAJE\\_Y\\_MUSICALIDAD\\_SU\\_RELACION\\_Y\\_SUS\\_IMPLICACIONES\\_EN\\_LA\\_Una\\_mirada\\_a\\_los\\_procesos\\_cognitivos\\_y\\_psico-afectivos](https://www.academia.edu/10895199/LENGUAJE_Y_MUSICALIDAD_SU_RELACION_Y_SUS_IMPLICACIONES_EN_LA_Una_mirada_a_los_procesos_cognitivos_y_psico-afectivos) (Consultado 21 de abril de 2015).
- Moubarik, M. (2014). *A student's introduction to English Phonetics/Phonology and Morphosyntax/Semantics*. España: Uno editorial.
- Pérez Cabello, A. M. (2011). Enseñar y aprender segundas lenguas. Barcelona: Horsori etc.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2005). Approaches and methods in language teaching (2 ,10th printing ed.). Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Ramírez, M.R; Sánchez, M.I. y Vázquez, J.L. (1978). Imágenes de fonética contrastiva inglés-español. Jaén: Universidad de Granada.
- Río, D., Es, Q. U. É., & Aptitud, L. a. (2000). Mesa redonda : “ La investigación como proyecto de futuro ,” 5–7.
- Samperio, M.A. (1994). Características De Un Test De Aptitudes Musicales Para La Escuela, (1938), 171–178.
- Scrivener, J. (1994). The Teacher Development Series. Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. Oxford,etc: Macmillan.
- Toscano-Fuentes, C.M., y Fonseca, M.C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 24(2), 197–213.
- Tulon, C. (2005). Cantar y hablar :Conocimientos generales de la voz técnica vocal ejercicios consejos básicos (1ª reimpronta de la 1ª ed.). Badalona Barcelona: Paidotribo.
- Vera Tejeiro, A. (1989). El desarrollo de las destrezas musicales. *Infancia Y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 107–121.

## ANEXO I

### Entrevista 1:

<b>Entrevista TFG</b>
<b>Nombre:</b> Vanesa Bejar Gutiérrez
<b>Centro:</b> CEIP Monteolivo
<b>Especialidad:</b> Música
<b>Otra información:</b>
<b>1) ¿Trabaja aspectos de articulación de sonidos con sus alumnos? De ser así, ¿podría poner algunos ejemplos de cómo lo lleva a cabo?</b>
<b>Sí, a través de:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Ritmos</b></li><li>• <b>Rimas</b></li><li>• <b>Prosodias</b></li><li>• <b>Eco</b></li><li>• <b>Pregunta-respuesta</b></li></ul>
<b>2) Como sabe la entonación/tono, y la acentuación/ritmo son dos aspectos muy importantes para la música/aprendizaje de idiomas. ¿Trabaja dichos aspectos con sus alumnos? En caso afirmativo, ¿podría decirme de qué modo y con qué actividades lo hace?</b>
<b>Sí, a través de canciones:</b> <b>1º Marcamos el ritmo con instrumentos de percusión y corporales.</b> <b>2º Añadimos letra más ritmo.</b> <b>3º Por último la melodía</b>
<b>3) Elija la pregunta que corresponda a su especialidad:</b> – ¿Hace algún uso de la música en sus clases como docente de inglés? En caso afirmativo, ¿cuál es el objetivo o finalidad de ello? - <b>¿Hace algún uso del inglés en sus clases como docente de música) En caso afirmativo, ¿cuál es el objetivo o finalidad de ello?</b>
<b>No hago uso del inglés.</b>
<b>4) ¿Considera la existencia de alguna conexión entre la música y la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en este caso inglés? De ser así, ¿dónde radicaría esta conexión según usted?</b>
<b>La música es una fuente de recursos para cualquier área. Con la motivación adecuada y las canciones es más fácil el aprendizaje de cualquier concepto, y además ayuda a la memorización.</b>



## ANEXO II

### Entrevista 2:

<b>Entrevista TFG</b>
<b>Nombre:</b> Prudencia Pérez Tenés
<b>Centro:</b> CEIP Monteolivo
<b>Especialidad:</b> Lengua Extranjera: Inglés
<b>Otra información:</b>
<b>1) ¿Trabaja aspectos de articulación de sonidos con sus alumnos? De ser así, ¿podría poner algunos ejemplos de cómo lo lleva a cabo?</b>
<b>Sí, trabajo aspectos relacionados con fonética, ejercicios de drills, discriminación de sonidos; así como actividades que implican diferentes ejercicios con el aparato fonador: posición de la lengua, sonidos sordos y sonoros, plosivos, posición de los labios, etc.</b>
<b>2) Como sabe la entonación/tono, y la acentuación/ritmo son dos aspectos muy importantes para la música/aprendizaje de idiomas. ¿Trabaja dichos aspectos con sus alumnos? En caso afirmativo, ¿podría decirme de qué modo y con qué actividades lo hace?</b>
<b>Sí, con canciones se refuerza la acentuación, el ritmo y la entonación. Además hacemos énfasis en la entonación cuando realizamos actividades orales; por ejemplo los <i>role-plays</i>. En definitiva, siempre se trabaja de manera indirecta la entonación.</b>
<b>3) Elija la pregunta que corresponda a su especialidad: – ¿Hace algún uso de la música en sus clases como docente de inglés? En caso afirmativo, ¿cuál es el objetivo o finalidad de ello? - ¿Hace algún uso del inglés en sus clases como docente de música) En caso afirmativo, ¿cuál es el objetivo o finalidad de ello?</b>
<b>En nuestras clases de inglés utilizamos la música en forma de canciones que aprenden los alumnos/as. Las canciones cobran mayor importancia en Infantil y primer ciclo de Primaria. Lo que se pretende es afianzar el vocabulario adquirido, que aprendan estructuras de forma lúdica, vocabulario, fonética, ritmos y entonación, etc.</b>
<b>4) ¿Considera la existencia de alguna conexión entre la música y la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en este caso inglés? De ser así, ¿dónde radicaría esta conexión según usted?</b>
<b>Sí, hay una conexión directa sobre todo en el caso de los alumnos/as más pequeños, porque es la manera con la que ellos aprenden más fácilmente el idioma extranjero en cuestión.</b>