



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

La canción como herramienta didáctica en el
proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma
extranjero (inglés)

The song as a didactic tool in the teaching-learning
process of a foreign language (English)

Autor/es

Ana Paula Marco Salvador

Director/es

Luis Del Barrio Aranda

Año 2019

Resumen

La importancia del inglés en la actualidad hace necesario su estudio en el aula. Una manera dinámica y motivadora para aprenderlo y enseñarlo son las canciones. Como consecuencia de una entrevista a maestros en Educación Primaria, somos conscientes de las posibilidades de aprovechamiento de esta herramienta didáctica. La revisión teórica nos ha permitido estudiar las características, los beneficios y las aplicaciones de la canción en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y ha motivado nuestro objetivo para diseñar una propuesta didáctica. A falta de poder desarrollarla, cuya evaluación nos permitiría completar el análisis de la aportación de la canción al desarrollo de las competencias lingüísticas clave, la conclusión de nuestro estudio nos permite pensar que la canción constituye un recurso didáctico accesible y de gran utilidad para aprender las competencias lingüísticas de un idioma permitiendo una asimilación de éste más óptima, rápida y eficaz que con los recursos convencionales.

Palabras clave

Educación Primaria, canción, lengua extranjera, inglés, competencias.

Abstract

The importance of English today requires its study in the classroom. A dynamic and motivating way to learn it and teach it are songs. As a result of an interview with teachers in Primary Education, we are responsible for the possibilities of using this didactic tool. The theoretical revision has allowed us to study the characteristics, benefits and applications of the song in the learning of english as a foreign language and has motivated our objective for a didactic proposal. In the absence of being able to develop it, whose evaluation would allows us to complete the analysis of the contribution of the song in the development of the key linguistic competences, the conclusion of our study allows us to think that the song is an accessible and very useful didactic resource to learn the linguistic competences of a language allowing an assimilation of it more optimal, quick and effective than with the conventional resources.

Keywords

Primary Education, song, foreign language, English, competences

ÍNDICE

1. Justificación – Introducción	1
2. Objetivos	2
3. Metodología	3
BLOQUE I. MARCO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 4. EL INGLÉS Y LA MÚSICA.....	7
4.1 El aprendizaje de la lengua anglosajona en el mundo actual.	7
<i>4.1.1 La emergencia de la lengua anglosajona.....</i>	<i>7</i>
<i>4.1.2 Expansión del inglés en la actualidad.....</i>	<i>8</i>
<i>4.1.3 Aprender inglés en la actualidad</i>	<i>9</i>
4.2 Enseñanza de inglés como lengua extranjera. Competencias lingüísticas básicas, lengua extranjera y segunda lengua.	10
<i>4.2.1 Competencias comunicativas y lingüísticas básicas</i>	<i>10</i>
<i>4.2.2 Diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua.</i>	<i>12</i>
<i>4.2.3 Enseñanza de las competencias comunicativo-lingüísticas clave de una lengua extranjera.</i>	<i>12</i>
4.3 La música en el aprendizaje de idiomas.....	14
<i>4.3.1 Estrategias de aprendizaje</i>	<i>14</i>
<i>4.3.2. La interdisciplinariedad educativa de la música.</i>	<i>16</i>
<i>4.3.3 La música en el aprendizaje del inglés</i>	<i>17</i>
<i>4.3.4 La canción en el aprendizaje del inglés</i>	<i>19</i>
4.4 Metodologías para el empleo de canciones como herramienta didáctica.....	20
<i>4.4.1 Criterios de selección de las canciones en el aprendizaje de inglés</i>	<i>20</i>
<i>4.4.2 El modo de trabajar estas canciones en el aula de inglés</i>	<i>22</i>
4.5 El papel de la motivación en el aprendizaje.....	23
4.6 Cualidades docentes en la utilización de la música en la enseñanza del idioma extranjero	28
4.7 El método Tomatis	31
4.8 Prácticas innovadoras para el aprendizaje del inglés mediante canciones	34
<i>ACTIVIDAD 1</i>	<i>35</i>
<i>ACTIVIDAD 2</i>	<i>36</i>

<i>ACTIVIDAD 3</i>	36
<i>ACTIVIDAD 4</i>	37
BLOQUE II. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	39
CAPÍTULO 5. TESTIMONIOS DE MAESTROS	41
5.1 Resultados de la entrevista semiestructurada	41
<i>5.1.1 Introducción</i>	41
<i>5.1.2 Conclusiones de las entrevistas realizadas</i>	42
BLOQUE III. DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	45
CAPÍTULO 6. UNIDAD DIDÁCTICA: AQUÍ TÚ ERES EL QUEEN	47
6.1 Justificación de la propuesta didáctica	47
6.2 Diseño	47
6.3 Temporalización	47
6.4 Metodología didáctica	48
6.5 SESIÓN 1	48
<i>6.5.1 Objetivos didácticos</i>	48
<i>6.5.2 Objetivos curriculares</i>	48
<i>6.5.3 Recursos utilizados</i>	49
<i>6.5.4 Desarrollo de actividades</i>	49
<i>6.5.5 Evaluación</i>	51
6.6 SESIÓN 2	52
<i>6.6.1 Objetivos didácticos</i>	52
<i>6.6.2 Objetivos curriculares</i>	52
<i>6.6.3 Recursos utilizados</i>	53
<i>6.6.4 Desarrollo de actividades</i>	53
<i>6.6.5 Evaluación</i>	55
6.7 SESIÓN 3	56
<i>6.7.1 Objetivos didácticos</i>	56
<i>6.7.2 Objetivos curriculares</i>	56
<i>6.7.3 Recursos utilizados</i>	57
<i>6.7.4 Desarrollo de actividades</i>	57
<i>6.7.5 Evaluación</i>	58

7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	60
8. PERSPECTIVAS DE FUTURO	61
9. REFERENCIAS	63
10. ANEXOS	70
10.1 ANEXO 1	70
10.2 ANEXO 2	73
10.3 ANEXO 3	78
10.4 ANEXO 4	84
10.5 ANEXO 5	87
10.6 ANEXO 6	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1.</i> Clasificación de las EA (Oxford, 1990) – Adaptación de Santana-Quintana (2017).	15
<i>Gráfico 2.</i> Pirámide de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow (Angarita, 2007) – Adaptación de Chapman (2007).....	24
<i>Gráfico 3.</i> Comparación entre las teorías de Maslow, Herzberg y Alderfer (Carrillo, Padilla, Rosero, y Villagómez, 2009).....	26
<i>Gráfico 4.</i> Tipos de motivación (Creado por Carrillo, Padilla, Rosero, & Villagómez, 2009)..	26
<i>Gráfico 5.</i> Parámetros lingüísticos (Falcón, 2000).....	34

1. Justificación – Introducción

Estimular la utilidad del aprendizaje es un factor fundamental para la motivación del interés del alumno de Educación Primaria por el proceso educativo. La música es una herramienta didáctica que facilita y dinamiza el aprendizaje de idiomas mediante la interpretación de canciones. Esta experiencia como estudiante, despertó mi atención para profundizar en su estudio e incorporar el conocimiento adquirido en mi práctica docente.

El conocimiento del inglés como lengua extranjera es una condición indispensable en la formación de cualquier persona que promueve el dominio lingüístico, el conocimiento cultural y la socialización. La competencia en idiomas habilita la capacitación lingüística y aumenta las expectativas necesarias para lograr una mayor proyección en el mercado laboral. La música es un lenguaje universal que todos utilizamos de un modo u otro y que por lo tanto, todo el mundo comprende. Tal es la comprensión y el uso natural que hacemos de ésta, que el aprendizaje de idiomas como la lengua anglosajona a través de canciones contribuye a que el proceso didáctico sea más natural, asequible y atractivo. Con este trabajo pretendo profundizar en el estudio y el análisis de la importancia educativa que tiene el uso de la canción en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Actualmente, el inglés es un idioma que ha alcanzado a nivel mundial gran preponderancia, y con ello, su aprendizaje en las aulas se ha convertido en propósito principal para maestros, hasta el punto de estar experimentando, tanto a nivel nacional como internacional, un auge de colegios bilingües. Con ello, múltiples colegios han añadido la interdisciplinariedad del inglés con otras asignaturas como las ciencias sociales (*social sciences*) o plástica (*arts and crafts*) con el objetivo de hacer una inmersión lingüística completa dentro del contexto escolar.

La presente investigación se refiere al tema de la interdisciplinariedad que nos ofrece la música, utilizando las canciones como herramienta didáctica para el aprendizaje de idiomas extranjeros, como es en este caso el inglés. La característica principal de este tipo de enseñanza es la variedad de oportunidades y beneficios que, a diferencia de otras herramientas que utilizan los maestros de inglés como *listenings* o libros de texto, ofrece al estudiante: tanto cognitivos, perceptivos, expresivos, neurológicos, motivacionales, y lingüísticos.

La finalidad que perseguimos con este estudio es reflexionar sobre la utilidad que puede conllevar el uso de la canción en el aprendizaje del inglés. Este interés pretende ser ampliado y desarrollado en mi futura labor docente y en la de otros maestros de inglés. En cualquier caso la profundización en el estudio y el diseño de una propuesta didáctica pretende ser la piedra inicial para el trabajo ulterior.

Según su estructura, el estudio se divide en tres bloques. La introducción, los objetivos y la metodología de la investigación dan paso al Bloque I, referido al marco teórico. En él nos encontramos una recopilación literaria sobre el inglés y la música organizada en 8 bloques: 1) La importancia del aprendizaje de la lengua anglosajona en el mundo actual; 2) Enseñanza de inglés como lengua extranjera. Competencias lingüísticas básicas, lengua extranjera y segunda lengua; 3) La música en el aprendizaje de idiomas; 4) Metodologías para el empleo de canciones como herramienta didáctica; 5) El papel de la motivación en el aprendizaje; 6) Cualidades docentes para la enseñanza de un idioma extranjero; 7) El método Tomatis; 8) Prácticas innovadoras para el aprendizaje del inglés mediante canciones.

El Bloque II recoge el marco teórico conformado por una entrevista semiestructurada a dos maestros con una dilatada experiencia profesional: un maestro de inglés y una maestra de música. Las entrevistas que hemos realizado a maestros han tenido como objetivo descubrir la relación que existe entre las asignaturas de inglés y música en el aprendizaje de los respectivos contenidos curriculares en Educación Primaria, y la adquisición de información sobre las necesidades que podrían mejorar la didáctica de ambas. Su reflexión nos ha orientado en la creación de una propuesta didáctica diseñada en el contexto de 5º de Primaria. Ésta conforma el Bloque III.

2. Objetivos

El propósito fundamental de nuestro estudio es analizar la aplicación y proyección didáctica del uso de la canción en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.

Para el desarrollo del mismo, planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar las competencias lingüísticas básicas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

- Estudiar las competencias didácticas del docente para la enseñanza de un idioma extranjero.
- Aprender la forma en la que la música afecta al aprendizaje del inglés en la etapa escolar de Primaria
- Estimular la dimensión activa en el aprendizaje del idioma mediante el uso de canciones.
- Analizar algunas prácticas innovadoras utilizados en el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas básicas en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante el uso de canciones.
- Diseñar una propuesta didáctica fundamentada en la canción para el aprendizaje del inglés.

3. Metodología

Para lograr los objetivos explicados con anterioridad, hemos realizado este estudio a partir de una metodología de investigación cualitativa.

Este tipo de metodología está basada en la Teoría Crítica de Enseñanza basada en la reflexión y la acción (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, hemos contextualizado a través de una investigación el proceso educativo para que sirva de base al desarrollo de la acción (Silva, 2011).

Primeramente hemos llevado a cabo una investigación documental basada en la revisión, lectura y recopilación de literatura específica y necesaria para la realización de este trabajo. Esta recopilación literaria nos permite desarrollar un trabajo de investigación cualitativa con el objetivo de obtener una serie de explicaciones significativas de una situación (Lee y Lings, 2008).

En segundo lugar, hemos realizado una entrevista semiestructurada a maestros de educación primaria tanto del área de inglés como de música, lo que nos permite comprender una realidad social y mejorarla, como en este caso es la mejora metodológica de la didáctica de la lengua extranjera.

Con esta investigación cualitativa ignoramos una visión unificada ya que ésta no se puede destinar a un hecho social donde no hay leyes generales, sino pensamientos y sentimientos de los actores sociales, en este caso de maestros entrevistados, que son captados a través de sus testimonios (Ugalde Bilda & Balbastre Benavent, 2013).

La utilización de la metodología cualitativa (entrevistas semiestructuradas) permite la participación activa de la persona, la cual es objeto de disertación, explorando así los significados que los participantes relacionan con la realidad social concreta en la que viven (contexto escolar) (Boeije, 2010).

A partir de toda la información que hemos recogido en la investigación teórica y curricular, y en las entrevistas semiestructuradas a docentes de música y de inglés, hemos diseñado una propuesta didáctica. Este diseño es abierto y flexible, de modo que permite que en un futuro se siga investigando, y si resulta oportuno, nosotros mismos u otros docentes podamos seguir nuevas líneas de investigación y recoger datos adicionales que permitan la mejora del proceso de investigación (Bryman, 1988).

BLOQUE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4. EL INGLÉS Y LA MÚSICA

4.1 El aprendizaje de la lengua anglosajona en el mundo actual.

4.1.1 La emergencia de la lengua anglosajona

La expansión mundial de este idioma se debe a un impulso político, religioso, militar y comercial y a su adaptabilidad al cambio. Por una parte, el impulso religioso vino de manos de los misioneros cristianos y el comercial gracias al comercio marítimo con países como América, Norte de África, India o China. Cabe señalar que durante los siglos XIX y XX hubo una hegemonía político – militar por parte del Reino Unido hasta el punto de comprar el estado de Louisiana y acabar con la hegemonía francesa en Estados Unidos (British Council, 2013). Esta hegemonía venía desde la conquista de Inglaterra en 1066 por el duque de Normandía Guillermo II, lo que instauró el idioma francés como el idioma de la corte, la administración y la cultura. El fin de la hegemonía francesa fue vital para la expansión del inglés durante la edad moderna gracias a la repercusión que tuvo Estados Unidos en ésta (Rodríguez, 2012).

Por otra parte, el éxito de la emergencia de la lengua anglosajona se debe a su adaptabilidad. A medida que el inglés se iba extendiendo, se iba adaptando al vocabulario de los demás países (español, indio, árabe), y debido a la revolución industrial se comenzaron a introducir los primeros ‘anglicismos’ para designar conceptos nuevos (Ibid).

Este proceso de adaptabilidad ha continuado a lo largo de la historia y se ha intensificado, sobre todo con descubrimientos científicos y tecnológicos. Por ejemplo, existen palabras que introducimos en nuestro vocabulario directamente en inglés y que consideramos como propias como ‘Google’ o ‘email’. En nuestra sociedad actual hay una continua adaptación de palabras para cubrir determinadas nuevas realidades que se presentan ante nosotros (British Council, 2013).

Muchos autores fueron los que previeron la importancia que tendría el inglés en el mundo actual. Uno de ellos fue Graddol (1999, cit. en Crystal, 2012) quien dijo que, dentro de 50 años, el idioma inglés como segunda lengua aumentaría de 235 millones de hablantes a 462.

4.1.2 Expansión del inglés en la actualidad

Según estudios de British Council (2013) en el actual siglo 21, un cuarto de la población global habla inglés en un nivel medio – alto (1.75 billones de personas), tanto es así que las personas que no son nativas pero que saben hablar inglés han superado con creces a las personas nativas inglesas.

Los factores políticos, religiosos, militares y comerciales fueron fundamentales para la expansión del inglés en los siglos anteriores, pero en la actualidad la tecnología tiene el papel protagonista. Como afirma la aparición de internet y el inglés se han retroalimentado como vehículos de comunicación global. Tanto el idioma anglosajón como internet tienen un alto nivel de adaptabilidad y de actualización de los cambios que suceden de manera mundial. Internet cambia vertiginosamente en meses, horas, minutos o segundos, y el inglés es el único idioma que ha demostrado ser capaz de seguir este ritmo (Ibid).

Las redes sociales son de vital importancia en el continuo cambio que experimenta el inglés. Tanto es así que podemos considerar que en la red se ha creado el llamado ‘‘Inglés 2.0’’ (British Council, 2013, p. 6), donde la gramática ha perdido importancia a favor de la flexibilidad y la apertura global. Quienes lo practican pueden comunicarse y ser comprendidos de una manera mucho más fácil y directa (Ibid). De la mano de Rodríguez (2012), podemos comprobar la situación actual del idioma inglés a nivel global con porcentajes cuantificables:

- El 98 % de las investigaciones pertenecientes al campo de la física y la química están publicadas en inglés.
- El 95% de la música está en inglés.
- El 95% de las publicaciones científicas están escritas originalmente en inglés.
- En el 90% de líneas marítimas y aéreas se habla inglés, y éste se utiliza en la mitad de acuerdos comerciales globales.
- El 80% de internet está en inglés, y se estima que el 35% de usuarios hablan inglés.

Por lo tanto, todo ello nos lleva a la concienciación de la importancia del inglés en la actualidad, y por ende, de su aprendizaje en las aulas.

4.1.3 Aprender inglés en la actualidad

Tener una lengua común a nivel global permite realizar acuerdos y, dialogar y comprender a los demás. Tener un dominio del idioma inglés o de algún sucedáneo (“Inglés 2.0”) es una condición *sine qua non* para poder alcanzar puestos internacionales como diplomáticos, políticos o comerciales entre otros (British Council, 2013).

Grandes empresas como *Nokia* o *Renault* han reconocido el inglés como primer idioma, por lo que sus trabajadores tienen que tener un dominio completo de éste. La misma situación sucede en grandes universidades las cuales demandan a estudiantes brillantes con gran control en el idioma anglosajón para poder llevar a cabo estudios e investigaciones con repercusión mundial (Ibid).

Aprender inglés amplía los horizontes en el ámbito personal y te capacita para el acceso y la promoción en el mundo laboral. Aprender inglés permite, no solamente saber hablar el idioma, sino también conocer su cultura y su estilo de vida: leyendo libros, viendo películas y escuchando canciones inglesas a través de internet. Cuando viajamos a países anglosajones, conocer el idioma hace la visita y la estancia más fácil y cómoda (Ibid).

Por todo ello, las futuras generaciones seguirán utilizando el idioma inglés como medio de comunicación, aunque existe el miedo de que este idioma pierda el control y pierda su esencia. Es decir, hay un temor a que el idioma inglés como lo conocemos se desintegre y pierda su sentido.

Hay un trabajo por hacer. Existe la necesidad de una enseñanza del inglés de alta calidad, incluso más que nunca, para proteger la pureza e integridad del idioma, y luego asegurar que los diversos dialectos que pueden prosperar tengan claro el código o fuente del que provienen. Están divergiendo y comparten suficientes elementos comunes para 'interoperar' como un sistema operativo global. (Ibid, p. 7)

Como hemos destacado anteriormente, en la enseñanza y aprendizaje del inglés debemos preservar su esencia a través de una buena educación, aunque también la enseñanza del idioma extranjero nos ayudará a mejorar nuestro idioma materno. Como afirma Neb (2014) cuando aprendemos un idioma materno no atendemos a la gramática

ya que la concentración va destinada a comunicarnos con los demás de manera adecuada. Pero cuando aprendemos un idioma extranjero, como el inglés, destinamos nuestra concentración a conceptos gramaticales, los cuales permiten también la fijación en la gramática del idioma materno.

4.2 Enseñanza de inglés como lengua extranjera. Competencias lingüísticas básicas, lengua extranjera y segunda lengua.

4.2.1 Competencias comunicativas y lingüísticas básicas

Para aprender un idioma de manera correcta tenemos que desarrollar las cuatro competencias lingüísticas. Es decir, es necesario desarrollar la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora, aprendiendo así a hablar, escuchar, escribir y leer en inglés de manera correcta.

Primeramente hay que señalar que el concepto “competencia lingüística” ha suscitado mucha controversia a lo largo de la historia. El primero en nombrarla fue Chomsky (1965), quien textualmente dijo que “la competencia lingüística era un sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)” Chomsky (1965, cit. por Padilla Góngora, Martínez Cortés, Pérez Morón, Rodríguez Martín, & Mirás Martínez, 2008, p. 179), refiriéndose a saber utilizar las reglas gramaticales de la lengua de manera correcta.

Muchos autores se mostraron reticentes a las ideas de Chomsky (1965), aunque el más importante fue Hymes (1971, cit. por Pilleux, 2006) quien consideraba el término de “competencia lingüística” insuficiente para explicar de manera explícita las interacciones que suceden en la sociedad. Por lo tanto opta por el término “competencia comunicativa”. Ésta es la capacidad para interpretar y usar el significado social de manera apropiada dependiendo de las circunstancias que nos rodeen y de sus respectivas variedades lingüísticas.

Chomsky (1965) aboga por la importancia de que los enunciados sean acordes con el contexto en el que tiene lugar la comunicación, mientras que Hymes (1972) considera que los enunciados deben ser también acordes en el contexto en el que se utilizan:

Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad. (Hymes, 1972, p. 278)

La mayor diferencia que se establece entre la competencia lingüística que define Chomsky (1965) y la competencia comunicativa de Hymes (1972) la realiza Cenoz (1998, cit. por Pérez, 2009) afirmando que la competencia lingüística solo implica a hablantes que hablan una lengua, mientras que la competencia comunicativa es algo más dinámico y social puesto que se implican hablantes que negocian los significados entre sí.

Por todo ello, se prefiere hablar de Competencia en Comunicación Lingüística, la cual se utiliza para “ordenar nuestro pensamiento (comprensión), usada para expresar nuestro mundo interior (expresión) y usada para relacionarnos en sociedad (relación)” (Padilla Góngora, et al., 2008, p. 180).

Esta competencia en comunicación lingüística implica una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que interaccionan en el acto de comunicación. La función de los maestros y maestras en las aulas es ayudar al desarrollo de estas habilidades orales (escuchar y hablar) y escritas (leer y escribir). Éstas componen las competencias comunicativo-lingüísticas clave para formar el conocimiento de un idioma y que el alumnado se convierta en hablantes competentes (aquellos que producen e interpretan enunciados adecuados a la situación en la que se participa) (Ibid).

Berenguer-Román, Roca-Revilla, & Torres-Berenguer (2016) también abogan por la importancia de las competencias comunicativo-lingüísticas clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma afirmando que es necesario desarrollar estas capacidades en los alumnos para que tengan herramientas suficientes a la hora de interactuar con los demás en su lengua o en una lengua extranjera.

Se habla del inglés como una lengua extranjera, pero muchos otros estudiosos hablan del inglés como segunda lengua. Es conveniente hacer una distinción entre estas dos acepciones ya que su uso pueden suscitar controversia en el ámbito plurilingüe en el que nos encontramos actualmente (Manga, 2008).

4.2.2 Diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua.

A nivel estatal la lengua extranjera es una lengua que está presente en el sistema educativo, aunque no está presente de manera notable en el país (Manga, 2008). Por otra parte, de manera individual, una vez que el niño aprende su primer idioma, su idioma materno (el que hablan su/s padre/s), y comienza a aprender otro idioma, éste será una lengua extranjera (LE) o su segunda lengua (L2) dependiendo de la adquisición de éste (Gargallo, 1999).

A pesar de esta distinción, hay muchos estudiosos que las consideran iguales. Sin embargo, hay otros muchos autores que ven diferencia entre ambas. La diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua se encuentra en que:

[...] la segunda lengua (L2) es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende, y la lengua extranjera (LE) es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional. (Gargallo, 1999. Pág 21)

Muñoz (2002, citado en Manga, 2008), apoya esta afirmación y añade que la segunda lengua es la lengua que hablamos con fluidez y de manera natural en el país en el que residimos aunque no sea nuestra lengua materna. En cambio, la lengua extranjera no está tan presente en la vida cotidiana del país en el que vivimos. Además, ejemplifica su afirmación añadiendo que el inglés es la segunda lengua de muchos países sudamericanos como Méjico, mientras que en España se considera una lengua extranjera.

Así pues, en este estudio vamos a abordar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante el aprendizaje de canciones.

4.2.3 Enseñanza de las competencias comunicativo-lingüísticas clave de una lengua extranjera.

Según Reyzábal (2012) estas competencias comunicativo-lingüísticas tenemos que trabajarlas desde infantil y desarrollarlas durante toda la vida. Señala que para desarrollar la capacidad de escucha (comprensión auditiva) en primera estancia hay que familiarizar al alumnado con textos orales (leer pequeños textos, poesías, etc) realizando una discriminación auditiva, diferenciando las varias entonaciones, las palabras

coloquiales, etc. Estas ‘microcompetencias’ (Réyzabal, 2012) serán vitales para alcanzar el conocimiento completo del idioma en cuestión. En cuanto a la expresión oral, el alumnado tiene que utilizar un volumen de voz adecuado, articular claramente los sonidos, ajustar la velocidad del discurso y tener clara su intención.

[...] El habla apropiada se basa en la agilidad mental, los posibles reajustes procesuales, el empleo oportuno de discursos formales e informales, cierto uso del humor, el respeto de las convenciones sociales y muchas otras destrezas que deben aparecer en el aula secuenciadas con rigor y evaluadas con objetividad, dentro de un ambiente socializador. (Reyzábal, 2012, p. 74)

Las competencias de hablar y escuchar comienzan en el seno familiar, y las establecemos y perfeccionamos en el colegio. No obstante, leer y escribir aunque las apoyemos en el conocimiento oral previo, normalmente comienzan en la escuela y necesitan de nuevos aprendizajes concretos y específicos (Ibid).

La competencia de escribir de manera crítica y coherente requiere saber separar palabras, conocer las reglas ortográficas, situar de manera correcta los signos de puntuación, de interrogación y exclamación (Reyzábal, 2012). Y en cuanto a la competencia de leer, habrá que realizar una serie de lecturas (cuentos, textos, obras literarias, etc) de forma comprensiva y reflexiva, comprendiendo así la ‘plurisemanticidad’ (Ibid, p. 75) entendiendo así múltiples sentidos y significados.

El uso de estas 4 competencias, harán del alumno, un ciudadano competente, y un hablante cualificado. Como docentes no debemos olvidar que las competencias orales y escritas nos llevan a dos códigos diferentes y complementarios (registro coloquial y registro formal). Conocer y utilizar un código de manera adecuada es emplear el habla de manera eficaz y adecuando el lenguaje y el pensamiento a motivos culturales (Ibid). Por ello, los alumnos tienen que ser capaces de compartir experiencias e intercambiar ideas acordes al contexto en el que se encuentran: saber qué decir y saber a quién dirigirse, entre otras (Berenguer-Román, et al., 2016).

Normalmente en las escuelas un idioma extranjero se aprende a través de libros de texto, cuadernos, ejercicios, algunas canciones, etc. Con estos materiales, el nivel de adquisición lingüística y cultural es alto. Además de estos recursos y dada mi trayectoria como estudiante universitaria de maestra de música me pregunto: ¿Qué puede aportar la música mediante el uso de canciones en el aprendizaje del idioma extranjero (inglés)?

4.3 La música en el aprendizaje de idiomas.

4.3.1 Estrategias de aprendizaje

A la hora de aprender un idioma extranjero utilizamos una serie de estrategias de aprendizaje con el objetivo de optimizar esa formación lingüística lo máximo posible. Una de esas estrategias, y en las que basamos este trabajo es la utilización de la música, aunque antes de hablar de ésta, resulta oportuno aclarar qué se entiende por estrategia de aprendizaje. En estos últimos años, varios autores han definido el concepto de ‘estrategia de aprendizaje’:

Desde una dimensión cognitiva, las estrategias de aprendizaje son una serie de *técnicas* que aspiran a que el alumnado realice operaciones mentales que se van estructurando sobre una lengua no natal con el objetivo de mecanizar el aprendizaje (Monereo, 1994). Otros las definen como *actividades* conscientes y con un determinado objetivo que pretenden conseguir una serie de metas de aprendizaje (Valle Arias, Barca Lozano, González Cabanach, & Núñez Pérez , 1999).

De acuerdo con Llera (2003) las estrategias de aprendizaje son como:

Las grandes herramientas del pensamiento, que sirven para potenciar y extender su acción allá donde se emplea. De la misma manera que las herramientas físicas potencian de forma incalculable la acción física del hombre, las herramientas mentales potencian la acción del pensamiento hasta límites increíbles, de ahí que algunos especialistas hayan llamado a las estrategias “inteligencia ampliada”. (p. 56)

Si nos centramos en las estrategias de aprendizaje de idiomas extranjeros, acudimos al artículo de la revista iberoamericana de Educación en donde Rodríguez y García-Merás (2005) hacen alusión a la definición más útil que realiza Oxford (1990):

[...] acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera (...) Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la

recuperación o el uso de la lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas. (p. 18)

Tabla 1
Clasificación de las EA

Estrategias directas	Estrategias indirectas
<p>1) Estrategias de memoria: estas estrategias se especializan en el recuerdo o evocación de lo aprendido en la lengua, sirven para recordar y recuperar la información.</p> <p>2) Estrategias cognitivas: son acciones intelectuales implementadas esencialmente para reflexionar sobre el propio aprendizaje; implicar razonar, analizar y sintetizar lo aprendido, entender y producir el lenguaje.</p> <p>3) Estrategias compensatorias: utilización del lenguaje a pesar de la carencia de conocimientos, tales como adivinar significados según contexto o el uso de sinónimos y gestos para transmitir conocimientos.</p>	<p>4) Estrategias metacognitivas: estas estrategias implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, coordinan el aprendizaje para evaluar el progreso.</p> <p>5) Estrategias afectivas: estas estrategias ayudan al estudiante a regular las emociones, están destinadas a reducir la ansiedad.</p> <p>6) Estrategias sociales: permiten ver el papel que desempeña la interacción con otros, el aprendizaje con otros con formulación de preguntas, interacción con nativos e interés por la cultura del país.</p>

Gráfico 1. Clasificación de las EA (Oxford, 1990) – Adaptación de Santana-Quintana (2017).

A diferencia de todos los autores anteriores, quienes hacen hincapié en el aspecto cognitivo de las estrategias en el proceso de aprendizaje, ésta última da más visibilidad a la diversión como condición vital para que el proceso de aprendizaje sea exitoso.

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas realizadas por el estudiante con el objetivo de hacer del aprendizaje algo más fácil, rápido, entretenido, efectivo y transferible a cualquier situación. (p. 8)

Como hemos podido comprobar Rebecca Oxford (1990) hace una distinción entre estrategias de aprendizaje relacionadas con los idiomas extranjeros (estrategias directas) las cuales hacen alusión a una necesidad de procesar los conocimientos mentalmente y entre otras estrategias de aprendizaje no relacionadas con los idiomas extranjeros (estrategias indirectas). A pesar de que éstas últimas no están relacionadas

con la competencia comunicativo-lingüística, son muy importantes para estructurar los conocimientos que se necesitan comprender.

4.3.2. La interdisciplinariedad educativa de la música.

Tal y como afirma Petress (2005) la música se encuentra dentro de las asignaturas más importantes del panorama académico por su alto valor físico, emocional, social, intelectual y espiritual. Para reforzar su opinión, el autor menciona a la Asociación Nacional de Educación Musical (National Association for Music Education: NAME) la cual establece cuatro categorías y los beneficios que ofrece la educación musical: éxito en la sociedad, en la escuela, en el desarrollo de la inteligencia y en la vida.

En los ámbitos de la sociedad y de la vida, el papel vital que representa la música también lo menciona Granados (2002) quien explica que gracias a la experiencia que les da la educación de la música, los alumnos van aumentando su experiencia y edificando un conocimiento sobre el medio que les rodea. Gracias a esta experiencia con el medio y a través de la música pueden reproducir sonidos de su alrededor.

En el ámbito del desarrollo de la inteligencia, Petress (2005) habla tanto de la inteligencia cognitiva como de la inteligencia emocional. En referencia a esta última, tanto Petress (2005) como Granados (2002) están de acuerdo. El primero, citando a Dr. Jhon J. Ratey y a un estudio de la universidad de Auburn, defiende que la educación musical permite un autoconocimiento y un autoconcepto positivos. El segundo también habla de la inteligencia emocional afirmando que la educación musical permite aumentar la identidad y la autonomía personal. A través de nuestro cuerpo nos vamos conociendo a nosotros mismos y a nuestras posibilidades expresivas. Además también nos proporciona seguridad en el terreno emocional ya que nos sentimos entendidos compartiendo canciones, ampliando así nuestro círculo social y por tanto, la diversidad de nuestro contexto con todo lo que esto conlleva como aceptación a uno mismo y a los demás, aceptación y respeto hacia la diversidad, etc.

En cuanto a la inteligencia cognitiva, la interdisciplinariedad que nos ofrece la educación musical, nos permite mejorar el razonamiento necesario para aprender matemáticas y ciencias (Petress, 2005). Esta información también se podría añadir en el ámbito de la escuela, en donde Gutierrez Cordero, Cremades Begines, & Perea Díaz,

(2011) han realizado una investigación sobre la interdisciplinariedad de la música apoyando así lo expuesto por Petress (2011).

En esta investigación resaltan el hilo conductor de la música para tratar asignaturas como matemáticas, conocimiento del medio, educación física, educación plástica y lengua de manera global, así pues los resultados de las investigaciones aclaran que:

- La música tiene un sinfín de recursos que se pueden utilizar por medio de los “modos de expresión y percepción inmersos en el proceso creativo musical” (p. 160).
- La motivación que produce en los alumnos y alumnas.
- El ambiente distendido y divertido que provoca.
- El aprendizaje significativo y la facilidad para recurrir a su “zona de desarrollo próximo” (p. 158) permitiendo recordar conceptos y estructuras anteriormente aprendidas, optimizando así el tiempo que invertimos en el aprendizaje de una unidad didáctica.
- Incluir al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEAE), ya que este tipo de alumnos comprenden la lección más fácilmente a partir de “la historia musical que están viviendo” (p. 158).

En esta última investigación, Gutierrez Cordero, et al. (2011) destacan el importante papel de la música en el aprendizaje de asignaturas como matemáticas, conocimiento del medio, lengua, educación física o educación plástica. Otros como Pérez Aldeguer y Leganés Lavall (2012) destacan el poder interdisciplinar de la música en el aprendizaje de idiomas extranjeros, en concreto del inglés.

4.3.3 La música en el aprendizaje del inglés

Siguiendo la información de Pérez Aldeguer y Leganés Lavall (2012) la música y el lenguaje son muy similares debido a una serie de características que comparten, por lo que no resulta extraño introducir la música en las clases de inglés. Algunas de estas características comunes son (Fonseca Mora & Toscano-Fuentes, 2012):

- Ambos se pueden transmitir a través del habla, de gesticulaciones, y de letra.
- Son capacidades humanas e inherentes a nosotros, las cuales se desarrollan a la vez.
- Se desarrollan en el campo “auditivo-vocal” (p. 200).
- La capacidad de crear ilimitadas secuencias nuevas utilizando elementos musicales o palabras.
- Ambos siguen una serie de reglas mediante palabras o notas musicales.
- Tanto en el lenguaje como en la música surgen las capacidades receptoras y después la productivas.
- Ambos se entienden de una forma u otra dependiendo del contexto y de la cultura en la que se desarrollen.

Viendo las similitudes que unen a la música y al lenguaje, resulta oportuno decir que en el aula de inglés podríamos utilizar música (tanto instrumental como vocal) con el objetivo de conseguir un mayor éxito en el aprendizaje.

Según Toscano-Fuentes; Fonseca-Mora (2011;2002, cit. en Fonseca Mora & Toscano-Fuentes , 2012) la música instrumental dentro del aula de inglés ayuda al alumnado a entrar en un gran estado de concentración y de relajación. La música permite a los alumnos percibir, mostrar atención y memorizar de forma más significativa e indeleble (Pérez Aldeguer & Leganés Lavall , 2012).

Además de provocar cambios que influyen en el curso de la clase, también provoca cambios en nuestra salud: en el pulso, la respiración y la presión arterial entre otros (Bancroft, 1985, cit. en Fonseca Mora & Toscano-Fuentes , 2012).

“La música desempeña un importante papel a la hora de aprender una lengua extranjera” (Pérez Aldeguer & Leganés Lavall , 2012, p. 131). Una práctica constante de música dentro del aula de inglés permite la discriminación auditiva (Turnipseed, 1976, citado en Fonseca Mora & Toscano-Fuentes , 2012) y rítmica (Ducorneau, 1988; Campbell, 1998, citado en Fonseca Mora & Toscano-Fuentes , 2012) lo que permite mejorar a gran escala la capacidad lectora.

Además de estas ventajas meramente lingüísticas, también existen ventajas en el terreno cultural, ya que gracias a la música, se entiende de manera global el carácter popular de las canciones, rimas, y poemas propios de la lengua inglesa (Pérez Aldeguer & Leganés Lavall , 2012).

4.3.4 La canción en el aprendizaje del inglés

Como hemos mencionado anteriormente, podemos diferenciar entre música instrumental y música vocal. La música instrumental ya la hemos explicado en el apartado anterior, por lo que nos disponemos a explicar la música vocal, la cual va a ser la base de este trabajo.

Por música vocal entendemos el uso de canciones en el aula de inglés. Este uso tiene una gran influencia de las ya mencionadas cuatro competencias comunicativo-lingüísticas clave: lectura, escritura, escucha y el habla (Berenguer-Román, et al., 2016; Reyzábal, 2012).

Según Toscano-Fuentes (2011, cit. en Fonseca Mora & Toscano-Fuentes , 2012) el uso de canciones tiene beneficios neurológicos puesto que

[...] las canciones activan ambas partes del cerebro debido a que la pronunciación de las palabras, la comprensión, la supervisión de las mismas, el ritmo y la ejecución musical están reservados al hemisferio izquierdo, mientras que la expresión melódica y el timbre que cubre a las palabras, las emociones y la expresión artística (comunicación no verbal) son propios del hemisferio derecho. (p. 202)

A parte de mejorar el funcionamiento de nuestro cerebro, la canción permite memorizar mucho mejor la letra y más cuando esa letra es significativa (Pérez Aldeguer & Leganés Lavall , 2012). Además, escuchar canciones permite mejorar la fonación y la pronunciación (Cardenas-Hagan, Carlson y Durodoloa, 2007; Lightbown y Spada, 2006, cit. en Fonseca Mora & Toscano-Fuentes , 2012; Leal y Sanchez, 2010). Cantar canciones promueve la actividad interhemisférica con el intercambio de información musical y lingüística (Fonseca Mora & Toscano-Fuentes, 2012).

Nuestra discriminación auditiva también se ve mejorada con el hecho de cantar canciones puesto que éstas y el ritmo ayudan a su desarrollo (Richards, 2001, cit. en Fonseca Mora & Toscano-Fuentes , 2012). Las canciones simples y repetitivas contienen una serie de patrones gramaticales recurrentes que al cantarlas, podemos utilizarlas como actividades de práctica gramatical (Abbott, 2002, cit. en Fonseca Mora & Toscano-Fuentes , 2012).

4.4 Metodologías para el empleo de canciones como herramienta didáctica

4.4.1 Criterios de selección de las canciones en el aprendizaje de inglés

Antes de iniciar cualquier clase de inglés contando con la música como hilo conductor, es importante establecer una serie de criterios para elegir las canciones que vamos a utilizar, y que por ende, que el alumnado va a aprender. Leal y Sánchez (2010) afirman que:

- Las canciones tienen que ser adecuadas a la acústica del aula en la que nos encontremos, además de ser apropiadas a la capacidad de audición de los alumnos.
- El lenguaje utilizado en las canciones debe ser formal, ya que de lo contrario se perdería mucho tiempo explicando el significado de las palabras coloquiales.
- Deben fomentar el movimiento físico ya que en muchas ocasiones el aprendizaje de los niños y niñas depende de movimientos físicos coordinados con la música.
- Deben ser cortas y repetitivas, permitiendo así al alumnado ordenar la información de manera lineal.

A este último requisito, Calatrava (2008) añade que las letras de las canciones tienen que ser concisas y claras ya que de lo contrario los alumnos se sentirán muy frustrados al no entender nada. Así pues, para comprobar si el nivel lingüístico de las canciones es el adecuado para el alumnado tenemos que tener en cuenta:

- La edad del alumnado: En todas las edades no tenemos los mismos intereses.
 - Primer ciclo: entre los 6 y los 8 años, los niños y niñas son muy receptivos y están abiertos a cualquier tema por lo que las canciones podrán tratar sobre hechos cotidianos, números, colores, sobre sus experiencias, etc.
 - Segundo ciclo: entre los 8 y 10 años, el alumnado ya puede comprender estructuras un poco más complejas, por lo que se pretende reforzar los conocimientos obtenidos en cursos anteriores. Estos conocimientos

deben ser significativos y estar contextualizados para una mejor comprensión.

- Tercer ciclo: entre los 10 y los 12 años, los alumnos entran en la etapa de la pre adolescencia por lo que consideran que son muy mayores para cantar canciones infantiles en clase, prefieren canciones que escuchan en su día a día.

- Nivel de vocabulario estructuras y funciones: el nivel de dificultad no debe ser ni muy fácil (los alumnos se aburren), ni muy difícil (los alumnos no lo entienden).
- Canciones auténticas y/o adaptadas: a pesar de la motivación que despierta trabajar con canciones auténticas en el aula, son mucho más fáciles las canciones adaptadas al nivel de los alumnos ya que tienen gran potencial pedagógico y didáctico.
- Los intereses y la motivación del alumno: A la hora de aprender una LE, es un aspecto de vital importancia.

Como podemos comprobar, el aspecto lingüístico de las canciones es muy importante, aunque este autor también añade otro aspecto a considerar en la elección de canciones: los tipos que existen.

- Counting song: canciones apropiadas para niños de 1º y 2º ciclo ya que les encantan las canciones repetitivas y que cuentan algo. Por ejemplo: *There are ten in the bed.*
- Action song: este tipo de canciones están acompañadas de gestos, mímica, diversos movimientos con el cuerpo. Por ejemplo: *Head and shoulders.*
- Traditional songs: canciones que permiten conocer a los alumnos la canción, la tradición y el estilo de vida anglosajones: Christmas (Navidad), Easter (Pascua), Birthday (cumpleaños), eating habits (hábitos alimenticios), Carnival (carnaval), sports (deportes), songs (canciones), etc. Por ejemplo *The alphabet song.*
- Nursery rimes: canciones sin sentido y con humor.
- Jazz Chants: canciones con mucho ritmo y relacionadas con experiencias infantiles por lo que mejoran la pronunciación de la LE y las competencias auditivas y orales. Por ejemplo *These are my blue jeans.*

- Song for special occasion: canciones que cantamos en fiestas y fechas muy señaladas. Por ejemplo *Merry Christsmas* o *Happy Birthday*
- Folk songs: canciones del folklore americano y británico que son más apropiadas para 3er ciclo debido a su complejidad. Por ejemplo *Far West Life* (Oh Susannah).
- Pop and rock music: son las más motivadoras ya que en la mayoría de los casos han escuchado la canción previamente o conocen a los cantantes. Por ejemplo *The Beatles*.
- Adapted songs: nombradas anteriormente, son canciones adaptadas al aprendizaje de idiomas. Se encuentran en libros de texto y se centran en algún aspecto lingüístico como la gramática o el léxico.

4.4.2 El modo de trabajar estas canciones en el aula de inglés

Según afirma Calatrava (2008) hay una serie de pasos que los docentes deben seguir para trabajar de forma correcta las canciones en el aula:

- Hay que contextualizar la canción. Es recomendable que los alumnos conozcan las palabras clave y los elementos que aparecen en la canción.
- Si las canciones son de comprensión receptiva, el objetivo que se pretende es que el alumnado comprenda y realice las acciones que la canción le pide y no tanto cantar. Éstas son muy útiles para que se conozca el ritmo del idioma y se relacionen con canciones tradicionales inglesas. Los pasos para enseñar una canción son:
 - Escuchar la canción y ver qué hace el profesor
 - Cantar la canción (después o a la vez que la escuchan) y realizar las acciones que nos pida la canción.
- Una vez que la canción ya se ha realizado, es aconsejable que ésta se vuelva a cantar como *warm-up* (calentamiento) en la siguiente clase, o como finalización de la misma, garantizando así la memorización de la canción por parte de los alumnos.

- Existen los alumnos que se encuentran en el *silent period* (periodo de silencio), en donde no quieren cantar ni interpretar la canción. En estos casos debemos respetarles y buscar actividades que les integren en la clase aunque de forma no verbal.

4.5 El papel de la motivación en el aprendizaje

Como hemos mencionado anteriormente, la motivación es uno de los efectos que provoca trabajar idiomas a través de canciones (Gutierrez Cordero, et al., 2011); (Calatrava, 2008).

Para comprender el papel que tiene la motivación en el aprendizaje tanto de idiomas como en general, primero hay que aclarar su significado, el cual nos aclaran Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009):

La motivación, del latín *motivus* (relativo al movimiento), es aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; en este sentido, es el motor de la conducta humana. El interés por una actividad es “despertado” por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico. (p. 21)

Estos autores nos señalan que una de las teorías sobre la motivación más importantes fue la del psiquiatra y psicólogo estadounidense Maslow (1943, cit. en Angarita, 2007), quien creó *La Teoría de la Motivación*. Ésta se basa en una jerarquía de necesidades que motivan a las personas. Maslow (1943) establece cinco tipos de necesidades, y conforme van ascendiendo en la pirámide son más importantes para incentivar la motivación.

Según afirman Colvin y Rutland (2008, cit. en Angarita, 2007), conforme satisfacemos nuestras necesidades, van surgiendo otras. Es decir, cuando una necesidad está satisfecha, surgirá otra nueva necesidad, que se corresponde con el siguiente nivel de la pirámide. Simon, Irwin y Drinnien 1987; Boeree 2006; Feist y Feist 2006, cit. en Angarita, 2007) realizan un resumen de los diferentes niveles de necesidades:

- Necesidades fisiológicas: Se encuentran en la base de la pirámide, y son necesidades relacionadas con la supervivencia. Por ejemplo la respiración, la alimentación, etc.

- Necesidades de seguridad: necesidades que se orientan a la seguridad y la protección tanto del empleo, de la familia, la salud, etc.
- Necesidades de amor, afecto y pertenencia: necesidades que buscan superar y evadir la soledad, afiliándose a ciertos grupos sociales, sintiéndose así parte de algo. Por ello, las personas tienen el deseo de casarse, de tener una familia, ser miembro de una comunidad, etc.
- Necesidades de estima: se refieren a la autoestima y al respeto hacia los demás y al logro personal. Cuando estas necesidades están satisfechas, las personas se sienten valiosas, de lo contrario se sienten inferiores.
- Necesidades de auto-realización: están en la cima de la pirámide y al contrario que la anterior, la cual se centra en los demás y la necesidad de logro, fama, etc, este tipo de necesidad hace alusión a el respeto a uno mismo.

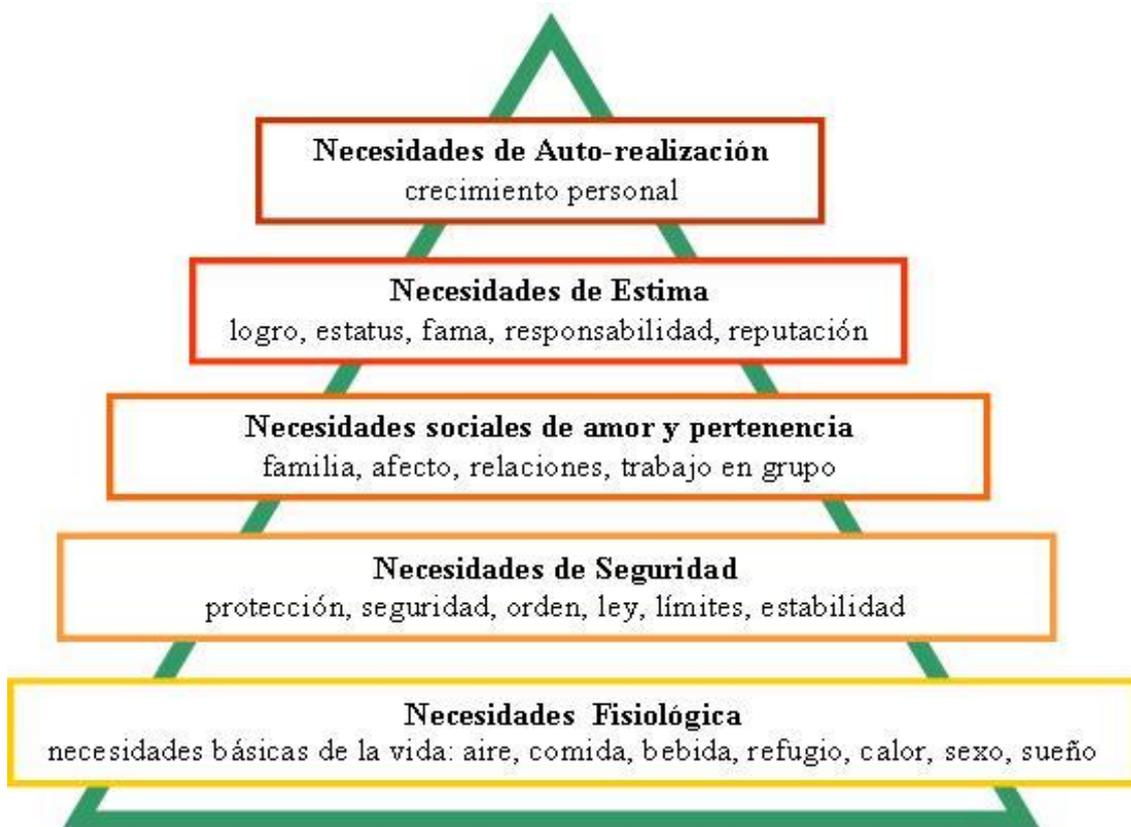


Gráfico 2. Pirámide de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow (Angarita, 2007) – Adaptación de Chapman (2007)

La necesidad de una persona para ser y hacer lo que la persona ‘‘nació-para hacer’’, es decir, es el cumplimiento del potencial personal a través de una actividad específica; de esta forma una persona que está inspirada para la música debe hacer música, un artista debe pintar, y un poeta debe escribir (p. 3).

Existen otras teorías sobre la motivación como *La Teoría de los Dos Factores* creada por Herzberg (Gawel, 1997) quien entiende la motivación a través de un paradigma creado por dos factores: factores de motivación y de higiene.

Los de motivación (logro, reconocimiento, el trabajo en sí, responsabilidad e incentivos) enriquecen al trabajador determinando una satisfacción en el trabajo. Por otro lado, los factores de higiene (status, ambiente de trabajo, sueldo,...) no motivan o crean satisfacción, pero si fallan, sí que causan gran desmotivación en el trabajador.

Esto vendría a demostrar que cuando nos sentimos bien en el trabajo, relacionamos ese bienestar con factores intrínsecos como el logro, el reconocimiento, etc. Mientras que cuando nos sentimos mal en nuestro trabajo lo atribuimos a factores extrínsecos como la empresa, la administración, las relaciones laborales, etc (Monroy Antón & Sáez Rodríguez, 2012).

La última teoría es *La Teoría de Erg* (Carrillo, et al., 2009) creada por Clayton Alderfer (1972). Monroy Antón & Sáez Rodríguez (2012) nos aclaran que ésta aparece a raíz de *La Teoría de la Jerarquización de las Necesidades* de Maslow. *La Teoría de Erg* en vez de establecer cinco grupos de necesidades básicas establece tres: existencia, relación y crecimiento.

Siguiendo la información que nos proporcionan estos autores vamos a establecer las características de cada grupo:

- La existencia: proporcionar las necesidades básicas de existencia material (este grupo representa las necesidades fisiológicas y de seguridad propias de Maslow).
- La relación: continuo deseo por parte del ser humano de mantener relaciones interpersonales. Para sentirnos satisfechos, los deseos sociales y estatus necesitan una cierta interacción con otras personas y se relacionan con lo que Maslow llama necesidad social y de estima.
- El crecimiento: deseo intrínseco de desarrollo personal, que incluye las características de la autorrealización de Maslow.

Las diferencias entre esta última teoría y la perteneciente a Maslow (1943) son: “...más de una necesidad puede operar al mismo tiempo, y que si se reprime la gratificación de una necesidad de alto nivel, el deseo de satisfacer una necesidad de bajo nivel se incrementa” (p. 6). Es decir, que a diferencia de Maslow, para satisfacer una necesidad no necesariamente la persona ha tenido que superar las necesidades situadas inferiormente en la pirámide. Además, Alderfer (1972) también añade que se pueden satisfacer dos necesidades al mismo tiempo.

La explicación de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes y cómo mejorar la práctica docente son cuestiones que aún no se han resuelto, y la solución a éstas depende del enfoque psicológico que se implante (Carrillo, et al., 2009). Esta diversidad se contempla en un cuadro comparativo entre las tres teorías anteriormente explicadas.

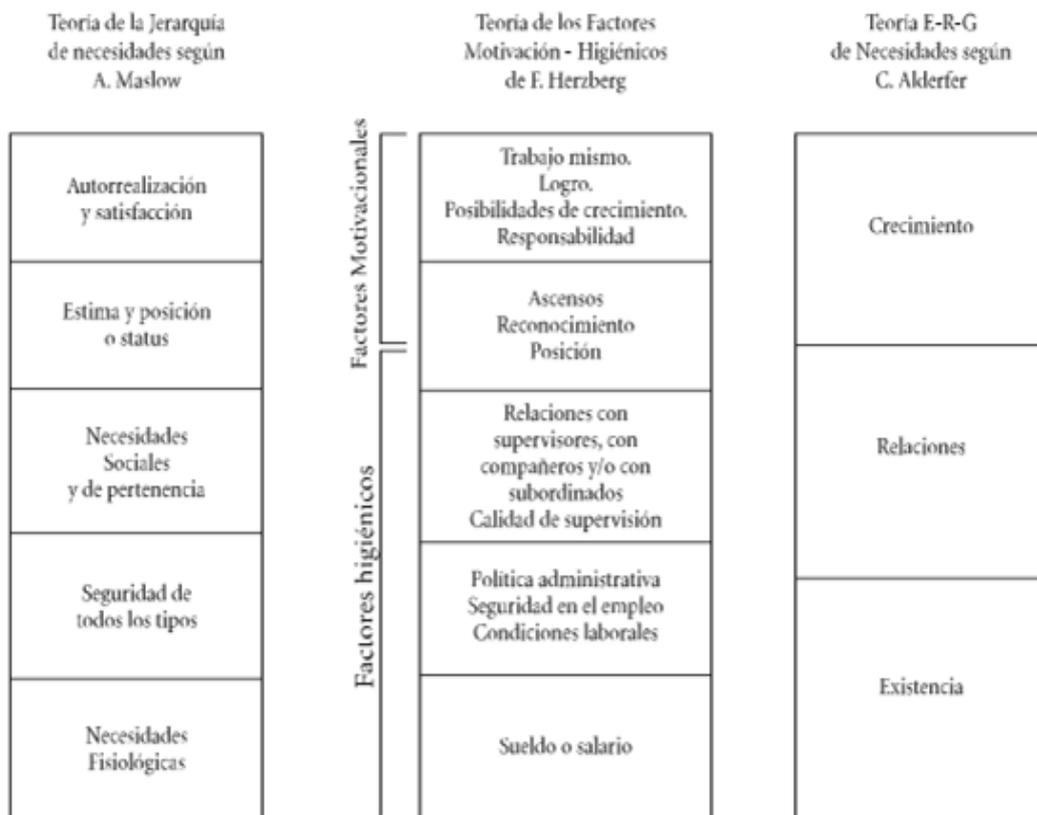


Gráfico 3. Tabla de comparación entre las teorías de Maslow, Herzberg y Alderfer (Carrillo, Padilla, Rosero, y Villagómez, 2009)

Dentro de todos los tipos de motivaciones podemos distinguir dos dimensiones: motivación interna (intrínseca) y externa (extrínseca), y entre motivación positiva y negativa. Al mezclar estas dos dimensiones conocemos los cuatro tipos de motivaciones:

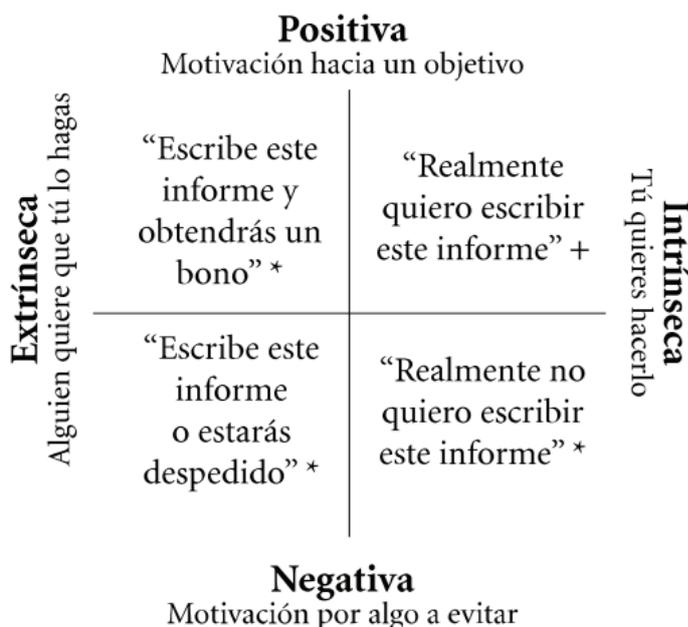


Gráfico 4. Tipos de motivación (Creado por Carrillo, Padilla, Rosero, & Villagómez, 2009).

Aunque las motivaciones sean negativas (evitar un castigo) o positivas (recompensas), si las motivaciones están estimuladas desde el exterior no persisten a lo largo del tiempo, mientras que si la motivación es intrínseca, sí que persiste.

Como docentes nos interesa que nuestros alumnos tengan una motivación intrínseca para que así ésta perdure en el tiempo. Por ello mencionamos a Brunner (1966, cit. en Carrillo, et al., 2009) quien establece tres tipos de motivación intrínseca: de curiosidad, de competencia y de reciprocidad. El primer tipo de motivación intrínseca ‘‘satisface el deseo de novedad, surgiendo así el interés por los juegos y las actividades constructivas y de exploración’’ (p.24).

Tratar la música de manera interdisciplinar aumenta la motivación de los alumnos (Gutierrez Cordero, et al., 2011), y siguiendo la explicación de Brunner (1966, cit. en Carrillo, et al., 2009), la música tratada de manera interdisciplinar (como por

ejemplo en el aula de inglés) fomentaría la motivación intrínseca de curiosidad debido al factor novedoso que supone tratar un idioma a través de la música.

4.6 Cualidades docentes en la utilización de la música en la enseñanza del idioma extranjero

Existen diversas fuentes de motivación, de las cuales el mentor emocional, puede ser real o ficticio (Carrillo, et al., 2009).

Por mentor emocional podemos entender al maestro o maestra de los alumnos. Según Solé (Ibid) la motivación se construye en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

[...] la relación entre los alumnos y el profesor siempre es interactiva, su influencia es mutua; se trata de un compromiso humano, singular, con cada alumno, para ellos tiene sentido llevar a cabo su actividad intelectual si perciben que el profesor quiere ayudarles de ésta manera entendido este aspecto, incluye todos los motivos que tratamos: interesarle sobre el tema, procurarle éxito, promover proyectos, organizar trabajos cooperativos, etc. (p. 29)

Como mentor emocional, el maestro tiene que tener una serie de cualidades, pero nos vamos a centrar en las cualidades que caracterizan a los maestros de lenguas extranjeras como es el caso del inglés debido al trabajo que nos concierne.

Según Pérez (2001) el maestro debe ser:

- Competente desde el punto de vista pedagógico: la combinación del conocimiento de su disciplina con el conocimiento pedagógico y las convicciones que cada maestro tiene sobre su actuación docente, y el control de su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos permiten el éxito de su clase. Para establecer la competencia pedagógica del maestro de inglés hay que conocer los siguientes elementos:
 - *Content knowledge* (conocimiento del contenido por desarrollar): el maestro se debe expresar de tal manera que los alumnos entiendan el contenido que se les está mostrando.

- *Teacher's beliefs* (consciencia del maestro sobre su actuación y sus convicciones): el maestro tiene que ser consciente de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, así como de los procedimientos de enseñanza que debe utilizar en el aula. Este conocimiento sobre su labor como docente les permite alcanzar nuevas metas en su trabajo y alcanzar los estándares de aprendizaje deseados.
 - Máximo logro en sus competencias comunicativa, pedagógica y metodológica demostrando su sacrificio como maestro debido a la preparación de sus alumnos y “la satisfacción de las expectativas sociales sobre su desempeño docente” (p. 7).
- Competente desde el punto de vista metodológico: saber dirigir el proceso didáctico del inglés en la planificación, organización y control del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello teniendo en cuenta las características del alumnado y sus diferentes ritmos de aprendizaje. Además, esta competencia le permite establecer un continuo *feed-back* con los estudiantes y que su *Teacher-talk* (“variable sociolingüística que utiliza el maestro para hacerse entender en el aula”, p.8) facilite la comprensión por parte de éstos respetando sus características y necesidades.
 - Competente desde el punto de vista comunicativo: el maestro debe conocer la lengua con exactitud, hablarla con una pronunciación perfecta, aplicar la estrategia comunicativa para saber qué palabra o frase utilizar en cada momento y en cada contexto. Además deben utilizar los recursos estilísticos y las variantes de la lengua que se habla adecuándolos a las posibilidades del alumnado.
 - Portador de valores universales: el maestro debe formar en una serie de valores universales como la solidaridad, dignidad, amistad, etc, creando así personas preparadas para vivir en sociedad.
 - Eficiente en el uso del *teacher-talk*: es una herramienta que garantiza la comunicación entre el maestro y el alumnado en la lengua extranjera, y así acabar con el sentimiento de fracaso que tienen los alumnos cuando no consiguen comprender lo que les dice el maestro. *Teacher-talk* está compuesto por factores fonológicos, léxicos, sintácticos y discursivos. Básicamente, cuando el maestro hace uso del *teacher-talk*, está utilizando una lengua mucho más

concisa y simple que la que usas en una situación normal. *Teacher-talk* irá desapareciendo conforme vaya aumentando el nivel de los alumnos hasta llegar a la lengua que se habla en situaciones normales y cotidianas.

- Regulador consciente de su superación continua: el maestro establece cuáles son sus puntos débiles, y escoge una variante de superación que permita fomentar sus motivaciones y abastecer sus necesidades. Además, aprovechando todas las posibilidades que le brinda el entorno puede superar los objetivos que se hayan trazado con anterioridad.
- Creador de materiales de enseñanza: el maestro debe preparar una serie de materiales que hagan de la enseñanza del idioma algo muy efectivo para los alumnos. Además, debe adaptar a las características del aula y del medio que le rodea los medios técnicos y programas diversos, los cuales utiliza como medio de complementación de su clase.
- Investigador de su propia acción: el maestro debe basar sus clases en una enseñanza reflexiva en donde a la vez de impartir clases, investigue su propio trabajo. En esta investigación, el maestro tendrá que atender a:
 - El éxito que se alcanza cuando realiza una determinada práctica.
 - La reacción de sus estudiantes ante tal práctica.
 - El proceso de interacción en el aula y posibles mejoras del futuro.
 - Desarrollo del trabajo cooperativo.
 - Las posibles mejoras de la competencia comunicativa del alumnado.
 - La influencia que tienen sus características y su forma de enseñar en los estudiantes.
- Competente desde el punto de vista académico: el maestro debe tener un conocimiento lingüístico general sobre el idioma que se enseña, conocimiento específico sobre el contenido que se imparte en el aula, y conocer técnicas y estrategias para explicar ese contenido con propósitos académicos.

Que el maestro quiera introducir elementos musicales en su clase, no requiere que tenga conocimientos musicales previos (Pérez Aldeguer & Leganés Lavall , 2012), pero sí facultades musicales. Según Grosjean (2017) tener aptitudes musicales como el sentido del ritmo, el dominio del tono, y la habilidad de percepción auditiva permite adquirir una serie de ventajas a la hora de aprender un idioma extranjero.

El dominio del tono es importante tanto en la música como en los idiomas, puesto que en la música permite identificar y recrear notas musicales, mientras que en los idiomas, el tono ayuda a diferenciar el significado de las palabras. Además, la percepción auditiva ayuda a una mejor selección de los patrones del sonido de una lengua extranjera, lo que les ayuda a traducir y pronunciar mejor (Ibid).

Existen algunas conexiones cerebrales entre la música y el lenguaje, no obstante, los estudios neuropsicológicos que se han ido realizando a lo largo de los años han demostrado que la música y el lenguaje están presentes en diferentes hemisferios del cerebro. Sin embargo, a pesar de estar en diferentes partes cerebrales, lo que les une es que ambas se fundamentan en procesos comunes o similares: métrica, ritmo, detección de diferencias en el tono, interpretación, memoria tonal, o capacidad de imitar e improvisar (Ibid).

El maestro que tenga unas previas facultades musicales podrá tener más facilidades a la hora de enseñar y transmitir nuevos conocimientos en el nuevo idioma a los alumnos. Por ello, es conveniente que los futuros maestros de lengua inglesa o de cualquier otro idioma extranjero, aparte de tener una serie de capacidades docentes, tengan también capacidades musicales. Según mi criterio personal, el maestro debería formarse en las competencias musicales básicas (competencia en expresión musical, competencia creativa, competencia instrumental, y competencia perceptiva) para que en sus clases construyan y transmitan un conocimiento significativo en sus alumnos.

Existen métodos que relacionan la sensibilidad audioperceptiva, con la curva sonora del mensaje verbal y con su dimensión semántica como procedimiento que facilita el aprendizaje de los idiomas como el conocido método Tomatis.

4.7 El método Tomatis

4.7.1 ¿Qué es el método Tomatis?

Según Alarcón (2000), Alfred Tomatis fue un otorrinolaringólogo francés que estudió los mecanismos de la relación entre la audición y el lenguaje, y quien descubrió por primera vez que el feto humano es capaz de escuchar la voz de su madre a partir del cuarto mes y medio de gestación. Años más tarde observó que la audición defectuosa era la causa de una alteración en la voz, debido a que ‘‘las frecuencias no integradas por

el oído son precisamente aquellas que están ausentes en el espectro vocal del sujeto” (p. 318). Debido a todas estas investigaciones, apareció el Método Tomatis, el cual es “un método práctico, de una técnica de tratamiento capaz de modificar las facultades auditivas de un sujeto, obteniendo con ello una transformación de su lenguaje, de su voz e incluso de su comportamiento” (p. 318).

4.7.2 El método Tomatis y la integración de las lenguas extranjeras

Alfred Tomatis diseñó el *Oído Electrónico* (simulador auditivo) el cual crea un clima óptimo para la absorción psicológica, adapta los músculos del oído medio a los sonidos de la lengua que se quiere aprender, abre el oído a las frecuencias propias de cada lengua, y lo prepara para percibir correctamente las palabras de una lengua específica y para escuchar de manera correcta (Falcón, 2000).

Al aprender una lengua extranjera, adaptamos la escucha a las frecuencias acústicas de esa lengua. El hecho de que una persona sepa hablar varios idiomas se debe a su habilidad auditiva, según señala Tomatis (1991, cit. en Falcón, 2000), cuando nuestro oído percibe una información no familiar, el oído debe cambiar radicalmente para adoptar otra postura diferente que la de nuestra lengua materna. Por tanto el oído puede realizar un trabajo de adaptación a esta nueva postura a través de técnicas que modifican nuestra audición, enseñándonos a escuchar de manera diferente a como estamos acostumbrados en nuestra lengua materna. El efecto audiovocal permite mejorar el timbre de la voz, la organización del aparato fonatorio, el tono de la laringe, la respiración, la mímica, etc (Ibid).

El proceso de integración de un idioma se hace posible gracias a que el mensaje lingüístico que se quiere adquirir entra por el oído, por lo que éste último tiene que estar bien abierto. Si por el contrario está cerrado, entra en escena el *Oído Electrónico* para poder abrirlo. Para explicar este proceso de integración, Tomatis establece tres leyes de integración audio-lingüística y son (Ibid):

Ley 1: La voz no está completa si existen frecuencias que el oído no escucha correctamente.

Ley 2: Si se reestablecen las frecuencias que no se escuchaban bien, la emisión vocal mejora. Por ello, si modificamos la forma de respuesta del oído en su totalidad, se modifica el lenguaje y la audición.

Ley 3: Si existe una audición dirigida, podemos modificar de forma permanente la audición y la fonación. Por ello, fomentando y entrenando las facultades auditivas, es posible transformar el comportamiento, la escucha y el lenguaje.

Por último, Falcón (2000) añade que en cada parte de la Tierra, existen diferentes tipos de audición correspondientes a diferentes lenguas. Cada una de estas lenguas se caracteriza por diferentes parámetros:

<p>Banda de selectividad o pasante</p>	<p>“Zonas preferentes sobre ciertas zonas sonoras en detrimento de otras, utilizadas de manera menos privilegiada” (p. 3). En castellano preferimos hablar grave, mientras que los napolitanos todo lo contrario. Estas preferencias dependen del relieve, el clima, ..., en los que uno se encuentre. Estas características acústicas guían la elección de palabras, la postura corporal, etc.</p> <p>La banda pasante del inglés es de 2.000 a 12.000 Hz, mientras que la del español es de 100 a 500 Hz, y 1.500 a 2.500 Hz.</p>
<p>Curva de envoltura específica o de audición</p>	<p>Resultado a través de gráficos de valores medios de distintas frecuencias, sacado a partir de la expresión oral de un grupo étnico determinado.</p> <div data-bbox="614 1361 1305 1747" style="text-align: center;"> <p>INGLES 5 mls ESPAÑOL 5 mls</p> <p>— CURVA DE ENVOLTURA BANDA PASANTE mls TIEMPO DE LATENCIA</p> </div>
<p>Tiempo de latencia</p>	<p>Corresponde al tiempo que necesita el oído para pasar de una escucha distraída a la intencionada. Es decir, es el tiempo que se utiliza en la emisión de las sílabas y</p>

	condiciona la respuesta de adaptación de los órganos de fonación (variables según la lengua y la edad).
Tiempo de precesión	''Tiempo de anticipación de la conducción ósea para llegar a la conducción aérea, lo que induce a un fenómeno de previsión, inherente al funcionamiento del oído interno y particularmente al vestíbulo respecto a los sonidos que recibe del aparato auditivo'' (p. 4). Este parámetro es esencial para la integración de la lengua materna y extranjera.

Gráfico 5. Parámetros lingüísticos (Falcón, 2000)

El método Tomatis en el aprendizaje de lenguas extranjeras actúa como un entrenamiento de la audición para tener una mejor recepción y transmisión de sonidos, atribuyéndoles significado. Por tanto, este método estimula la capacidad de percepción y aumenta el número de frecuencias que normalmente no percibimos, mejorando de esta manera lo que oímos. Se trabaja sobre el aspecto sonoro, permitiendo la integración del ritmo, la melodía, la entonación y los fonemas referentes a cada lengua. Así pues, el método Tomatis se puede integrar a cualquier enseñanza de lenguas extranjeras (Alarcón, 2000).

Comprobamos así la importancia de la competencia auditiva en la enseñanza de idiomas extranjeros. A partir de esta competencia tanto lingüística como musical, se pueden trabajar las restantes competencias lingüísticas: el habla, la escritura y la lectura que son notables en la enseñanza de idiomas extranjeros.

El trabajo de las diferentes competencias lingüísticas partiendo de la competencia auditiva, y el trabajo de esta última competencia lo podemos verificar en el siguiente apartado.

4.8 Prácticas innovadoras para el aprendizaje del inglés mediante canciones

Anteriormente se han expuesto los beneficios que según Fonseca Mora & Toscano-Fuentes (2012) las canciones causan en el aprendizaje de idiomas (el inglés). Otros muchos autores como De la Torre (2007, cit. en Lavall, 2012) apoyan esta visión

beneficiosa de la canción afirmando que el aprendizaje de idiomas a partir de canciones permite:

Introducir el arte de la recitación y fomentar la lectura en voz alta, desarrollar la comprensión lectora del lenguaje poético, perfeccionar la pronunciaci3n de los alumnos, aumentar el vocabulario activo y pasivo, incrementar el inter3s por las clases de ingl3s, ofrecer oportunidades para ejercitarse en el canto, permitir la pr3ctica de la lectura musical sobre los pentagramas y el estudio de algunos elementos musicales como la melodía, el ritmo, la armonía, la forma, presentar la historia y cultura anglo-americana a trav3s del tema de las canciones, y ensear y divertir al mismo tiempo [...]. (p. 116)

A continuaci3n se van a exponer 4 actividades innovadoras para aprender ingl3s a trav3s de canciones. En cada una se trabaja una determinada competencia lingüística.

La primera pr3ctica innovadora que se va a exponer ha sido ideada por Lavall (2012) realizada en una serie de colegios püblcos de Primaria pertenecientes a la Comunidad Valenciana, y est3 destinada para la etapa de infantil y/o primaria.

ACTIVIDAD 1: How does your name sound? (c3mo suena tu nombre) - COMPETENCIA AUDITIVA

Justificaci3n: Apoy3ndose en el Real Decreto 1513/2006, Lavall (2012) afirma que en el aprendizaje de una lengua es muy importante la escucha, la cual representa uno de los bloques m3s importantes de la asignatura de m3sica en el currículum escolar.

Objetivos: La autora seala que la actividad que seguidamente vamos a explicar tiene como objetivos el desarrollar la conciencia sonora y la audici3n del alumnado, pero tambi3n el aprendizaje del vocabulario y las estructuras gramaticales de la lengua extranjera en cuesti3n (ingl3s). Adem3s, los alumnos tambi3n aprenden los nombres de todos sus compaerros (en el caso de que no los conozan) y a desarrollar su creatividad. Esta actividad se puede ajustar a cualquier curso de primaria, siempre y cuando se aumente o disminuya la dificultad.

Temporalizaci3n: la actividad durar3 aproximadamente 20 minutos, o hasta que todos los alumnos hayan dicho su nombre.

Desarrollo: Cada uno de los alumnos tiene que buscar un objeto de clase, y con ese objeto tienen que realizar un sonido que represente el nombre de cada uno de ellos (Juan, Carla, etc). El alumnado se situará sentado en el suelo en el centro de la clase formando un círculo, cada alumno nombrará el objeto que ha escogido y dirá su nombre mientras produce un sonido con dicho objeto: *This is a...My name is...*

Una vez que todos los alumnos han pronunciado su nombre y realizado el sonido, les pedimos que cierren los ojos. Cuando toquemos la cabeza de alguno, éste tendrá que expresar su nombre con el sonido de su objeto; mientras el resto de sus compañeros tiene que adivinar qué niño o niña ha realizado el sonido, y qué objeto es el que lo realiza.

ACTIVIDAD 2: -It's nice to see you – (qué bien verte)- COMPETENCIA ORAL –

Justificación: En esta actividad también propuesta por Lavall (2012) tiene mucha presencia el trabajo de la competencia oral puesto que es importante crear contextos en donde la lengua se utilice de manera significativa. Se va a utilizar una rima en inglés (pequeña canción) para repetirla todos los días como bienvenida durante el primer mes del curso escolar.

Objetivos:

- Mejorar la competencia oral en inglés
- Aprender el nombre de los compañeros
- Fomentar buenas relaciones entre el grupo

Temporalización: 10 minutos

Desarrollo: El alumnado va diciendo la rima por orden. Para evitar que el ejercicio resulte tedioso, cada alumno puede dar la bienvenida al compañero que tiene al lado de diferente forma (cantando, rapeando, etc). La rima es:

Hello (nombre del alumno), how are you? It's nice to see you at school.

ACTIVIDAD 3: Popular songs (canciones populares) – COMPETENCIA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Salas Alvarado & López Venavides (2017) proponen otro tipo de actividad destinada para educación secundaria, pero que aludiendo a lo mencionado anteriormente

por Lavall (2012) se podrían escoger canciones más sencillas para trabajarlas en primaria.

Justificación: esta actividad consiste en el uso de dos canciones como son “Angels” de Robbie Williams y “Make you feel my love” de Adele (Anexo nº1). Estas canciones se escogen debido a la sencillez de su audición y a la no aparición de instrumentos que disturben el texto de la escucha, de ahí que la comprensión sea mayor. Además, las canciones no son muy conocidas, algo que es una ventaja ya que así los estudiantes realizan el ejercicio en el momento puesto que no existe un conocimiento previo de los temas.

Objetivos: esta actividad permite a los estudiantes mejorar su comprensión lectora.

Desarrollo: el docente divide al grupo en 5 pequeños subgrupos. Una vez hecha la división, el maestro coloca 10 palabras extraídas del texto de cada canción en 5 lugares diferentes del aula, y seguidamente coloca a cada subgrupo frente a cada una de las palabras. El maestro reproduce la primera canción, y cada vez que se escuche una de las palabras que están situadas en algún punto del aula, el equipo que se encuentra enfrente de ellas tendrá que cogerla. Una vez que termine la canción todas las palabras deben de haber sido cogidas, de lo contrario se reproducirá la canción nuevamente. Cuando todos los subgrupos han cogido sus palabras, el maestro revisará cada una de ellas y se asegurará que los estudiantes tienen claro el significado de éstas.

ACTIVIDAD 4: Messy lyrics (letra desordenada) - COMPETENCIA ESCRITA

Salas Alvarado & López Venavides (2017) vuelven a explicar otra actividad, en este caso con canciones que cuentan historias.

Justificación: Al igual que las anteriores actividades, la clase va a girar en torno al uso de canciones, en este caso van a ser las canciones de “Piano Man”, de Colton Dixon y “Skaterboy”, de Avril Lavigne (Anexo nº2). Se van a utilizar estas canciones debido a que ambas cuentan historias a lo largo de toda su letra.

Objetivos: mejorar la habilidad escrita de los alumnos.

Desarrollo: El maestro divide el grupo en 5 subgrupos, y a cada subgrupo le da dos hojas con frases desordenadas de estas dos canciones anteriormente mencionadas. El alumnado tiene que ordenar las frases de las canciones en el correcto orden en el que aparecen en la canción. Dichas canciones serán escuchadas dos veces. Una vez que se

hayan reproducido ambas canciones dos veces se revisa el trabajo de los alumnos para ver si lo han realizado de manera correcta. Si el docente quiere y ve a los niños y niñas motivados puede ampliar la actividad permitiendo a cada subgrupo elegir una canción y crear un juego de roles en donde cuenten la historia que escucharon en la canción.

BLOQUE II. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

CAPÍTULO 5. TESTIMONIOS DE MAESTROS

5.1 Resultados de la entrevista semiestructurada

5.1.1 Introducción

El objetivo principal de este estudio es realizar un diseño de actividades que establezcan las canciones como herramienta para aprender inglés. Así pues, para elaborar estas actividades, además de la revisión literaria, hemos querido conocer la opinión y el punto de vista de maestros de primaria, tanto de inglés como de música. Sus reflexiones pueden ayudarnos a encaminar nuestras actividades de una forma óptima.

Para ello, hemos utilizado la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de información caracterizado por su formato e intención del entrevistador.

En cuanto al formato, este tipo de entrevista requiere de experiencia y habilidad por parte del entrevistador, puesto que éste tiene que realizar desde preguntas generales hasta cuestiones más precisas ayudando a que el entrevistado se exprese de manera libre. Este tipo de entrevista está relacionada con “planteamientos sociológicos y antropológicos” (p.168). Es importante adquirir la información del punto de vista del grupo social o participantes entrevistados, permitiéndonos conocer datos del propio lenguaje de las personas (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jimenez, 1999).

Lo que pretende el entrevistador es acercarse a las ideas y puntos de vista de otros. Lo importante no es el propio conocimiento, sino las explicaciones de los entrevistados. En definitiva, quien realiza la entrevista no desea contrastar una teoría o ideas determinadas sobre la explicación de alguno problema. Lo que realmente desea es profundizar en ideas que posee a través de las respuestas de las personas entrevistadas hasta hallar una explicación, o simplemente comprobar cómo estas personas ven el problema en cuestión (Ibid).

En nuestro caso hemos realizado dos entrevistas semiestructuradas (anexo 3) a un maestro de primaria especializado en inglés, y una maestra de primaria de música. Ambos tienen una larga experiencia en la enseñanza y han recorrido un gran número de colegios de Aragón, por lo que su visión sobre el tema puede proporcionarnos información relevante desde una dimensión didáctica.

En nuestro estudio, el diseño de la entrevista parte de un guion prefijado sobre 5 cuestiones abiertas, donde los entrevistados han podido profundizar en sus respuestas

aportando detalles a sus declaraciones relacionadas con su criterio personal avalada por su experiencia profesional. En ambos casos la colaboración ha sido desinteresada, y las conclusiones más importantes extraídas de la entrevista aparecen en el siguiente apartado.

5.1.2 Conclusiones de las entrevistas realizadas

En primer lugar vamos a exponer las conclusiones de la entrevista a cada maestro, y a continuación, una conclusión general de ambas.

Las principales conclusiones de la entrevista del maestro de inglés son:

Desde el punto de vista perceptivo:

- Considera que la percepción auditiva es muy importante para el aprendizaje de idiomas, ya que lo primero que aprendes es a escuchar el nuevo idioma, y a partir de ahí, el oído se educa y la persona ya puede realizar actividades como hablar o escribir en el nuevo idioma.
- Aclara que es una competencia que se adquiere de manera inconsciente, por lo que su aprendizaje es gradual.
- La mayor parte de herramientas que utiliza para promover esa competencia auditiva en sus alumnos son las convencionales: su propia voz, ya que intenta hablar continuamente en inglés, diversas actividades en las que el alumnado debe expresarse en inglés, y la práctica de *listenings* para el reconocimiento auditivo.
- Iguala el efecto que causan las canciones como herramienta didáctica en el aprendizaje y autoaprendizaje de inglés, al efecto de los libros, películas, aplicaciones de móvil, etc.
- La ventaja que atribuye a las canciones con respecto a las demás herramientas es su factor motivacional.
- Admite que utiliza canciones que forman parte de los métodos que utiliza y no por iniciativa propia.
- No es consciente de los beneficios para los idiomas que conlleva tener facultades musicales.

Desde el punto de vista expresivo

- Está de acuerdo que la escucha de canciones mejora la pronunciación y la entonación, aunque debido a la repetición de éstas. Cuanto más se repiten, más se queda en la mente del alumnado.

Por otra parte, las conclusiones de la entrevista con la maestra de música, son:

Desde el punto de vista perceptivo:

- Defiende que la competencia auditiva en educación musical supone el 90 % del aprendizaje.
- Admite que tener facultades musicales, como tener un buen oído musical, conlleva beneficios a la hora de aprender música.
- Considera que la educación auditiva del idioma puede entrenarse mediante el aprendizaje de canciones, aunque ella no trabaja con canciones para ese fin.
- Cuando trabaja canciones en otros idiomas no lo hace con una intención interdisciplinar, pero es consciente que los alumnos que conocen el idioma que se canta en la canción muestran mucho más interés.
- Atribuye la importancia de la canción al factor motivacional.
- Iguala el efecto que causan las canciones como herramienta didáctica en el autoaprendizaje de inglés, al efecto que causan los libros, películas, etc.
- No sabe percibir si sus alumnos utilizan la canción como herramienta de aprendizaje de inglés, puesto que no es su materia.
- Es consciente del valor cultural que conlleva el aprendizaje de canciones.

Desde el punto de vista expresivo:

- Afirma que no sabe en qué medida las canciones contribuyen a la mejora expresiva del inglés puesto que no es un objetivo de la clase de música. No tiene los conocimientos necesarios para saber si la pronunciación es adecuada o no.

Conclusiones finales de ambas entrevistas:

Como consecuencia de las respuestas en la entrevista, vislumbramos un general desconocimiento de la relación que existe entre el aprendizaje de idiomas extranjeros (como es en este caso el inglés) y la música (uso de canciones). Relacionan el uso de canciones en el aprendizaje del inglés al factor motivante que éstas producen, dejando

en el olvido los factores cognitivos (ayudan a prestar atención, a memorizar, etc) y factores lingüísticos como la capacidad lectora, la cual se ve mejorada por la discriminación auditiva (Turnipseed, 1976, citado en Fonseca Mora & Toscano-Fuentes , 2012) y rítmica (Ducorneau, 1988; Campbell, 1998, citado en Fonseca Mora & Toscano-Fuentes , 2012) propia de las canciones, etc. Por el desconocimiento de estos beneficios exclusivos de las canciones, ambos las igualan a otras herramientas didácticas de aprendizaje como los libros, las películas etc. Aunque debemos señalar que la maestra de música incide en el aprendizaje de factores socio-culturales gracias a las canciones en otro idioma.

El maestro de inglés utiliza canciones, aunque no de *motu proprio*, sino porque aparece en los métodos que él utiliza. Por otra parte, la maestra de música utiliza canciones pero no con la intención de llevar a cabo una interdisciplinariedad con otras lenguas como el francés o el inglés.

En definitiva, ambos están de acuerdo que las canciones son una herramienta útil para aprender idiomas, pero no son conscientes de todos los beneficios que éstas conllevan. Además, no hacen una práctica completa, consciente y activa de estas herramientas para el aprendizaje lingüístico.

Por una parte, la maestra de música demuestra una despreocupación con respecto al aprendizaje de idiomas, aun sabiendo que son importantes, debido a que estos últimos no son un objetivo curricular de música. Aunque después de la entrevista, es consciente de la interdisciplinariedad, y comienza a practicarla en clase de manera consciente. Por ello, aunque este estudio vaya dirigido a maestros de inglés, también puede servir para que los maestros de música se den cuenta de la importancia que tiene su materia y la utilicen de manera óptima, procurando que el aprendizaje adquiriera una dimensión interdisciplinar entre las asignaturas de lenguas y música.

Por otro lado, vemos necesario el diseño de una propuesta didáctica basada en toda la literatura recogida y analizada sobre el tema para dar luz a todos los maestros de inglés que como el entrevistado, estén receptivos a utilizar canciones para enseñar idiomas, pero desconozcan todas sus características, beneficios y posibles aplicaciones.

BLOQUE III. DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

CAPÍTULO 6. UNIDAD DIDÁCTICA: AQUÍ TÚ ERES EL *QUEEN*

6.1 Justificación de la propuesta didáctica

El diseño de esta propuesta didáctica viene motivado por la contextualización del estudio de la mejora del aprendizaje del inglés con la aplicación didáctica, mediante el diseño de una propuesta en la que se utiliza la canción como recurso didáctico fundamental. Esta proyección integra el entrenamiento de mi capacidad docente musical como recurso didáctico que me permite relacionar el aprendizaje de contenidos curriculares del inglés utilizando habilidades musicales.

La unidad didáctica titulada *Aquí tú eres el Queen* está contextualizada en una clase de 5º de Primaria y gira en torno al repertorio musical del grupo británico *Queen*, el cual gracias al reciente estreno de la película *Bohemian Rhapsody*, ha vuelto a estar en auge. Tal ha sido su éxito que hasta los más pequeños tararean sus canciones.

Las sesiones van a girar en torno a las canciones de *Queen*, utilizándolas como medio para trabajar contenidos curriculares correspondientes de la asignatura de inglés del nivel de 5º de Primaria.

6.2 Diseño

A partir de la información conseguida de Calatrava (2008) sobre la metodología de enseñanza del inglés a través de canciones, realizaré una unidad didáctica basada en la trayectoria musical de *Queen* con el objetivo de mejorar determinados aspectos gramaticales y de pronunciación del inglés. Además, apoyando la información facilitada por Pérez Aldeguer & Leganés Lavall (2012), conociendo las canciones de *Queen*, los alumnos podrán comprender de manera global la cultura el carácter popular de este tiempo, el estilo de música, etc.

6.3 Temporalización

La unidad didáctica *Aquí tu eres el Queen* consta de 3 sesiones, cada una de 50 minutos, y las 3 se realizarán en una semana con el objetivo de no olvidar las clases anteriores y que todas ellas tengan una gran cohesión palpable en los niños y niñas. La unidad didáctica está pensada para llevarse a cabo la última semana de curso, ya que estas canciones recogen *grosso modo* los conocimientos que han ido estudiando durante

todo el curso. Es una manera divertida y amena de acabar el curso académico y dar la bienvenida al verano

6.4 Metodología didáctica

El planteamiento de esta unidad pretende basarse en el uso de la metodología utilizada por Calatrava (2008), el cual estructura cada sesión en 3 partes: actividades que se realizan antes de la reproducción de la canción, actividades durante esta reproducción, y actividades después de la canción.

Pre-songs activities: se trabajan actividades que van destinadas a la presentación del nuevo tema, del nuevo vocabulario, y para introducir al alumnado en un determinado contexto.

While-songs activities: como su nombre indica, son actividades que se realizan mientras la canción está en reproducción. Se utilizan mayormente para que los niños y niñas desarrollen su percepción y discriminación auditiva a través de ejercicios relacionados con la letra de la canción.

Post-listening to music activities: actividades que se utilizan para reforzar los contenidos trabajados en el transcurso de la sesión.

6.5 SESIÓN 1

Nuestra primera sesión se denomina: *We are Queen* (Nosotros somos Queen).

6.5.1 Objetivos didácticos

- Conseguir un aprendizaje significativo por parte del alumnado.
- Motivar al alumnado y conseguir mayor interés por el inglés.
- Innovar en la creación de actividades para el aprendizaje de idiomas.
- Hacer de la clase un sitio distendido y divertido.

6.5.2 Objetivos curriculares (Real Decreto 126, 2014)

BLOQUE 1: Comprensión de textos orales

- Contrastar los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral (p. ej.: estructura interrogativa para

demandar información), transmitidos en buenas condiciones acústicas y de manera lenta y clara.

BLOQUE 2: Producción de Textos Orales: Expresión e Interacción.

- Articular, de manera por lo general comprensible pero con evidente influencia de la primera u otras lenguas, un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, adaptándolos a la función comunicativa que se quiere llevar a cabo.

BLOQUE 3: Comprensión de textos escritos

- Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (p. ej.: "past simple", etc).

BLOQUE 4: Producción de textos escritos: Expresión e interacción

- Aplicar patrones gráficos y convenciones ortográficas básicas para escribir con razonable corrección palabras o frases cortas que se utilizan normalmente al hablar, pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada.

6.5.3 Recursos utilizados

Los recursos que vamos a utilizar para esta sesión van a ser: la canción *We are the Champions* – Queen (letra en el anexo 4), la cual se repartirá en una ficha a cada uno de los alumnos. Por una parte de la ficha se encontrará la explicación de la teoría (Anexo 4) que queremos transmitir con la sesión: los tiempos verbales *present simple*, *past simple*, *present perfect* y *future with will* (presente simple, pasado simple, presente perfecto, futuro con will). Y en el reverso se encontrarán un ejercicio de *fill-in-the-gaps* con la letra de la canción (espacios en blanco para que los niños rellenen la letra) (Anexo 4). Además se utilizarán *Flashcards* (tarjetas de aprendizaje) para asentar todo lo aprendido en clase (Anexo 4).

6.5.4 Desarrollo de actividades

Apoyándonos en la información conseguida de Calatrava (2008) sobre la metodología de enseñanza de inglés a través de canciones, vamos a dividir la clase en tres actividades: actividad antes de la canción, durante y después de ésta.

Actividad 1 - Pre-songs activity (20 minutos)

Antes de reproducir la canción, les entregaremos a los alumnos una ficha en donde, por la primera cara, estará la teoría que queremos enseñar: los tiempos verbales de presente simple, pasado simple, presente perfecto y futuro con *will*. Una vez explicados, introduciremos a los alumnos el grupo de pop/rock de Queen, aclarando sus orígenes, su importancia, etc.

Para finalizar con la actividad 1 y entrar en contexto con la canción que vertebrará la actividad 2, la cual cuenta el sentimiento de ganar algo. Por ello, el maestro o maestra abrirá una conversación distendida con todos los alumnos para que cuenten si han ganado algún premio alguna vez, cómo ha sido, cómo se han sentido, etc.

Actividad 2 – While-song activity (15 minutos)

En primer lugar, reproduciremos la canción una vez mientras el alumnado la sigue a través de su letra en la ficha. Una vez acabada, volveremos a reproducir la canción y tendrán que escucharla atentamente, puesto que tendrán que rellenar los huecos con los tiempos verbales que correspondan. Corregiremos entre todos si los huecos están correctamente escritos, y finalmente, todos los alumnos cantarán la canción juntos, cuidando la pronunciación.

Actividad 3 – Post-listening to music activity (15 minutos)

Siguiendo la metodología de Calatrava (2008) utilizaremos las *flashcards*, en las cuales se escribirán diferentes palabras, que los alumnos tendrán que ordenar para formar frases con sentido. Estas frases estarán en presente, pasado o presente perfecto, por lo que el alumnado debe tener muy clara la estructura sintáctica de estos tiempos verbales, la cual ha ido asentando durante la clase.

Algunas frases habrán salido en la canción, pero otras no, por lo que aquí comprobaremos si simplemente memorizan bien gracias a la canción, o realmente han hecho un trabajo significativo de aprendizaje.

6.5.5 Evaluación

La evaluación es observacional, por lo que el maestro o maestra tendrá que estar atento al comportamiento y al aprendizaje del alumnado durante la clase. No obstante, es muy complicado evaluar a una clase únicamente a través de la observación, por lo que para aprovechar mucho más la información que nos da la observación, utilizaremos una rúbrica. Ésta describe las características de la tarea en niveles de rendimiento, con el fin de aclarar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la retroalimentación. Por todo ello, a partir de los objetivos curriculares, desarrollamos una serie de criterios de evaluación para los alumnos, y a partir de los objetivos didácticos, unos criterios de autoevaluación para el maestro o maestra con el fin de mejorar la clase en el futuro (si hay algo que mejorar).

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE ALUMNOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES
Comprende las diferentes estructuras sintácticas que aparecen en la canción.				
Pronuncia de manera correcta la letra de la canción.				
Diferencia y señala las diferentes estructuras sintácticas en la letra de la canción.				
Escribe correctamente las diferentes estructuras sintácticas en los huecos correspondientes.				

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DEL MAESTRO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES
Consigo un aprendizaje significativo en los alumnos.				

Veo a los alumnos interesados y motivados por la clase.				
Soy capaz de ajustar mi intervención a las necesidades del momento				
Creo un ambiente divertido y ameno en el aula.				

6.6 SESIÓN 2.

Nuestra segunda sesión se denomina: *I want to break free using Phrasal Verbs* (Quiero liberarme usando Verbos Compuestos).

6.6.1 Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos son los mismos que nos proponemos en la sesión 1, por lo que pretendemos:

- Conseguir un aprendizaje significativo por parte del alumnado.
- Motivar al alumnado y conseguir mayor interés por el inglés.
- Innovar en la creación de actividades para el aprendizaje de idiomas.
- Hacer de la clase un sitio distendido y divertido.

6.6.2 Objetivos curriculares_(Real Decreto 126, 2014)

BLOQUE 1: Comprensión de textos orales

- Reconocer un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos y con las propias experiencias, necesidades e intereses, e interpretarlos infiriendo del contexto y del texto para aproximarse a los significados probables de palabras que se desconocen siempre y cuando sean transmitidos de manera lenta y clara, aunque sea necesario volver a escuchar lo dicho, o el uso de gestos o imágenes.

BLOQUE 2: Producción de Textos Orales: Expresión e Interacción.

- Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.

BLOQUE 3: Comprensión de textos escritos

- Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones de su entorno cercano y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias, necesidades e intereses, e imaginar los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.

BLOQUE 4: Producción de textos escritos: Expresión e interacción

- Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas de necesidad y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses y experiencias.

6.6.3 Recursos utilizados

Los recursos que vamos a utilizar para esta sesión van a ser: la canción *I Want to Break Free* – Queen (letra en el anexo nº5), la cual se repartirá en una ficha a cada uno de los alumnos. Por una parte de la ficha se encontrará la explicación de la teoría (Anexo nº5) que queremos transmitir con la sesión: *Phrasal Verbs* (Verbos Compuestos). En el reverso se encontrará la letra de la canción y una serie de ejercicios para realizar (Anexo nº 5). Además, también utilizaremos un gorro para realizar un juego con el fin de asentar todo lo aprendido (juego explicado en el desarrollo de actividades).

6.6.4 Desarrollo de actividades

Utilizando de nuevo la metodología de enseñanza de inglés a través de canciones de Calatrava (2008), estructuramos la unidad didáctica en:

6.6.4.1 Actividad 1 – Pre-song activity (20 minutos)

Antes de reproducir la canción, entregaremos una ficha a cada alumno en donde aparecerá la explicación teórica de lo que entendemos por *Phrasal Verbs*. Teniendo el apoyo de la ficha, el maestro o maestra irá explicando esta información (qué son, cuál es

su importancia, cuál es su utilidad en el día a día, etc). Seguidamente crearemos un debate sobre si conocen o no algún *Phrasal Verb* y su significado, escribiéndolos en la pizarra creando así una especie de *glosary* (glosario) para aumentar el vocabulario de la clase. Además, para presentarle la canción e introducirlos en el contexto, explicaremos la situación que tenían las personas homosexuales en aquella época y la necesidad de liberarse, teniendo la canción *I Want to Break Free* como un himno de libertad y de empoderamiento.

6.6.4.2 Actividad 2 – *While-song activity* (15 minutos)

Primero se reproducirá una vez la canción para que el alumnado la escuche por primera vez y se familiarice con ésta. Seguidamente, los alumnos girarán la ficha y se encontrarán con la letra de la canción, en donde los *Phrasal Verbs* estarán desordenados. Mientras se reproduce una segunda vez la canción, el alumnado tendrá que ordenar los *Phrasal Verbs*. Finalmente se corregirán todos y se explicará su significado, que se añadirá al glosario de la actividad 1 – *Pre-songs activity*. Para poner fin a la actividad, se reproducirá una tercera vez para cantar todos fijándonos en la letra de ésta, procurando pronunciar correctamente.

6.6.4.3 Actividad 3 – *Post-listening to music activity* (15 minutos)

Siguiendo la metodología de Calatrava (2008), realizaremos un juego llamado *Pass the hat* (pasa el sombrero), aunque con algunos cambios.

El alumnado se sentará en el suelo formando un círculo, y mientras suena una melodía cualquiera (que no será la canción) tendrá que irse pasando el sombrero, el cual tendrá en su interior los *Phrasal Verbs* que han aparecido en clase. Una vez que la música pare, el niño o niña que tenga el sombrero tendrá que abrir un papelito y decir el significado del *Phrasal Verb* que aparezca.

Como hemos aclarado, algunos *Phrasal Verbs* serán los de la canción, pero otros los habremos aprendido en la actividad 1, por lo que haciendo un repaso de todos ellos al final de clase nos aseguramos que los alumnos no solo recuerden la canción por simple memorización, sino que realicen un aprendizaje significativo de toda la clase.

6.6.5 Evaluación

Al igual que en la sesión 1, la evaluación será observacional, y se apoyará en una rúbrica tanto de los alumnos, como del maestro para poder mejorar algún aspecto de la clase para el futuro.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN A LOS ALUMNOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES
Conoce el significado de los Phrasal Verbs.				
Pronuncia de manera correcta la letra de la canción, y con ella los Phrasal Verbs.				
Reconoce en la canción los diferentes Phrasal Verbs.				
Ordena y escribe correctamente los Phrasal Verbs.				

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DEL MAESTRO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES
Consigo un aprendizaje significativo en los alumnos.				
Ve a los alumnos interesados y motivados por la clase.				
Soy capaz de ajustar mi intervención a las necesidades del momento.				
Creo un ambiente divertido y ameno en el aula.				

6.7 SESIÓN 3

Nuestra sesión se denomina: *Show must/should/can/may go on* (El show debe/debería/puede/probablemente continuar).

6.7.1 *Objetivos didácticos*

Los objetivos didácticos que nos proponemos son los mismos que los de las anteriores sesiones.

- Conseguir un aprendizaje significativo por parte del alumnado.
- Motivar al alumnado y conseguir mayor interés por el inglés.
- Innovar en la creación de actividades para el aprendizaje de idiomas.
- Hacer de la clase un sitio distendido y divertido.

6.7.2 *Objetivos curriculares* (Real Decreto 126, 2014)

BLOQUE 1: Comprensión de textos orales

- Contrastar los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral (p. ej.: estructura interrogativa para demandar información), transmitidos en buenas condiciones acústicas y de manera lenta y clara.

BLOQUE 2: Producción de Textos Orales: Expresión e Interacción.

- Manejar estructuras sintácticas básicas (p. ej.: enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “pero”, “o”, “porque”, “before”), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, p. ej., tiempos verbales o en la concordancia.

BLOQUE 3: Comprensión de textos escritos

- Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (p. ej.: "past simple", etc).

BLOQUE 4: Producción de textos escritos: Expresión e interacción

- Manejar estructuras sintácticas básicas, pudiendo cometer algún error en la práctica.

6.7.3 Recursos utilizados

Los recursos que vamos a utilizar para esta sesión van a ser: la canción *Show must go on* – Queen (letra en el anexo 6), la cual se repartirá en una ficha a cada uno de los alumnos. Por una parte de la ficha se encontrará la explicación de la teoría (Anexo 6) que queremos transmitir con la sesión: *Modal Verbs* (Verbos modales). En el reverso se encontrará la letra de la canción completa (Anexo 6). También necesitaremos *flashcards* (tarjetas de aprendizaje) para llevar a cabo una actividad, y para finalizar la clase, necesitaremos un papel, un lápiz, y pinturas de colores para realizar la actividad que después explicaremos.

6.7.4 Desarrollo de actividades

Al igual que en la primera y segunda sesión, en esta también vamos a seguir la metodología de Calatrava (2008) vertebrando la unidad didáctica en tres partes:

6.7.4.1 Actividad 1 - Pre-songs activity (20 minutos)

Lo que realizaremos antes de reproducir la canción será una explicación exhaustiva de los *Modal Verbs: must, can, should, may* (verbos modales: deber, poder, debería, probable). Aclararemos qué significan, para qué sirven, cuáles son sus diferencias, etc. Seguidamente, introduciremos la canción *Show must go on*, la cual lleva en su título un verbo modal de obligación, y hablaremos sobre el contexto y el mensaje que da la canción abriendo un debate sobre su significado y la importancia de superar las dificultades y seguir luchando.

6.7.4.2 Actividad 2 – While-song activity (15 minutos)

Primeramente cantaremos todos juntos la canción, procurando cuidar la pronunciación. Después, jugaremos con *flashcards*. En cada *flashcard* habrá un *modal verb*, y colocaremos cada una boca abajo por toda la clase. Cuando suene la canción, los niños tendrán que andar por la clase y cuando se pare, tendrán que coger una *flashcard*. Los niños que coincidan con el mismo verbo modal formarán un grupo, y tendrán que

apuntar en la pizarra una frase con dicho verbo. Si la frase es correcta ganarán un punto. Ganará el grupo que más frases correctas escriba en la pizarra.

6.7.4.3 Actividad 3 – Post-listening to music activity (15 minutos)

Como final de la sesión 3, realizaremos un ejercicio propuesto también por Calatrava (2008) denominado *Drawing* (dibujo libre sobre la canción) que consistirá en que el alumnado dibuje algo relacionado con la clase comprobando qué parte han aprendido o les ha interesado más.

6.7.5 Evaluación

A la luz de las sesiones anteriores, la evaluación de la tercera sesión será igualmente observacional apoyada con una rúbrica tanto a los alumnos como al propio maestro o maestra con la intención de conocer los puntos fuertes y débiles de la unidad didáctica y poder mejorarla en un futuro.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN A LOS ALUMNOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES
Conoce el significado de los Modal Verbs.				
Pronuncia correctamente la letra de la canción.				
Reconoce en la canción los Modal Verbs.				
Escribe correctamente frases con Modal Verbs.				

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DEL MAESTRO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES
Consigo un aprendizaje significativo				

en los alumnos.				
Veo a los alumnos interesados y motivados por la clase.				
Soy capaz de ajustar mi intervención a las necesidades del momento.				
Creo un ambiente divertido y ameno en el aula.				

7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Las informaciones obtenidas respecto al análisis de la aplicación y proyección didáctica del uso de la canción en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria nos permiten establecer una serie de reflexiones como conclusión a este estudio.

A lo largo de los años, el idioma anglosajón ha ido ganando más adeptos, hasta el punto de ser una de las lenguas más habladas del mundo. Debido a esta popularidad mundial, vemos necesario poner nuestro foco en el aprendizaje del idioma en el aula de Primaria. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera implica el trabajo y la adquisición de un dominio en las cuatro competencias comunicativo-lingüísticas clave: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y la comprensión lectora.

La función de los maestros y maestras en las aulas es ayudar al desarrollo de estas habilidades orales y escritas. Para lograrlo, tienen que ser competentes desde el punto de vista pedagógico, metodológico y comunicativo a través del conocimiento de las características y necesidades del alumnado, la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de la maestría de la lengua utilizada.

La sensibilización del docente de inglés por el trabajo de las facultades musicales optimiza el desarrollo de competencias comunicativo-lingüísticas debido al entrenamiento de habilidades comunes entre música y lenguaje, cuyo trabajo contribuye al desarrollo perceptivo, expresivo, comunicativo y social.

Para trabajar la música en el aula de inglés, proponemos utilizar las canciones como herramienta didáctica de aprendizaje del idioma, pues además de ser un recurso motivador, su práctica comparte la sincronización del ritmo prosódico y musical, el trabajo expresivo de ideas sencillas y su correspondencia con los versos y la integración de procesos cognitivos y lingüísticos como la discriminación auditiva, la memoria, la pronunciación y la gramática.

La investigación en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera nos demuestra un incremento de docentes que incorporan en su metodología didáctica prácticas innovadoras con canciones para fomentar el desarrollo de las cuatro competencias comunicativo-lingüísticas en el aprendizaje del inglés. La competencia auditiva y la habilidad expresiva son los pilares fundamentales en el aprendizaje del idioma. El entrenamiento de la discriminación auditiva de palabras y la imitación de

sencillas frases que implica el aprendizaje de canciones facilitan de una manera natural, sistemática y dinámica el acceso al aprendizaje mediante el desarrollo de ambas competencias. Además de la audición, los niños y niñas pueden desarrollar el conjunto de competencias comunicativo-lingüísticas clave a través de diversos ejercicios de lectura, ordenación de palabras, escritura y pronunciación, entre otros.

Para fomentar el aprendizaje del inglés a través del trabajo con canciones y tomando como referencia el diseño didáctico que proponen algunos autores para este tipo de aprendizaje, decidimos diseñar una propuesta didáctica, pues como docente de música siento la necesidad de profundizar en la didáctica de la música en inglés y de lograr compartir con otros compañeros las potencialidades que puede entrañar la facultad musical en el aprendizaje del idioma. Aunque por circunstancias no haya tenido la posibilidad de desarrollar esta propuesta, mi primera intención es aplicarla para analizar las implicaciones de la canción en el aprendizaje del idioma y reflexionar sobre las posibilidades como recurso que puede mejorar mi práctica didáctica. Al mismo tiempo espero que este trabajo sea de utilidad para docentes interesados en profundizar más en este tema de estudio.

Finalmente, concluyo que este estudio no solo me ha reportado una amplia información didáctica de utilidad para mi labor docente, sino que además he aprendido a plasmar de manera razonable, lógica, ordenada y óptima todos esos conocimientos en el diseño de una propuesta didáctica. La implementación de la canción en el aprendizaje del inglés contribuye a la consideración de prácticas educativas que promocionan la motivación y la educación interdisciplinar como líneas prioritarias formativas que se corresponden con las tendencias actuales de innovación educativa.

8. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Nuestro estudio pretende servir como base para el desarrollo o ampliación de estudios futuros entre los que sugerimos los siguientes:

Estudio 1. Aplicación y evaluación de la propuesta didáctica diseñada con el fin de analizar los resultados que conlleva la utilización de la canción en el logro de los objetivos didácticos y curriculares planteados.

Estudio 2. Estudio comparativo entre dos grupos-clase un grupo experimental y un grupo control que nos permita analizar en qué medida los niños mejoran su motivación, su interés o la rapidez en la adquisición de los nuevos aprendizajes.

Estudio 3. Diseño de nuevas propuestas didácticas basadas en el uso de canciones en torno a temas de interés diversos como herramientas didácticas para el aprendizaje del inglés que contribuyan a mejorar el argumento de sus potencialidades didácticas.

Estudio 4. Desarrollar una iniciativa como propuesta en un programa europeo Erasmus +, cuyo trabajo con otros países nos permita profundizar en la práctica del inglés desde el aula de música con la composición de un himno elaborado entre los diversos países participantes e interpretado por todos.

9. REFERENCIAS

- Angarita, J. R. (2007). *Teoría de las necesidades de Maslow*. Venezuela: Universidad Fermín Toro. Recuperado de:
<file:///C:/Users/anapaula/Desktop/TFG/DOCUMENTOS%20TFG/Teor%C3%ADa%20de%20Maslow.pdf>
- Berenguer-Román, I., Roca-Revilla, M., & Torres-Berenguer, I. (2016). *La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas*. Centro de Enseñanza Superior Hermanos Marañón, Santiago de Cuba, Cuba. Recuperado de:
[file:///C:/Users/anapaula/Desktop/TFG/DOCUMENTOS%20TFG/Dialnet-LaCompetenciaComunicativaEnLaEnsenanzaDeIdiomas-5761589%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/anapaula/Desktop/TFG/DOCUMENTOS%20TFG/Dialnet-LaCompetenciaComunicativaEnLaEnsenanzaDeIdiomas-5761589%20(1).pdf)
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd. Londres.
- British Council. (2013). *The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. Recuperado de:
<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effectreport-v2.pdf>.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*, Unwin Hyman, London
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 20-32. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Calatrava, M. C. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. *Innovación y experiencias educativas*, nº 13. Recuperado en
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_13/M_CARMEN_RUIZ_2.pdf
- Chomsky, N., (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge: I.I.T. Press.

- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Crystal%2C+D.+%282012%29.+English+as+a+Global+Language+%282nd+ed.%29.+Cambridge%3A+Cambridge+University+Press.&btnG=
- Falcón, R. S. (2000). *La integración de idiomas y el método Tomatis*. Sevilla: Centro Tomatis. Recuperado de: <http://tomatissevilla.com/wp-content/uploads/integracion-idiomas.pdf>
- Gargallo, I. S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros.ti
- Gawel, J. E. (1997). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research and Evaluation: A peer-reviewed electronic journal* , Volume 5, number 11. Recuperado de: <https://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=11>
- Granados, A.L (2002, abril). Globalización en Educación Infantil con la música. *Revista de música culta Filomúsica*. Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo27/cristi.html>
- Grosjean, F. (2017). Do Musicians Make Better Language Learners? *Psychology today*. Recuperado de: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201707/do-musicians-make-better-language-learners>
- Gutierrez Cordero, R., Cremades Begines, A., & Perea Díaz, B. (2011). La interdisciplinariedad en la etapa de educación primaria . *ESPACIO Y TIEMPO. Revista de ciencias humanas* , 151-161. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3877921>
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En: M. Llobera et al., 1995, Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas

extranjerías. Madrid: Edelsa, pp. 27-47. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1126>

Hymes, D., 1972. On Communicative Competence. In: B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
Recuperado de: <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>

Neb, M. (2014). Learning A Foreign Language: Beneficial In Present Time. *International Journal of Education and Information Studies* 4(1), 51-53.
Recuperado de <https://www.ripublication.com/Volume/ijeisv4n1.htm>

Manga, A.-M. (2008). *Lengua segunda(L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*. Universidad de Yaundé I, Camerún.
Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/43343/1/LENGUA%20SEGUNDA%20%28L2%29%20LENGUA%20EXTRANJERA%20%28LE%29%2C%20%20FACTORES%20E.pdf>

Monereo, C. (1994). Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó. Recuperado de:
http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSEÑANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

Monroy Antón, A., & Sáez Rodríguez, G. (2012). Las teorías sobre la motivación y su aplicación a la actividad física y al deporte. *Educación Física y Deportes, Revista Digital.*, n°164. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4213508>

Lavall, 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.
Recuperado de:
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14841/Leganes_Musica.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Leal Oliva, A., & Sánchez Rodríguez, P. (2010). Play it again, Sam: cómo aprender a través de la música. *Innovación y experiencias educativas*, nº 27. Recuperado de:
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu-mero_27/VARIOS_ADELINA_LEAL_1.pdf
- Lee, N. & Lings I. (2008). *Doing Business Research. A Guide to Theory and Practice*. SAGE Publications Ltd. Londres.
- Llera, J. B. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación. El aprendizaje: Nuevas aportaciones*, 55-73. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776715>
- Los Modal Verbs (10 de Junio de 2019). En *Curso-inglés*. Recuperado el 10 de Junio de 2019 en <https://www.curso-ingles.com/aprender/cursos/nivel-basico/verbs/modal-verbs>
- Los Phrasal Verbs o Verbos Compuestos en Inglés (10 de Junio de 2019). En *Englishcom*. Recuperado el 10 de Junio de 2019 en <https://www.englishcom.com.mx/aprender-ingles/gramatica/phrasal-verbs-verbos-compuestos/>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Padilla Góngora, D., Martínez Cortés, M., Pérez Morón, M., Rodríguez Martín, C., & Mirás Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2). Recuperado de:
http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_177-184.pdf
- Pérez Aldeguer, S., & Leganés Lavall, E. N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de

- Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 127-143. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732549>
- Pérez, V. P. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicación. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, de España y Portugal*, volumen 11, número 003. Recuperado en
<http://www.redalyc.org/pdf/166/16611306.pdf>
- Petress, K. (2005). *The importance of music education*. Alabama: Project Innovation. Recuperado de:
<http://eds.b.ebscohost.com/roble.unizar.es:9090/eds/detail/detail?vid=2&sid=859189c5-9e1f-4bb9-a6bb-3eb92fb4c09d%40sessionmgr101&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=RN176350839&db=edsbl>
- Pérez, C. (2009). *Modelo para perfeccionar la competencia pedagógica de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Benemérita Universidad de Puebla*. Tesis doctoral. Universidad de Camagüey, País.
- Pilleux, M. (2006). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. Recuperado de:
https://scholar.google.es/scholar?q=PILLEUX,+M.,+2006.+Competencia+comunicativa+y+an%C3%A1lisis+del+discurso.+Estudios+filol%C3%B3gicos,+36,+143-152.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
- Quintana, M. C. (2017). Estrategias para el aprendizaje de lenguas en universitarios con trastorno de déficit de atención . *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol.11. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a07v11n1.pdf>
- Real Decreto 126, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE núm. 52 de 1 de marzo de 2014, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España, 28 de febrero de 2014 Recuperado de:
http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=52

- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, Volumen 10. Número 4. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2988/3208>
- Rodríguez, L. (2012). Establecimiento del inglés como lengua franca. (Tesis de maestría). Universidad de Almería: Almería. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2081/Establecimineto%20del%20Ingles%20como%20lenguaLeticia%20Rodriguez%20Rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodriguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jimenez, E. (1999). La entrevista. *Metodología de la investigación educativa*, 167-184. Recuperado en <https://iessb.files.wordpress.com/2015/03/rodriguez-y-otros-1999-la-entrevista.pdf>
- Rodriguez Ruiz, M., & García-Merás García, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2807>
- Salas Alvarado, J., & López Venavides, S. (2017). El uso de canciones populares en el aula de inglés para mejorar las habilidades de escucha y habla de estudiantes de secundaria. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 113-139. Recuperado en <file:///C:/Users/anapaula/Desktop/TFG/DOCUMENTOS%20TFG/Dialnet-ElUsoDeCancionesPopularesEnElAulaDeInglesParaMejor-6329697.pdf>
- Silva, D. (9 de Mayo de 2011). *Teoría Crítica*. Obtenido de Blogger. Teorías y paradigmas educativos. Recuperado en: <http://paradigmaseducativosft.blogspot.com/2011/05/teoria-critica-darjeling-silva-13229689.html>
- Tiempos verbales en inglés (10 de Junio de 2019). En *What's Up*. Recuperado el 10 de Junio de 2019 en <https://whatsup.es/blog/cheat-sheet-todos-los-tiempos-verbales-en-ingles>

Ugalde Bilda, N., & Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cualitativa e investigación cuantitativa. *Revista de ciencias económicas* 31, 179-187.

Recuperado

en:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=metodolog%C3%ADa+de+investigaci%C3%B3n+cualitativa+ventajas&btnG=

Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., & Núñez Pérez, J. C.

(1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión Teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de psicología*, 425-461. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

10. ANEXOS

10.1 ANEXO 1

Letra de la canción *Angels* – **Robbie Williams**

Autores de la canción: Guy Antony Chambers / Robert Peter Williams

Letra de Angels © BMG Rights Management

I sit and wait

Does an angel contemplate my fate?

And do they know

The places where we go

When we're gray and old

'Cause I've been told

That salvation lets their wings unfold

So when I'm lying in my bed

Thoughts running through my head

And I feel the love is dead

I'm loving angels instead

And through it all she offers me protection

A lot of love and affection

Whether I'm right or wrong

And down the waterfall

Wherever it may take me

I know that life won't break me

When I come to call she won't forsake me

I'm loving angels instead

When I'm feeling weak

And my pain walks down a one way street

I look above

*And I know I'll always be blessed with love
And as the feeling grows
She breathes flesh to my bones
And when love is dead
I'm loving angels instead*

*And through it all she offers me protection
A lot of love and affection
Whether I'm right or wrong
And down the waterfall
Wherever it may take me
I know that life won't break me
When I come to call she won't forsake me
I'm loving angels instead*

*And through it all she offers me protection
A lot of love and affection
Whether I'm right or wrong
And down the waterfall
Wherever it may take me
I know that life won't break me
When I come to call she won't forsake me
I'm loving angels instead*

Letra de la canción ***Make you feel my love*** – Adele

Autores de la canción: Bob Dylan

Letra de Make You Feel My Love © Sony/ATV Music Publishing LLC, Audiam, Inc

*When the rain is blowing in your face
And the whole world is on your case
I could offer you a warm embrace
To make you feel my love*

*When the evening shadows and the stars appear
And there is no one there to dry your tears
I could hold you for a million years
To make you feel my love
I know you haven't made your mind up yet
But I would never do you wrong
I've known it from the moment that we met
No doubt in my mind where you belong*

*I'd go hungry, I'd go black and blue
I'd go crawling down the avenue
No, there's nothing that I wouldn't do
To make you feel my love*

*The storms are raging on the rollin' sea
And on the highway of regret
The winds of change are blowing wild and free
You ain't seen nothing like me yet*

10.2 ANEXO 2

Letra de la canción *Piano Man* – Colton Dixon

Autores de la canción: BILLY JOEL

It's nine o'clock on a Saturday

The Regular crowd shuffles in

There's an old man sitting next to me

Makin' love to his tonic and gin

He says, "Son, can you play me a memory

I'm not really sure how it goes

But it's sad and it's sweet and I knew it complete

When I wore a younger man's clothes."

La la la, di da da

La la, di da da da dum

Sing us a song, you're the piano man

Sing us a song tonight

Well, we're all in the mood for a melody

And you've got us feelin' alright

Now John at the bar is a friend of mine

He gets me my drinks for free

And he's quick with a joke or to light up your smoke

But there's someplace that he'd rather be

He says, "Bill, I believe this is killing me."

As the smile ran away from his face

"Well I'm sure that I could be a movie star

If I could get out of this place"

Oh, la la la, di da da

La la, di da da da dum

And the waitress is practicing politics

As the businessmen slowly get stoned

Yes, they're sharing a drink they call loneliness

But it's better than drinkin' alone

Sing us a song you're the piano man

Sing us a song tonight

Well we're all in the mood for a melody

And you got us feeling alright

Now Paul is a real estate novelist

Who never had time for a wife

And he's talkin' with Davy, who's still in the Navy

And probably will be for life

It's a pretty good crowd for a Saturday

And the manager gives me a smile

'Cause he knows that it's me they've been comin' to see

To forget about life for a while

And the piano, it sounds like a carnival

And the microphone smells like a beer

And they sit at the bar and put bread in my jar

And say, "Man, what are you doin' here?"

Oh, la la la, di da da

La la, di da da da dum

Sing us a song you're the piano man

Sing us a song tonight

Well we're all in the mood for a melody

And you got us feeling alright

Letra de Piano Man © Joelsongs, Emi Music Publishing France, ALMO MUSIC
CORP. OBO JOELSONGS

Letra de la canción *Skater boy* – Avril Lavigne

*He was a boy
She was a girl
Can I make it any more obvious?
He was a punk
She did ballet
What more can I say?
He wanted her
She'd never tell
Secretly she wanted him as well
But all of her friends
Stuck up their nose
They had a problem with his baggy clothes

He was a skater boy
She said, "see you later, boy"
He wasn't good enough for her
She had a pretty face
But her head was up in space
She needed to come back down to earth

Five years from now
She sits at home
Feeding the baby, she's all alone
She turns on TV
Guess who she sees
Skater boy rockin' up MTV
She calls up her friends
They already know
And they've all got tickets to see his show
She tags along*

*Stands in the crowd
Looks up at the man that she turned down
He was a skater boy
She said, "see you later, boy"
He wasn't good enough for her
Now he's a super star
Slammin' on his guitar
Does your pretty face see what he's worth?*

*He was a skater boy
She said, "see you later, boy"
He wasn't good enough for her
Now he's a super star
Slammin' on his guitar
Does your pretty face see what he's worth?*

*Sorry, girl, but you missed out
Well, tough, luck that boy's mine now
We are more than just good friends
This is how the story ends
Too bad that you couldn't see
See the man that boy could be
There is more that meets the eye
I see the soul that is inside*

*He's just a boy
And I'm just a girl
Can I make it any more obvious?
We are in love
Haven't you heard
How we rock each others world*

*I'm with the skater boy
I said, "see you later, boy"
I'll be back stage after the show*

*I'll be at the studio
Singing the song we wrote
About a girl you used to know*

*I'm with the skater boy
I said, "see you later, boy"
I'll be back stage after the show
I'll be at the studio
Singing the song we wrote
About a girl you used to know*

Autores de la canción: Avril Ramona Lavigne / Scott Alspach / Lauren Christy /
Graham Edwards

Letra de Skater Boy © Universal Music Publishing Group, BMG Rights Management

10.3 ANEXO 3

Entrevista semiestructurada

Asignatura de inglés.

Entrevistadora: Ana Paula Marco. Estudiante de 4º curso de Magisterio de Primaria con especialidad en educación musical.

Entrevistado: Jesús G.R. Maestro de Educación Primaria, especialista en inglés.

Desde el punto de vista perceptivo

Ana Paula: ¿Cuál es el grado de importancia que adquiere la competencia auditiva para el aprendizaje de un nuevo idioma?

Jesús: La competencia auditiva es la principal. Tú entiendes y comprendes primero tu lengua materna antes de producir textos o expresiones orales, por lo que es muy importante.

Este tipo de competencia es muy gradual y pasa inadvertida para el alumno, por lo que “sin darse cuenta” adquiere conocimientos o siente curiosidad por nuevas palabras, a la vez que educa el oído a nuevos sonidos que luego hace que mejore su pronunciación, ya no solo en inglés, sino en cualquier lengua extranjera.

Como alumno, el hecho de escuchar música en inglés me ha ayudado en gran medida para la pronunciación, pero sobre todo para la comprensión del idioma con sus diferentes acentos, pues no es el mismo inglés el que se habla al sur de Inglaterra que al norte, o en Escocia o en EEUU, y ya no sólo la música, sino las series y películas, que cuando tengo la oportunidad las veo en versión original.

Como he dicho antes, inconscientemente vas adquiriendo y absorbiendo el idioma.

Ana Paula ¿Qué herramientas se utilizan para facilitar esa comprensión del idioma?

Jesús: Bueno, a parte de la voz del profesor que intenta hablar en inglés el mayor tiempo posible, y además ahora con la eclosión de los centros *British*, en donde asignaturas como ciencias sociales o plástica se hacen íntegramente en inglés. Igual en otros colegios que no son británicos utilizas la lengua materna para enganchar a los niños que tienen más dificultades, pero procuras hablar en inglés el mayor tiempo

posible. Además de los profesores, las producciones que pueden hacer los alumnos ya a niveles de tercero, cuarto, quinto, y sexto que leen delante de sus propios compañeros, algunas actividades como *show and tell*, que se utiliza para que los niños hagan oído. Luego están los *listenings* o los vídeos que puedas buscar en *youtube* para apoyar lo que haces en clase también sirven.

En los primeros ciclos sobre todo canciones sencillas, con ritmos repetitivos y normalmente asociadas con mímica para hacer más fácil su comprensión, aparte por supuesto de conversar en inglés el mayor tiempo de la clase, todo si se puede, para que el oído de los alumnos se acostumbre a la fonética inglesa.

Cuando los alumnos son más mayores ya se pueden introducir producciones que hacen ellos mismos, por lo que se involucran personalmente y la verdad es que lo suelen hacer con mucho entusiasmo, ya que es algo que rompe con la dinámica habitual de la clase, la verdad es que lo suelen disfrutar mucho. Al ser algo que luego exponen ante sus compañeros y a veces a modo de obras de teatro delante de los padres suelen dar lo mejor de sí mismos, y sí que se nota un gran cambio en su aprendizaje en las semanas que dura la preparación.

En los niveles de quinto y sexto ya se pueden añadir videos, series, películas y canciones más complicadas, canciones actuales que tengan al alcance para hacer una inmersión en el inglés más completa.

Como alumno sería repetir básicamente lo último, puesto que gracias a internet tienes a disposición todas las herramientas posibles para el aprendizaje de otros idiomas, ya sean aplicaciones para el móvil, diccionarios on-line, películas en versión original con subtítulos a tu alcance, letras de canciones traducidas y en versión original,.. Incluso yo mismo en mi día a día hago uso de estas herramientas, al fin y al cabo uno nunca deja de ser alumno en cuanto a idiomas se refiere, siempre hay expresiones nuevas, el lenguaje se va actualizando a la par que la sociedad, y no se puede perder el ritmo.

Ana Paula: ¿Consideras que las canciones contribuyen al aprendizaje de un idioma? ¿Lo utilizas?

Jesús: Sí, las canciones contribuyen a eso, y de hecho todos los métodos que he utilizado siempre incluyen canciones en inglés tanto al principio como durante el tema, incluyendo 3 o 4 canciones por unidad. ¿Por qué? Porque son motivantes, no es lo

mismo leer un texto o un cuento toda la clase por turnos que escuchar una canción – que su nivel dependerá siempre del ciclo en el que nos encontremos. Para los niños es una forma también de descargar la clase, ya que a veces si justo te toca la clase de inglés a última hora después de todo el día suelen estar más cansados y distraídos, y el hecho de poner una canción hace que su atención permanezca en mayor medida en la asignatura. También las canciones las pueden escuchar un montón de veces sin cansarse y entonces sirven. Además, suelen ser ritmos que gustan a los niños y las escuchan con gusto. Por otro lado, producen conductas disruptivas en clase ya que se alborotan más, luego cuesta calmarlos, por lo que hay que saber cuándo ponerlas”.

Ana Paula ¿Entonces sí que las utilizas no?

Jesús: Sí, además en infantil, hay algunas que están encaminadas a recoger las cosas, cuando ya han estado trabajando, hay otras que los mandan a la mesa cuando tienen que hacer otra labor distinta, hay muchas que son gestuales y que les ayudan a aprender las partes del cuerpo, etc. Conforme los niños van creciendo se utiliza menos, aunque en tercer ciclo también son motivantes canciones que les gusten y que escuchen por la radio. Para mis clases alguna vez les he impreso la letra en inglés con huecos para que ellos conforme la escuchen vayan rellenándolos, y siempre hay más de un alumno que reconoce la canción o al cantante, pues como te he dicho son canciones actuales que suelen escuchar la mayoría. A los niños les motiva saber que su cantante favorito, les interesa qué es lo que quiere decir, etc.

Ana Paula: ¿Qué pueden aportar que no aporte otra herramienta?

Jesús: Como he dicho antes, que son más motivantes, y que las puedes repetir bastantes veces sin cansarte, puesto que si repites una estructura muchas veces, a la tercera vez ya se han cansado y ya no te escuchan.

Y motivan más porque tras escucharla varias veces y leer la letra, el alumno entiende qué es lo que dice la canción y hasta puede ser capaz de seguirla.

Ana Paula ¿Crees que la canción puede ser una herramienta de autoaprendizaje. ¿Lo percibes en tus alumnos?

Jesús: Como alumno, sí que en algunos casos las he utilizado, y por supuesto que puede serlo, y lo es. Hoy en día los alumnos tienen a un click el descubrir la letra de la canción

ya sea en su idioma original como traducida, pudiendo comparar y buscar palabras que no entienden así como seguir la canción. Todo dependerá de la curiosidad y el interés del alumno.

Como docente sí percibo a los alumnos que pueden utilizarlo, habrá algunos niños que estarán en su habitación, y mientras escuchan la canción, apuntan alguna palabra, anotación etc. Igualmente se pueden ver películas en inglés con subtítulos en español, que no es una canción pero les están hablando en inglés de la misma manera aunque es verdad que tanto las canciones como algunas películas pueden ser un arma de doble filo por el acento que se utilice en ellas, ya que muchas veces no suele ser el mismo que se aprende en las aulas.

Desde el punto de vista expresivo:

Ana Paula: ¿En qué medida las canciones contribuyen a la mejora expresiva del inglés?

Jesús: Como la escuchan tantas veces se quedan con la canción, mejoran la entonación, la pronunciación y luego les salen de manera más natural el lenguaje. Aunque desconozco hasta qué punto las canciones permiten mejorar el factor expresivo del inglés. Por ejemplo, la entonación del idioma no sé si se la aprenden por memorizar la canción o por otro motivo más significativo.

Asignatura de música.

Entrevistadora: Ana Paula Marco. Estudiante de 4º curso de Magisterio de Primaria con especialidad en educación musical.

Entrevistado: Laura S.B. Maestra de Educación Primaria, especialista en música.

Desde el punto de vista perceptivo

Ana Paula: ¿En qué medida es importante adquirir la competencia auditiva para el aprendizaje musical?

Laura: Como estudiante de música puedo decir que es muy importante porque es una de las partes más importantes que tenemos que desarrollar en música. Cuanto más desarrolles el oído más facilidades vas a tener para el aprendizaje, para reconocer un

acorde, un intervalo, una obra musical, diferenciar un compositor de otro, un músico de otro por cómo enfatiza los fuertes o los pianos en una obra, cantar, hacer un dictado.. La competencia auditiva se podría decir que es el 90% del aprendizaje musical.

Laura: Desde el punto de vista docente, la competencia auditiva es muy importante ya que dentro de los bloques que hay en educación musical, es uno de los indicados, con lo cual ya te marca que es algo importante que tienes que adquirir. Luego, el tener un oído desarrollado te va a permitir tener una serie de beneficios a la hora de expresarte ya que si no tienes la parte auditiva un poco desarrollada, luego el cantar y el entonar lo tienes también más complicado.

Ana Paula: **¿Consideras que la educación auditiva del idioma puede entrenarse mediante el aprendizaje de canciones? ¿Lo practicas?**

Laura: Pienso que sí, que es una parte esencial. A la hora de practicar, es cierto que no lo hago con el objetivo de practicar el idioma en sí, pero por ejemplo, ahora en 6° estamos trabajando la evolución de la música a lo largo del tiempo, por lo que les pongo canciones también en inglés ya que fue la más importante ya que llegaron a ser famosos mundialmente, y no solo en castellano. Pero es lo que te digo, yo no doy canciones en otros idiomas con el objetivo de aprenderlo, sin embargo, en mi colegio se da música en inglés en los cursos impares, por lo que igual esa profesora sí que utiliza canciones en inglés con el propósito de aprender el idioma.

Ana Paula: **¿Utilizas canciones en diferentes idiomas como un aprendizaje interdisciplinar?**

Laura: “Sí en este caso sí. Por ejemplo en este curso hemos trabajado una canción en francés, y me pareció algo positivo ya que en mi clase la mayoría de niños tienen como segundo idioma el francés, y vi a los que estudiaban francés más motivados e interesados porque decían que conocían a la cantante y la canción porque una vez la profesora de francés les había puesto esa canción, etc. Puedes ver que empiezan a unir cosas por lo que está muy bien”.

Desde el punto de vista expresivo:

Ana Paula: **¿En qué medida las canciones contribuyen a la mejora expresiva del inglés?**

Laura: Seguramente sí que contribuirán a la mejora expresiva del inglés, pero como no es un objetivo de la clase de música, no me fijo tanto como me puedo fijar en otras cosas. Posiblemente cuando den inglés, el maestro de inglés sí que se fijará más en la pronunciación que yo, porque yo tampoco tengo los conocimientos necesarios para saber si pronuncian bien o mal.

Ana Paula: **¿Crees que la canción puede ser una herramienta de autoaprendizaje. ¿Lo percibes en tus alumnos?**

Laura: Como alumna veo que la canción puede ser una herramienta de autoaprendizaje perfectamente. Es una forma más divertida, una canción, una serie, siempre son recursos más divertidos, y siempre nos las encontramos en todos los libros, editoriales, etc, ya que supongo que todos ellos habrán investigado sobre el efecto que tienen las canciones en el aprendizaje de idiomas.

Laura: En el papel de maestra, como he dicho antes, a lo mejor, el maestro de inglés lo puede ver como una herramienta de autoaprendizaje, pero yo desde la parte de música no sé si realmente ellos utilizan las canciones para el desarrollo del inglés. Eso ya no lo sé”.

10.4 ANEXO 4

Ficha que se entrega a los alumnos

1ª cara: teoría sobre los tiempos verbales. Información obtenida en *What's up Blog*.

PRESENT SIMPLE, PAST SIMPLE, PRESENT PERFECT AND FUTURE WITH WILL

PRESENT SIMPLE

Lo usamos para hablar de cosas que suceden habitualmente. Por ejemplo:

- I always call my parents on Sundays
- I usually go to school on foot
- I eat spanish omelette everyday

PAST SIMPLE

Se utiliza para acciones concretas que han empezado y terminado en el pasado.

- He got up and made the bed
- Did you go to the concert?

También se utiliza para acciones repetidas en el pasado.

- We always travelled to the mountains for vacation

PRESENT PERFECT

Para acciones que continúan en el momento presente o que tienen efectos en él. Por ejemplo:

- I haven't slept in the past two days
- Have you been in Australia?

FUTURE WITH WILL

Se utiliza para hablar de acciones voluntarias:

- Will you help me clean?

Para hablar de promesas:

- I promise I will call when I arrive

Para hablar de predicciones:

- It will be an awesome trip

2ª cara: letra de We are the Champions – ejercicios

I ____ paid my dues
Time after time
I ____ done my sentence
But commit ____ no crime
And bad mistakes
I ____ made a few
I ____ had my share of sand kick ____ in my face
But I ____ come through

We ____ the champions, my friends
And we ____ keep on fighting 'til the end
We ____ the champions
We ____ the champions
No time for losers
'Cause we ____ the champions of the world

I ____ taken my bows
And my curtain calls
You ____ me fame and fortune and everything that go ____ with it
I thank you all

But it's been no bed of roses
No pleasure cruise
I consider it a challenge before the whole human race
And I ain't gonna lose

We ____ the champions, my friends
And we ____ keep on fighting 'til the end
We ____ the champions
We ____ the champions
No time for losers
'Cause we ____ the champions of the world

We ____ the champions, my friends
And we ____ keep on fighting 'til the end
We ____ the champions
We ____ the champions
No time for losers
'Cause we ____ the champions

Autores de la canción: Freddie Mercury
Letra de We Are the Champions © Sony/ATV Music Publishing LLC

Flashcards (tarjeta de aprendizaje)

I MY BOWS TAKEN HAVE

HAVE PAID DUES MY

WILL KEEP FIGHTING ON WE

SHE TO SCHOOL WENT

BUYS HE HOUSE A

THEY DANCED ALL NIGHT LONG

CHAMPIONS ARE WE

PAID DUES HAVE MY I

EVERY HAS STORY FINAL A

10.5 ANEXO 5

Ficha que se entrega a los alumnos

1ª cara de teoría de Phrasal Verbs. Información obtenida en *Englishcom*.

PHRASAL VERBS

¿Qué son? – Son expresiones que se forman combinando verbos con preposiciones o adverbios. La unión de estos dos verbos da lugar a un nuevo verbo con un significado muy distinto.

¿Cuándo se utilizan? - Se utilizan frecuentemente tanto en el inglés hablado como escrito. Continuamente aparecen nuevos Phrasal Verbs ya que es un recurso muy flexible, y de esta manera se crean nuevos verbos y expresiones. Incluso, un Phrasal Verb puede tener diferentes significados, por lo que aprenderse todos es muy complicado.

GLOSARY

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

2ª cara: Letra de I want to Break Free – ejercicios

I _____ (BREAK/WANT/FREE/TO)

I _____ (FREE/TO/WANT/BREAK)

I _____ from your lies (WANT/BREAK/TO/FREE)

You're so self satisfied I don't need you

I've _____ (BREAK/GOT/FREE/TO)

God knows, God knows _____ (WANT/I/FREE/BREAK/TO)

I've _____ (IN/FALLEN/LOVE)

I've _____ the first time (FALLEN/LOVE/IN/FOR)

And this time I know it's for real

I _____, yeah (HAVE/IN/FALLEN/LOVE)

God knows, God knows _____ (FREE/BREAK/TO/WANT)

It's strange but it's true, yeah

I _____ the way you love me like you do (CAN/GET/NOT/OVER)

But I have to be sure

When I _____ door (THE/OUT/WALK)

Oh, how I want to be free, baby

Oh, how I want to be free

Oh, how _____ (BREAK/WANT/FREE/I/TO)

But _____ (LIFE/GOES/STILL/ON)

I can't get used to living without, living without

Living without you by my side

I don't want to live alone, hey

God knows, got to make it on my own

So baby can't you see

I _____ (HAVE/I/BREAK/FREE/TO)

I _____ (BREAK/I/FREE/TO/HAVE)

I _____, yeah (WANT/FREE/BREAK/TO)

I want, I want, I want, (I/TO/BREAK/FREE/WANT)

Autores de la canción: John Deacon

Letra de I Want to Break Free © Sony/ATV Music Publishing LLC

10.6 ANEXO 6

1ª cara: Teoría de los modal verbs. Información obtenida en *Curso-inglés*.

MODAL VERBS

Los verbos modales son verbos auxiliares que no funcionan como verbo principal. Por ello los verbos modales no funcionan sin otro verbo. Este otro verbo va después del modal y se encuentra siempre en infinitivo. No se conjugan ni tienen tiempo. Éstos transmiten modalidad, habilidad, posibilidad, u otra condición.

MUST – Indica obligación. Su traducción es "deber". Siempre va después del sujeto y delante del verbo principal. Algunos ejemplos son:

- I must study everyday if I want to pass the exam
- We must knock at the door before enter to the room
- Must I go to the exam?

CAN – Indica habilidad o posibilidad. Su traducción es "poder". Siempre va después del sujeto y delante del verbo principal. Algunos ejemplos son:

- I can eat five omelettes
- We can travel around the world
- Can you give me my collar?
- You can't go to the excursion

SHOULD – Indica una recomendación. Su traducción es el condicional de "deber". Siempre va después del sujeto y delante del verbo principal. Algunos ejemplos son:

- You should call your parents more often
- I shouldn't work so hard
- Should we leave a tip?

MAY – Se utiliza para indicar posibilidades en el futuro, o dar permiso o instrucciones. Su traducción es "ser posible". Algunos ejemplos son:

- I would bring a n umbrella, It may rain later
- You may leave if you like

2ª cara: Letra de Show Must Go On

Empty spaces, what are we living for
Abandoned places, I guess we know the score
On and on
Does anybody know what we are looking for
Another hero another mindless crime
Behind the curtain in the pantomime
Hold the line
Does anybody want to take it anymore
The show must go on
The show must go on
Inside my heart is breaking
My make-up may be flaking
But my smile still stays on
Whatever happens I'll leave it all to chance
Another heartache another failed romance
On and on
Does anybody know what we are living for
I guess I'm learning
I must be warmer now
I'll soon be turning round the corner now
Outside the dawn is breaking
But inside in the dark I'm aching to be free
The show must go on
The show must go on, yeah
Ooh inside my heart is breaking
My make-up may be flaking
But my smile still stays on
Yeah oh oh oh
My soul is painted like the wings of butterflies
Fairy tales of yesterday will grow but never die
I can fly, my friends
The show must go on, yeah
The show must go on
I'll face it with a grin

I'm never giving in
On with the show
I'll top the bill
I'll overkill
I have to find the will to carry on
On with the
On with the show
The show must go on

Autores de la canción: Roger Taylor / John Deacon / Brian May / Freddie Mercury
Letra de Show Must Go On © Sony/ATV Music Publishing LLC