



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**La enseñanza del inglés a través de la música:
propuesta didáctica y modelo de evaluación
para estudiantes de Traducción e Interpretación**

Presentado por Silvia Cacho Vacas

**Tutelado por la Dra. Susana Gómez Martínez y la Prof.^a Alba María Moreno
Rincón**

Soria, 2017

Quiero agradecer este trabajo,

A Susana Gómez, por darme la
oportunidad de poder llevar a cabo una
investigación sobre un tema que me apasiona.

A Alba María Moreno, quien ha sido una
magnífica guía durante todo este proceso.

A mi familia, por su apoyo incondicional y
por enseñarme que por muy difícil
que sea el camino, todo puede
conseguirse si crees en ti mismo.

A mis amigos, en especial a David,
por tenderme su mano
en los momentos difíciles.

*Music is a world itself,
with a language we all understand*

Índice

Resumen.....	1
<i>Abstract</i>	1
1. Introducción.....	2
2. Objetivos	5
3. Metodología y plan de trabajo	6
4. Marco teórico.....	7
4.1 El inglés en el mundo	7
4.1.1 El inglés en la actualidad.....	7
4.1.2 <i>World Englishes</i>	9
4.2 Diferencia entre adquisición y aprendizaje	11
4.3 Diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera	12
4.4 El aprendizaje de una segunda lengua	13
4.4.1 Importancia del aprendizaje de una segunda lengua	13
4.4.2 El aprendizaje del inglés de acuerdo a la legislación	14
4.4.3 Principales metodologías de aprendizaje.....	19
4.4.3.1 Enfoque y método.....	20
4.4.3.2 El método tradicional.....	20
4.4.3.3 El método directo.....	21
4.4.3.4 El método audiolingüístico	22
4.4.3.5 La Respuesta Física Total	23
4.4.3.6 La Sugestopedia	24
4.4.3.7 Enfoque comunicativo.....	25
4.4.4 Los factores que afectan en el aprendizaje de una segunda lengua.....	28
4.4.5 Los materiales auténticos en la enseñanza de segundas lenguas	31
4.5 La música en la enseñanza de segundas lenguas	32
4.5.1 Semejanzas entre música y lenguaje	32
4.5.2 Razones para el uso de la música en la enseñanza de una segunda lengua	33
4.5.3 Beneficios del uso de la música en la enseñanza de una segunda lengua.....	33
4.5.3 La música como herramienta motivadora.....	36
4.5.4 La canción como actividad didáctica.....	36
4.5.5 Criterios para la selección y adaptación de las canciones.....	37
5. Parte práctica	39
5.1 Cuestionario	39
5.2 Propuesta didáctica: <i>Songditionals</i>	51

5.2.1 Justificación de la propuesta didáctica	51
5.2.2 Objetivos	51
5.2.3 Contenidos.....	51
5.2.4 Carga de trabajo.....	52
5.2.5 Metodología.....	52
5.3 Modelo de evaluación de la propuesta didáctica	60
5.3.1 Ficha de observación	60
5.3.2 Prueba.....	61
5.3.3 Cuestionario de evaluación	62
6. Conclusiones	65
7. Referencias bibliográficas	67

Índice de figuras

Figura 1. Teoría de los círculos concéntricos de Kachru	10
Figura 2. Presencia del inglés en el mundo	11
Figura 3. División de los niveles comunes de referencia	15
Figura 4. División de los niveles de referencia: escala global.....	16
Figura 5. Cuadro de autoevaluación del MCERL del nivel B2	17
Figura 6. Pregunta 1 del cuestionario: Edad	39
Figura 7. Pregunta 2 del cuestionario: Sexo.....	40
Figura 8. Pregunta 3 del cuestionario: A lo largo de tu vida como estudiante, ¿te han resultado útiles y motivadoras las metodologías empleadas para tu aprendizaje de inglés como L2?	40
Figura 9. Pregunta 4 del cuestionario: En caso afirmativo, ¿cuáles han sido esas metodologías?	41
Figura 10. Pregunta 5 del cuestionario: En caso negativo, ¿cuáles han sido esas metodologías?	42
Figura 11. Pregunta 6 del cuestionario: ¿Consideras la música un elemento importante en tu vida?.....	44
Figura 12. Pregunta 7 del cuestionario: ¿Alguna vez has aprendido inglés a través de la música?	44
Figura 13. Pregunta 8 del cuestionario: En caso afirmativo, ¿te ha resultado útil y motivador? ...	45
Figura 14. Pregunta 9 (Parte 1) del cuestionario: ¿Qué tipo de actividades has llevado a cabo?.	46
Figura 15. Pregunta 9 (Parte 2) del cuestionario: ¿Qué tipo de actividades has llevado a cabo?.	46
Figura 16. Pregunta 10 del cuestionario: ¿Qué has aprendido con esas actividades?	47
Figura 17. Pregunta 11 del cuestionario: ¿te gustaría aprender inglés a través de la música?	49
Figura 18. Pregunta 12 del cuestionario	50
Figura 19. Ficha de observación	60
Figura 20. Preguntas 1 del cuestionario de evaluación: ¿te ha resultado motivadora la propuesta que se ha llevado a cabo a lo largo de estas dos sesiones?	62
Figura 21. Pregunta 2 del cuestionario de evaluación: ¿Te has implicado en las tareas propuestas?	63
Figura 22. Pregunta 3 del cuestionario de evaluación: ¿Has aprendido los tipos de condicionales y sabrías usarlos en contexto?	63
Figura 23. Pregunta 4 del cuestionario de evaluación: ¿Te gustaría volver a trabajar de esta manera?.....	63
Figura 24. Pregunta 5 del cuestionario de evaluación: ¿Cómo valorarías esta propuesta?	64
Figura 25. Pregunta 6 del cuestionario de evaluación: ¿Qué propondrías para mejorarla?	64

Resumen

La innegable importancia del inglés en la actualidad conlleva que su aprendizaje como segunda lengua (L2) sea fundamental. El presente trabajo consta de una parte teórica en la que, además de lo anterior, se estudian las principales metodologías de enseñanza que han surgido a lo largo de los años, en especial el enfoque comunicativo, así como los factores que afectan al proceso de aprendizaje. Seguidamente, se examina el uso de los materiales auténticos en el aula, en concreto el de la música. La parte práctica del trabajo consiste en el diseño de una propuesta didáctica, cuyo propósito es resultar útil y motivadora para los alumnos, y su modelo de evaluación. Asimismo, esperamos que este estudio sea el punto de partida para futuras investigaciones y la futura implementación de la propuesta.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, segunda lengua (L2), música, propuesta didáctica, evaluación

Abstract

Second language learning has become essential because of the irrefutable importance of English. This research has a theoretical part that includes an analysis of the foregoing idea, a study of the main teaching methodologies that have emerged over the years, particularly, the communicative approach, and the evaluation of the factors affecting the learning process. It also explains the use of authentic materials in the classroom, specifically the one related to music. The practical part is dedicated to the design of our own proposal for ESL teaching through music, aimed to be useful and motivating for students, and its proposal evaluation. We also hope that this research could be the starting point for new researches and the future implementation of the proposal.

Keywords: teaching-learning, second language (L2), music, proposal, evaluation

1. Introducción

Actualmente nos encontramos inmersos en un mundo globalizado y multilingüe en el que sería imposible desenvolvernos sin el conocimiento de idiomas. La importancia de este conocimiento es tal que el aprendizaje de una segunda lengua es, a día de hoy, un requisito obligatorio para los escolares e indispensable para poder desempeñar multitud de ocupaciones, así como una herramienta que nos enriquece como personas y nos sirve para conocer otras culturas y desenvolvernos en ellas. Dentro del abanico de posibilidades de segundas lenguas que pueden aprenderse, el inglés es, sin duda, una de las que goza de un mayor protagonismo, pues se ha convertido en un idioma universal hablado por millones de personas en todo el mundo.

Las metodologías utilizadas para la enseñanza de la lengua inglesa han ido evolucionando a lo largo de los años y, dentro de las mismas, los recursos o herramientas que permiten fomentar la motivación en las aulas han ido adquiriendo una importancia cada vez mayor. Uno de estos recursos es la música, que, aunque se ha venido utilizando en el aprendizaje de esta lengua, todavía no se ha logrado explotar todo su potencial. Esto se debe, de acuerdo con Antequera (2007), a que una gran parte del profesorado se muestra reticente a incorporar esta herramienta en clase por razones como la pérdida de tiempo y de control en la clase, la falta de conocimiento sobre cómo utilizarla, la creencia de que los estudiantes no se tomarán en serio las actividades, etc. Sin embargo, sus importantes aspectos positivos como, por ejemplo, que se trate de un material auténtico que consigue motivar a los alumnos o que facilite la memorización, la convierten, según Castro (2003, p. 10), «en uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables». Por ello, este trabajo tiene como objetivo la creación de una propuesta didáctica para el aprendizaje del inglés como L2 en la que se utilice la música.

Entre los temas que podía elegir para este trabajo, el que más llamaba mi atención es el que he tenido la suerte de poder desarrollar. Esto ha repercutido en que, desde el principio, la realización de este trabajo no haya sido para mí un mero trámite académico, sino una tarea gratificante que me ha permitido desarrollar mis inquietudes. Son varios los motivos por los que he decidido abordar el tema de la enseñanza del inglés a través de la música en el presente trabajo. En primer lugar, mi aspiración de llegar a ser profesora de idiomas, especialmente de inglés. Mi decisión por cursar este Grado en Traducción e Interpretación (Tel) se debió a que, entre las múltiples salidas laborales que presenta, se incluye la docencia. Si bien siempre he mostrado un gran interés por la enseñanza, la realización de mis prácticas en empresa en una academia de idiomas me confirmó que esto es realmente a lo que quiero dedicarme. Actualmente sigo trabajando en dicha academia, lo que me permite mantener este pensamiento día tras día. En segundo lugar, mi pasión por la música. Desde que tengo uso de razón, he sentido auténtica predilección por ella, pues, además de haberme motivado para aprender a tocar varios instrumentos como, por ejemplo, la guitarra, ha sido la razón por la que empecé a

interesarme por el inglés, ya que las canciones de mis artistas favoritos estaban, y están, escritas en esta lengua. Además de los dos anteriores, existe otro motivo importante por el que escogí este tema; la fantástica experiencia que supuso para mí la participación en el proyecto europeo *PopuLLar*¹. En él, los estudiantes debíamos crear la letra de una canción en la lengua que estudiamos, cantarla y grabarnos en vídeo para, finalmente, compartirla con la clase y con el resto de participantes europeos del proyecto. Junto a tres compañeras de clase, realicé el vídeo *Farmer searches for a wife*², que obtuvo una fantástica calificación y valoración por parte de la Dra. Susana Gómez Martínez, encargada de este proyecto en España.

A continuación, se recogen las principales competencias generales y específicas³ que se desarrollan en este trabajo, tanto en la parte teórica como en la práctica, de acuerdo al Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid:

Competencias generales:

G3.	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
G4.	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
G5.	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Competencias específicas:

E1.	Conocer, profundizar y dominar la lengua B de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados.
E2.	Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales en la lengua B.
E5.	Desarrollar razonamientos críticos y analógicos en lengua B.
E6.	Conocer la lengua B en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y estilístico.
E8.	Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en la lengua B necesarios para el ejercicio de la traducción general B/A (Inglés-Español).
E9.	Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la lengua B.
E47.	Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.
E49.	Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y competencias adquiridos durante

¹ La web de este proyecto puede consultarse en <http://www.popullar.eu>

² Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=J2PVVmUGJDs>

³ Ambas pueden consultarse en goo.gl/3OzoZ8

	el grado sobre algún aspecto de la mediación lingüística a la práctica y a la investigación.
E51.	Conocer los fundamentos interdisciplinarios que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado.
E52.	Asegurar la calidad del trabajo en el marco de unos plazos establecidos.

Consideramos que este trabajo reúne estas competencias, ya que, entre otras cosas, requiere que el estudiante, guiado por el tutor, lleve a cabo una investigación, en este caso relacionada con la lengua B (Inglés), que incluya el planteamiento de una propuesta didáctica en la que se utilice como recurso la música y, finalmente, que recopile una serie de conclusiones.

Cabe señalar que en este trabajo he podido poner en práctica conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas que he cursado a lo largo de los cuatro años de duración de este grado, además de los aprendidos durante mis prácticas en empresa.

Con el propósito de presentar los apartados que conforman este trabajo, a continuación, se recoge una breve descripción de los mismos.

En primer lugar, se encuentra el marco teórico, en el que se recogen, divididos en diferentes sub-apartados, los aspectos necesarios para una comprensión adecuada que posibilite la fundamentación del proyecto. En los primeros apartados, se trata la situación del inglés en el mundo y la diferenciación entre adquisición y aprendizaje y segunda lengua y lengua extranjera. A continuación, se incluye el apartado sobre aprendizaje de una segunda lengua, en el que se analiza la importancia de este y su adecuación a la legislación vigente; se lleva a cabo un recorrido por las principales metodologías de enseñanza que se han ido sucediendo a lo largo de los años y se analizan los factores que afectan en ese proceso. Finalmente, se desarrolla el apartado en el que se tratan los aspectos de la música en la enseñanza de segundas lenguas.

En segundo lugar, se encuentra la parte práctica, en la que se incluye la justificación del estudio que hemos elegido llevar a cabo, el cuestionario que se ha diseñado para poder configurar este mismo y la explicación de nuestra propuesta didáctica. Por último, se incluye el modelo de evaluación de dicha propuesta, que incorpora una ficha de observación, una prueba y otro cuestionario. Los materiales que se han utilizado en ella, se encuentran en los anexos de este trabajo.

2. Objetivos

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado y que podemos dividir en principal y secundarios, son:

Objetivo principal:

1. Diseñar una propuesta didáctica para el aprendizaje del inglés a través de la música. Esta propuesta, dirigida a los alumnos del primer curso del Grado en Tel, pretende resultar útil y motivadora.

Objetivos secundarios:

1. Analizar la situación actual del inglés y el porqué de la misma, a través de un recorrido por su historia como lengua y la confrontación de datos que corroboren su reconocimiento a día de hoy, que justifiquen la elección de este idioma como la materia que la propuesta didáctica persigue enseñar.
2. Reflexionar sobre la importancia que tiene el aprendizaje de una segunda lengua en diferentes ámbitos de nuestra vida.
3. Ofrecer una panorámica general de las principales metodologías de enseñanza de segundas lenguas y cotejar, gracias a un estudio sobre las características más significativas de cada una de ellas, en cuál debe basarse esta propuesta didáctica.
4. Analizar los factores que afectan al aprendizaje de segundas lenguas con el fin de tenerlos en cuenta en el diseño de la propuesta didáctica, además de confirmar que la motivación es uno de los que más atención requiere.
5. Examinar el papel de la música como herramienta didáctica e incluirla como principal recurso en nuestra propuesta debido a su potencial.
6. Aprender a trabajar con una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), mediante la división del presente trabajo en una parte teórica y otra práctica, que facilite la elaboración de una investigación más completa y real.

En definitiva, los objetivos secundarios no persiguen sino poder conseguir diseñar una propuesta didáctica que resulte exitosa y cuya herramienta principal sea la música, es decir, el que es el objetivo principal de este trabajo.

3. Metodología y plan de trabajo

Para poder cumplir con los objetivos señalados anteriormente, establecimos una metodología y un plan de trabajo. Este es un trabajo teórico-práctico en el que hemos empleado una metodología mixta, es decir, tanto cualitativa, en lo referente al contenido teórico, como cuantitativa, debido a la realización de un cuestionario y una propuesta didáctica.

En primer lugar, hemos llevado a cabo una ardua labor de documentación en la que hemos recopilado, leído y analizado diversas fuentes bibliográficas que hemos considerado relevantes e interesantes para la elaboración de este trabajo. Estas fuentes incluyen tanto obras en soporte papel como en formato electrónico. Cabe destacar que la bibliografía facilitada por las tutoras Susana Gómez Martínez y Alba María Moreno Rincón ha resultado de gran ayuda. Gracias a esta labor, hemos podido estructurar el trabajo y conformar el contenido teórico que después hemos aplicado a la práctica.

En segundo lugar, para la elaboración de nuestra parte práctica, hemos llevado a cabo un cuestionario entre estudiantes voluntarios que durante el año académico 2016/2017 han realizado el primer curso del Grado en Tel de la Universidad de Valladolid, que nos ha servido de base para el diseño de la propuesta didáctica. Las actividades que se incluyen en ella aparecen explicadas en esta parte práctica. Asimismo, los materiales para poder realizarlas se encuentran en los Anexos I, II, III, IV y V de este trabajo.

Para la realización de la presente investigación, hemos seguido el siguiente plan de trabajo. En primer lugar, realizamos la lectura del reglamento y guía docente del TFG, las instrucciones para llevarlo a cabo, la visualización de la micropíldora docente sobre *Cómo hacer un TFG en Traducción e Interpretación*⁴, todo ello facilitado a través del Campus Virtual de la Universidad, y el curso TFG organizado por la biblioteca del Campus de Soria.

Posteriormente, además de delimitar y estructurar el trabajo con ambas tutoras mediante tutorías presenciales y vía correo electrónico, recopilamos la bibliografía tanto en formato papel, a través de Biblioteca del Campus de Soria y de la Biblioteca Pública de Soria, como en formato electrónico, mediante, entre otras, bases de datos electrónicas.

Tras realizar varios esquemas previos del trabajo, comenzamos con la redacción del marco teórico, que compaginamos con la elaboración, la revisión, la prueba piloto y la implantación del cuestionario. Una vez finalizado, llevamos a cabo un análisis de los resultados del mismo para después diseñar la propuesta y redactamos las conclusiones a las que hemos llegado después toda esta investigación.

⁴ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ddgO4gPBiNI>

4. Marco teórico

4.1 El inglés en el mundo

4.1.1 El inglés en la actualidad

Como ya hemos mencionado anteriormente, el objetivo de este trabajo consiste en crear una propuesta de enseñanza del inglés a través de la música. Por ello, y para entender mejor la influencia de esta lengua, hemos estimado oportuno reflexionar primero acerca de su importancia en la actualidad. Así pues, en este apartado hablaremos de la historia del inglés y de cómo este ha ido evolucionando hasta convertirse en el idioma global de hoy en día.

La historia de la lengua inglesa puede dividirse en tres períodos principales: el inglés antiguo (*Old English*), el inglés medio (*Middle English*) y el inglés moderno (*Modern English*).

El primero de ellos, el inglés antiguo, se desarrolla entre los años 450 y 1100 aproximadamente. Surge gracias a la mezcla de los dialectos de las tribus germánicas que llegaron a las islas británicas durante los siglos V y VI con la lengua ya utilizada allí anteriormente, una combinación entre el latín y diferentes lenguas celtas que ya se hablaban antes de la llegada de los romanos a Bretaña. Además, debido a la invasión vikinga de Inglaterra, este inglés se nutrió también de palabras procedentes de regiones danesas y escandinavas (Rodríguez, 2012). Se trataba, por tanto, de un inglés muy diferente al actual.

Llegamos pues al segundo período, el inglés medio, estrechamente relacionado con la conquista de Inglaterra en el año 1066 por parte del duque de Normandía Guillermo II, que supuso la instauración del francés como el idioma de la cultura, la corte y la administración y que posicionó al inglés como la lengua de las clases sociales bajas (Rodríguez, 2012). Por lo tanto, aunque, posteriormente, en el año 1200 Inglaterra y Francia se separaron, muchas de las palabras francesas ya habían pasado a formar parte del vocabulario de la lengua inglesa. Asimismo, este período supuso una revolución en lo que respecta a la pronunciación del inglés y surgieron una serie de obras muy representativas, entre las que podemos destacar *The Canterbury Tales* (1478) de Chaucer (Rodríguez, 2012).

Llegamos entonces al último período, el inglés moderno, que engloba el desarrollo de esta lengua desde alrededor del año 1500 hasta nuestros días. Surge a raíz de la introducción de la imprenta en Inglaterra por parte de William Caxton, lo que permitió que hubiera más libros disponibles, que aprendiera a leer más gente y, por consiguiente, que se estandarizase de la lengua. De esta manera, en este período se distinguen tres etapas principales: el Renacimiento, en el que entraron en el inglés multitud de palabras procedentes del griego y el latín; la Revolución Industrial, que supuso la invención de nuevas palabras y la modificación de algunas

ya existentes para adaptarse a los cambios que se producían; y el colonialismo británico, que engloba la expansión mundial del imperio británico entre los siglos XVIII y XX y que significó la introducción de nuevas palabras al vocabulario inglés debido a la interacción entre los colonizadores y los nativos (Rodríguez, 2012).

Antiguamente, ya se preveía que el inglés adquiriría un nivel global. De hecho, Adams (1780, citado en Crystal, 2012) ya anticipaba que estaba destinado a ser el idioma del mundo durante los próximos siglos. Asimismo, Graddol (1999, citado en Crystal, 2012) comentó que, en 50 años, el uso del inglés como segunda lengua crecería desde los 235 a los 462 millones de hablantes.

Hoy en día, la lengua inglesa, además de seguir evolucionando y desarrollándose, se ha convertido en la lengua franca en el mundo, pero ¿por qué esta y no otra lengua? Crystal (2012) recoge diferentes explicaciones para este fenómeno. La primera de ellas sostiene que este auge se debe a que algunas propiedades intrínsecas de la lengua inglesa la hacen más atractiva, es decir, que gracias a características como por ejemplo la ausencia de género gramatical, este idioma es fácil de aprender, lo que habría propiciado su consolidación como lengua internacional. Sin embargo, la mayoría de los lingüistas rechazan este pensamiento, argumentando que otras lenguas como el latín y el francés, que presentan factores lingüísticos distintos al inglés, fueron lenguas internacionales en su momento. Así pues, la explicación que parece esclarecer los motivos de la actual posición del inglés defiende que no se debe a propiedades intrínsecas sino extrínsecas que tienen que ver con el «poder» de esa lengua en contextos como el político, el tecnológico, el económico o el cultural. En lo que respecta al poder político, el colonialismo propició que el inglés se extendiera alrededor del mundo entre los siglos XVII y XIX. En cuanto al tecnológico, la Revolución Industrial de los siglos XVII y XVIII repercutió en un importante desarrollo de la lengua debido a la invención de palabras y modificación de algunas ya existentes, para designar nuevos conceptos. En relación al poder económico, Gran Bretaña se convirtió, a partir del siglo XIX, en una de las naciones comerciantes e industriales más importantes del mundo, lo que sumado al crecimiento de Estados Unidos en ese mismo período se tradujo en un aumento del número de hablantes nativos de lengua inglesa. El poder cultural se debe, entre otras cosas, a la gran influencia estadounidense que se desarrolló en el siglo XX, que supuso un gran empuje en el desarrollo del inglés. Además de estos cuatro contextos principales, esta lengua también ha destacado en otros como la prensa, la música, la publicidad, la comunicación o la educación.

A todos estos factores que han propiciado que el inglés ocupe hoy un lugar privilegiado, habría que sumar el de la expansión, que podemos dividir en dos grandes fases. La primera comenzó con las migraciones de unos 25 000 nativos de inglés desde países como Inglaterra, Irlanda y Escocia a otros como Sudáfrica, Nueva Zelanda, América del Norte y Australia; la

segunda tuvo lugar con la colonización de Asia y África, que supuso el establecimiento del inglés como lengua oficial en países como Kenia, Tanzania, Zambia, Uganda, Malawi o Zimbabue incluso después de que estos logaran su independencia (Rodríguez, 2012).

En la actualidad, el inglés se ha convertido en un idioma global utilizado en multitud de países en los que no es la lengua materna. Si bien esta lengua se afianzó en siglos anteriores debido a factores históricos comerciales, industriales, militares, etc., hoy en día la tecnología ha permitido ir un paso más allá, pues la aparición de Internet ha supuesto una mayor difusión de este idioma, que ahora puede transmitirse incluso sin necesidad de contacto físico (British Council, 2013). A continuación, nos serviremos de los datos recogidos por Rodríguez (2012) para explicar la situación actual del inglés a nivel mundial:

- dos tercios del total de artículos científicos que se publican están en este idioma y en el 95 % de los casos es la lengua original en la que se han escrito, no obstante, menos de la mitad corresponden a autores de países de habla inglesa;
- se usa en el 98 % de las investigaciones internacionales relacionadas con la física y química;
- se habla en alrededor del 90 % de las comunicaciones marítimas y de líneas aéreas;
- se utiliza casi en la mitad de los acuerdos comerciales alrededor del mundo;
- es la lengua de redacción de la mitad de los periódicos de todo el mundo;
- se estima que domina un 95 % de la música mundial;
- se calcula que es la lengua del 80 % del contenido de internet;
- se habla por al menos el 35 % de los usuarios de internet.

Como podemos comprobar gracias a estos datos, el inglés se ha convertido en un idioma imprescindible y que tiene un gran protagonismo en numerosos sectores a día de hoy, de ahí la importancia de su aprendizaje y de crear propuestas didácticas que faciliten ese proceso. Según Llurda (2004), que el inglés haya pasado de ser una lengua de dos países poderosos a convertirse en la lengua internacional que es a día de hoy ha traído consigo numerosos cambios en la enseñanza de idiomas, la cual debe intentar adaptarse al nuevo contexto y a lo que demandan los estudiantes.

4.1.2 *World Englishes*

El hecho de que el inglés tenga el estatus global no por el crecimiento de nativos, sino por los no nativos que aprenden dicho idioma (McKay, 2003), permite reconsiderar el término *World Englishes*. Este concepto hace referencia a todas las variedades del inglés que se han desarrollado y se siguen desarrollando en diferentes lugares del mundo con sus propias características en lo que respecta al vocabulario, la gramática y la pronunciación (Freeborn,

1998). El inglés británico y americano, que tradicionalmente se han considerado las variedades «estándar» de este idioma, son solo dos variedades de las muchas existentes. Kachru (citado en Xiaoqiong y Xianxing, 2011) divide estas variedades en tres grupos que él representa en círculos concéntricos. Así pues, en el *Inner Circle* (o círculo interior) incluye los países en los que el inglés es la lengua materna, como por ejemplo Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, Canadá e Irlanda. En el *Outer Circle* (o círculo exterior) recoge los territorios en los que el inglés no es la lengua materna pero sí la oficial, como ocurre en Kenia, Nigeria, Pakistán, Zimbabue, Singapur, Bangladés, Paquistán o Zambia, entre otros. La gente de los países recogidos en este segundo grupo puede hablar inglés de forma fluida para prácticamente cualquier tipo de comunicación. Finalmente, en el *Expanding Circle* (o círculo «en expansión») engloba todos los países en los que se utiliza el inglés como lengua franca, entre los que se incluyen Rusia, Arabia Saudí, Corea o China.

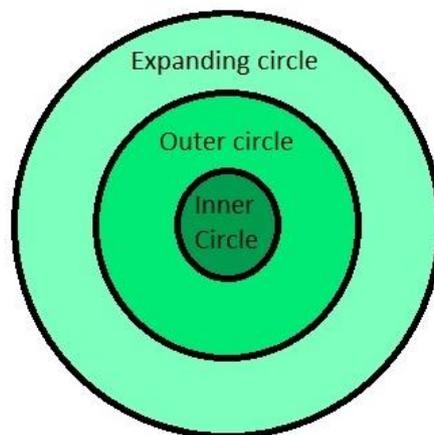


Figura 1. Teoría de los círculos concéntricos de Kachru

Según la enciclopedia Ethnologue, en lo que respecta a hablantes nativos, el inglés es el tercer idioma más hablado del mundo con más de 370 millones y, a su vez, es también la segunda lengua que más se habla en el planeta por detrás del chino, pues la cifra de personas que lo hablan como L2 es de aproximadamente 611 millones. De esta manera, la suma de hablantes nativos y no nativos es de casi 1000 millones de personas. Aunque el chino le supera, cabe matizar que este se habla en un territorio más concreto, mientras que el inglés está más extendido por todo el mundo.

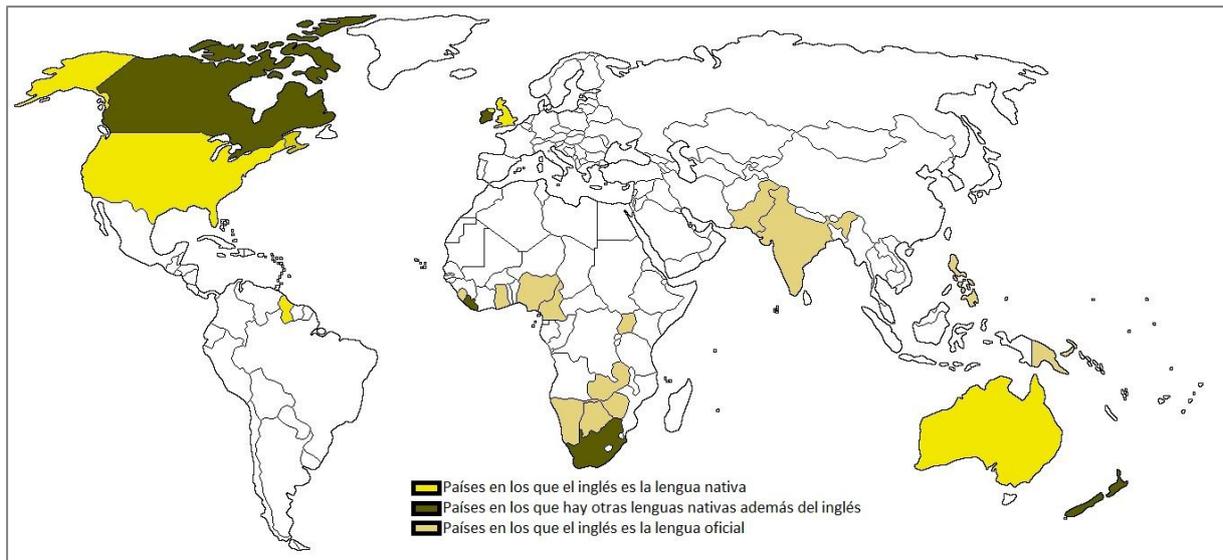


Figura 2. Presencia del inglés en el mundo

Como hemos podido comprobar, este idioma ha cambiado de manera radical y ya no puede considerarse un inglés únicamente propiciado por dos grandes países poderosos como lo son Reino Unido y Estados Unidos, sino por muchos otros países que trabajan con esta lengua. Asimismo, el inglés abre puertas al mundo y ofrece grandes oportunidades, además de ser un medio muy importante para mejorar los proyectos de un individuo (British Council, 2013). Por lo tanto, es importante tener en cuenta que el inglés que conocemos hoy en día engloba una visión más amplia en cuanto a la presencia del mismo en el mundo.

4.2 Diferencia entre adquisición y aprendizaje

Para poder diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza del inglés, primero debemos conocer y delimitar el significado de algunos términos de este campo que podrían resultar ambiguos, como es el caso de «adquisición» y «aprendizaje». Así pues, Manchón (1987, p. 40) explica que la adquisición de una lengua tiene lugar «cuando el proceso de interiorizarla se realiza bajo condiciones naturales, sin ninguna organización externa», mientras que el aprendizaje se produce cuando «el proceso de interiorización se complementa con estudio de algún tipo, existiendo una dirección externa por parte de alguien o algo» (Manchón 1987, p. 40). Se trata, por tanto, de procesos diferentes, pues tal y como apunta Krashen (2002), el primero se desarrolla inconscientemente, como ocurre con la lengua materna, y, por el contrario, el segundo lo hace de forma consciente. Podríamos decir entonces que la diferencia entre ambos reside en el «cómo» se interioriza esa lengua, pues si se produce de manera espontánea hablaremos de adquisición y si es de manera dirigida, de aprendizaje.

Según lo explicado anteriormente, podemos concluir que en este trabajo vamos a ocuparnos del aprendizaje, que no de la adquisición, del inglés a través de la música, ya que plantearemos una propuesta didáctica que formará parte de esa organización externa que presenta el proceso de aprendizaje de una lengua.

4.3 Diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera

Además de la diferenciación que hemos expuesto en el [apartado anterior](#), también debemos distinguir entre dos conceptos que, aunque a veces se utilizan indistintamente, no se refieren a lo mismo: «segunda lengua» y «lengua extranjera». Gómez (2004) señala que proceden de las traducciones de *second language* y *foreign language*, términos que los lingüistas norteamericanos usaban indistintamente, pero entre los que los británicos establecían diferencias. Teniendo estas disparidades en cuenta, Gómez (2004, p. 7) afirma que «el aprendizaje/adquisición de la segunda lengua o *second language* tiene lugar en un entorno donde la L2 es utilizada con mayor frecuencia», en tanto que el de la lengua extranjera o *foreign language* «tiene lugar en situaciones en las que la L2 que se aprende no es la lengua que se utiliza en la sociedad y se aprende generalmente en la clase a través de un aprendizaje formal» (Gómez, 2004, p. 7).

Asimismo, Santos (1999, p. 21) afirma que una segunda lengua es «aquella que cumple una función social en la comunidad lingüística en que se aprende», mientras que la lengua extranjera es «aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional» (Santos, 1999, p. 21).

Saville-Troike (2012) considera que una segunda lengua es la oficial o la socialmente dominante en lo relativo a la educación, el empleo u otros propósitos básicos y que a menudo se adquiere en grupos minoritarios o inmigrantes que hablan otra lengua de forma nativa, mientras que la lengua extranjera o LE es la que no está tan extendida en el contexto social inmediato del estudiante y que puede usarse para futuros viajes, para la comunicación intercultural o como un requisito curricular, pero que no tiene una aplicación práctica necesaria o inmediata.

De acuerdo con las diferentes explicaciones de estos autores y teniendo en cuenta el contexto al que nos referimos, podemos concluir que a lo largo del presente trabajo utilizaremos el término segunda lengua, o en su defecto, su acrónimo L2, puesto que la propuesta didáctica está diseñada para estudiantes españoles del Grado en Tel y cuya finalidad es aprenderlo dentro del aula para su uso en la sociedad.

4.4 El aprendizaje de una segunda lengua

4.4.1 Importancia del aprendizaje de una segunda lengua

El aprendizaje de una segunda lengua se ha convertido en algo imprescindible hoy en día, especialmente el del inglés, ya que, como ya hemos explicado anteriormente, se ha convertido en la lengua internacional por excelencia. Aprender este idioma tiene multitud de beneficios y a continuación señalaremos aquellos que consideramos principales.

El beneficio fundamental del aprendizaje de una segunda lengua es que permite la comunicación, es decir, el entendimiento y el intercambio de información entre personas con lenguas diferentes, algo necesario en el mundo globalizado en el que vivimos (Gbollie y Gong, 2013). El inglés en concreto nos ofrece un gran abanico de posibilidades en lo relativo a la comunicación, pues el número de gente que habla este idioma, como hemos señalado anteriormente, asciende a casi 1000 millones, según la enciclopedia Ethnologue.

Otro de los beneficios más importantes dada la delicada situación laboral de muchos países, entre ellos España, es el relacionado con el empleo. En un mundo profesional cada vez más competitivo, el aprendizaje de una segunda lengua dará como resultado unas mejores oportunidades laborales, pues las empresas buscan contratar a gente con un gran potencial en campos en los que se precisa el conocimiento de otros idiomas, como pueden ser la comunicación, la publicidad, la educación, el turismo, etc. (Gbollie y Gong, 2013). Tal y como hemos mencionado en apartados anteriores, el inglés domina gran parte de estos sectores, por lo que un conocimiento del mismo nos ofrecería aún más oportunidades. En otras palabras, el inglés es el idioma de las oportunidades y es un medio importante para mejorar los planes de una persona, así como para conseguir un trabajo bien remunerado (British Council, 2013). De hecho, los que lo aprenden están de acuerdo en que esta lengua ofrece un gran abanico de oportunidades internacionales (Matsuda, 2002).

Según Osborne (2003, citado en Gbollie y Gong, 2013), el aprendizaje de una L2 también presenta beneficios que podríamos considerar más personales, pues estimula el crecimiento intelectual, mejora el desarrollo mental y contribuye al progreso de la inteligencia individual. Asimismo, este mismo autor afirma que diferentes investigaciones han demostrado que el estudio de una segunda lengua mejora el entendimiento de la lengua materna.

A su vez, Neb (2014) afirma que tiene un impacto intercultural, pues no solo aprendemos esa lengua sino también entendemos su cultura a través de poemas, novelas, canciones, películas, etc.

4.4.2 El aprendizaje del inglés de acuerdo a la legislación

Este trabajo tiene como finalidad la creación de una propuesta didáctica que pueda utilizarse en un futuro en el primer curso del Grado en Tel de la Universidad de Valladolid. Para ello, debemos conocer qué es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL a partir de ahora). El MCERL es el sistema que actualmente regula el aprendizaje de una segunda lengua en el ámbito universitario español y europeo y cuyo objetivo es «conseguir una mayor unidad entre sus miembros» (Consejo de Europa, 2002, p. 2).

A lo largo de la historia, se han producido diferentes cambios en lo que respecta al sistema educativo español con el fin de promover y mejorar el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas. En 2001, el Consejo de Europa creó, como parte de su proyecto general de política lingüística, un patrón internacional para medir el dominio de una lengua, el MCERL (Consejo de Europa, 2002). Cabe señalar que en 2001 se creó en inglés y en francés, pero que, sin embargo, no se tradujo al español hasta el año siguiente. Según señala dicho consejo, el establecimiento de esta base común sobre la medición del dominio de un idioma describirá diferentes niveles de dominio lingüístico, lo que facilitará el reconocimiento a nivel europeo de las titulaciones obtenidas y, por consiguiente, la movilidad en el continente gracias a la eliminación de las barreras generadas por los distintos sistemas educativos de cada país.

El Consejo de Europa (2002) afirma que una escala en la que estén contemplados los niveles de referencia de un sistema común como lo es este debe cumplir con cuatro criterios, dos relacionados con la descripción y dos con la medición. El primero de los criterios de descripción señala que esta escala de niveles debe estar «libre de contexto» (Consejo de Europa, 2002, p.23) para poder abarcar los resultados de los distintos contextos específicos y sus descriptores deben ser «adecuados al contexto» (Consejo de Europa, 2002, p.23), es decir, se tienen que relacionar y trasladar a los diferentes contextos y adecuarse a la función de estos mismos. El segundo apunta que, aunque la descripción también ha de basarse en teorías sobre la competencia comunicativa, no resulta fácil al no disponer de una base adecuada ya que la teoría y la investigación disponibles no se la proporcionan. Además, tanto la descripción como la clasificación por categorías han de tener fundamentos teóricos. La descripción en relación con la teoría ha de ser de uso fácil y estar disponible para los profesionales y hacerles reflexionar sobre el significado de la competencia en su contexto. El primero de los criterios sobre la medición indica que es necesario determinar con objetividad las relaciones de una escala entre actividades y competencias dentro de un marco común, ya que están basadas en una teoría de medición establecida. Con ello se pretende evitar errores que cometen autores y profesionales al adoptar convenciones sin fundamento. El segundo afirma que el número de niveles ha de ser tal que permita mostrar el progreso en diferentes sectores, aunque este número no debería ser superior al que una persona puede distinguir (Consejo de Europa, 2002)

El MCERL establece un sistema distribuido en 6 niveles diferentes para cubrir de una manera apropiada el espacio de aprendizaje de los estudiantes de lenguas. A continuación, basándonos en lo establecido por el Consejo de Europa (2002), explicamos esos niveles:

- Acceso (*Breakthrough*), que concuerda con lo Wilkins y Trim designaron en su propuesta de 1978 como «*Dominio formulario*» e «*Introdutorio*», respectivamente.
- Plataforma (*Waystage*), que plasma los contenidos especificados por el Consejo de Europa.
- Umbral (*Threshold*), que plasma los contenidos especificados por el Consejo de Europa.
- Avanzado (*Vantage*), que se corresponde con lo que Trim denominó «*la respuesta adecuada a las situaciones normales*» y Wilkins, «*Dominio operativo limitado*» y que muestra la tercera especificación de contenidos llevada a cabo por el Consejo de Europa.
- Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*), que Wilkins describió como «*Dominio operativo adecuado*» y Trim, como «*Dominio eficaz*» y que consiste en un nivel avanzado de competencia adecuado para labores de estudio y trabajo más complejas.
- Maestría (*Mastery*), que Wilkins y Trim llamaron «*Dominio extenso operativo*» y «*dominio extenso*», respectivamente y que coincide con el propósito más alto del esquema de ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). El Consejo de Europa expone que este nivel podría ampliarse para acoger un nivel aún más elevado.

Algunos nombres con los que el Consejo de Europa ha denominado estos niveles presentan dificultades de traducción, por lo que se ha adoptado un esquema dividido en tres grandes niveles A, B y C, que se corresponden con el nivel básico, el independiente y el competente, respectivamente, y que después se ramifica en hipertextos (Consejo de Europa, 2002).

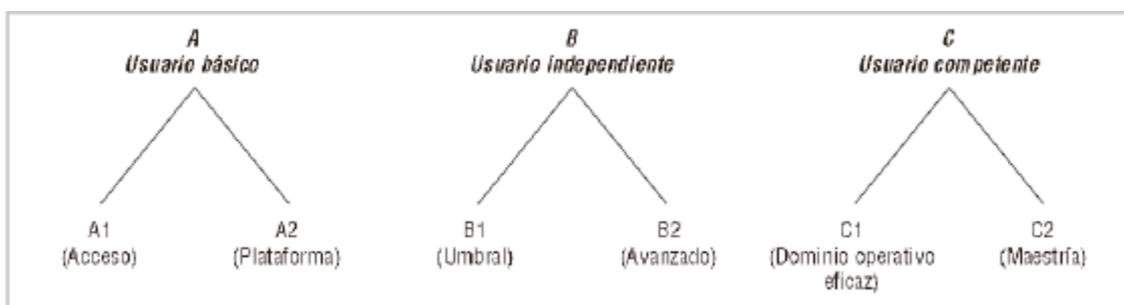


Figura 3. División de los niveles comunes de referencia

El Consejo de Europa, para facilitar a usuarios no especialistas la comprensión de este sistema y orientar a los docentes y a las personas encargadas de la planificación del proceso de aprendizaje, ofrece la representación de las competencias que se requieren en cada uno de

estos niveles comunes de referencia en párrafos independientes (Consejo de Europa, 2002). Destacamos en color azul el nivel en el que se basará nuestra propuesta.

MCER	DESCRIPCIÓN MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS
	Niveles comunes de referencia: escala global
A1	Usuario básico. Es capaz de comprender expresiones familiares del día a día y frases básicas para resolver situaciones y necesidades de tipo concreto. Es capaz de presentarse a otros y de formular y contestar preguntas sobre donde vive, la gente que conoce y los objetos que le rodean. Puede comunicarse con otros hablantes siempre que estos hablen despacio y con claridad y estén dispuestos a hacerse entender.
A2	Usuario básico. Es capaz de comprender expresiones y frases de uso frecuente sobre temas básicos (por ejemplo, cuestiones básicas sobre uno mismo a la familia, ir de compras, empleo). Es capaz de comunicarse en situaciones de rutina que requieran un intercambio de información simple y directa sobre temas conocidos. Es capaz de describir de manera sencilla aspectos sobre sí mismo, su entorno inmediato y puede manejarse en cuestiones de inmediata necesidad.
B1	Usuario independiente. Es capaz de comprender los contenidos fundamentales de información suministrada de manera clara y sobre temas cotidianos referentes al trabajo, los estudios, las actividades de ocio, etc. Es capaz de manejarse en la mayoría de situaciones que puedan surgirle en el país donde se habla la lengua. Es capaz de escribir textos simples de forma coherente y puede expresar opiniones, deseos o ambiciones, y defender sus puntos de vista.
B2	Usuario independiente. Es capaz de comprender las ideas principales de textos complejos sobre temas concretos o abstractos, incluyendo temas técnicos pertenecientes a su ámbito de estudio. Es capaz de interactuar con un nivel de fluidez y espontaneidad que facilita la interacción con hablantes nativos con un mínimo de esfuerzo por ambas partes. Es capaz de producir textos claros y detallados sobre una gran variedad de temas, pudiendo expresar sus opiniones y sostenerlas exponiendo las ventajas y desventajas de cada punto de vista.
C1	Usuario competente. Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y complejos, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresar de forma fluida y espontánea. Puede hacer un uso efectivo y flexible del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, y llevar a cabo tareas complejas de trabajo y estudio.
C2	Usuario competente. Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Figura 4. División de los niveles de referencia: escala global

Para guiar con fines prácticos tanto a los estudiantes y docentes, como a otros usuarios que forman parte del sistema educativo, el Consejo de Europa (2002) ofrece un esquema detallado para la autoevaluación de los alumnos en el que se muestran las competencias que deben haber adquirido tras haber cursado un determinado nivel. A continuación, mostramos la autoevaluación del nivel B2⁵, que es el que tendremos en cuenta para realizar nuestra propuesta didáctica.

⁵ El cuadro completo de autoevaluación puede encontrarse en las páginas 30 y 31 del documento oficial del MCERL, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

B2				
Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.

Figura 5. Cuadro de autoevaluación del MCERL del nivel B2

Tal y como aparece reflejado en la guía docente de la asignatura en la que desarrollaríamos nuestra propuesta didáctica, Lengua B1 (Inglés)⁶, el nivel que los alumnos deben alcanzar es el B2, por consiguiente nuestra propuesta deberá ajustarse a lo que el MCERL tiene establecido sobre ese nivel. Además, también tendrá que amoldarse a las competencias y objetivos que aparecen también recogidos en la guía, que a continuación mostramos a continuación en forma de tabla.

Competencias generales:

G1.	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en el área de estudio (Traducción e Interpretación) que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
G2.	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio (Traducción e Interpretación).
G3.	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes

⁶ Disponible en https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/423/41057/1/Documento.pdf

	(normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
G4.	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
G5.	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
G6.	Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Competencias específicas:

E1.	Conocer, profundizar y dominar la lengua B de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados (en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia).
E2.	Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales/especializados en Lengua B (en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia).
E3.	Producir textos y asignarles valores en Lengua B en parámetros de variación lingüística y textual (en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia).
E4.	Analizar y sintetizar textos y discursos generales/especializados en Lengua B identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción (en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia).
E5.	Desarrollar razonamientos críticos y analógicos en Lengua B.
E6.	Conocer la Lengua B en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y estilístico (en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia).
E8.	Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en Lengua B.
E9.	Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la Lengua B.
E17.	Dominar conceptos básicos sobre el funcionamiento de herramientas informáticas que faciliten su utilización y su integración en la labor del traductor.
E19.	Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas.
E43.	Asumir diferentes roles dentro de un proyecto colaborativo en Lengua B.
E47.	Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada

	y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.
--	---

Objetivos conceptuales:

1.	Manejar la Lengua B en sus aspectos sintáctico, semántico y estilístico con el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia.
2.	Analizar, revisar, comprender e interpretar textos orales y escritos en Lengua B de acuerdo con el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia y reconociendo las situaciones comunicativas en las que se producen.
3.	Producir textos orales y escritos en Lengua B de acuerdo con el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia adaptándose a las diferentes situaciones comunicativas.
4.	Exponer, defender ideas, argumentar de forma oral y con fluidez en Lengua B y en diferentes contextos y situaciones comunicativas.
5.	Reflexionar sobre el lenguaje como sistema.

Objetivos procedimentales y actitudinales:

1.	Saber trabajar de forma autónoma y en equipo: habituarse a ser responsable y a comprometerse a participar y cooperar en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.
2.	Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje (planificación del aprendizaje, autoevaluación y control del aprendizaje).
3.	Buscar, gestionar y manipular la información en Lengua B en diferentes medios y soportes.
4.	Apreciar, tomar conciencia y sensibilizarse de la diversidad y multiculturalidad en Lengua B en diferentes contextos internacionales.
5.	Respetar y promover los valores democráticos, los derechos y libertades fundamentales, la igualdad en todas sus facetas (incluida la igualdad de género y la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad) o la pluralidad y multiculturalidad social.

4.4.3 Principales metodologías de aprendizaje

Para lograr el objetivo de este trabajo y conseguir una propuesta didáctica que resulte útil, eficaz y motivadora, primero debemos estudiar y analizar los principales métodos y enfoques de enseñanza de una L2, pues son una pieza esencial para cualquier actividad educativa ya que

su correcta aplicación nos permitirá conseguir unos resultados positivos en el proceso de aprendizaje.

4.4.3.1 Enfoque y método

El primer paso es distinguir entre dos términos que pueden resultar ambiguos, «método» y «enfoque». Resulta fundamental que diferenciamos, en lo que al campo de la enseñanza se refiere, entre la teoría y los principios por un lado y los procedimientos aplicados en esa enseñanza por otro. Anthony (1963, citado en Richards y Rodgers, 1986, p.15) definía el enfoque como «*the level at which assumptions and beliefs about language and language learning are specified*» (traducción propia: el nivel en el que se especifican las hipótesis y las creencias sobre una lengua y su aprendizaje) y, a su vez, el método como «*the level at which theory is put into practice and at which choices are made about the particular skills to be taught, the content to be taught, and the order in which the content will be presented*» (Anthony, 1963 citado en Richards y Rodgers, 1986, p. 15) (traducción propia: el nivel en el que se lleva a la práctica la teoría y se toman las decisiones sobre las destrezas que se enseñan, su contenido y su orden)».

A continuación, abordaremos los enfoques y métodos más representativos a lo largo de la historia en la enseñanza de segundas lenguas.

4.4.3.2 El método tradicional

También denominado método de gramática y traducción, surge en el siglo XIX gracias al profesor americano de lenguas clásicas William Sears, quién explica sus principales características en el libro *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de la lengua latina*, publicado en 1845. Si bien es cierto que este método se fundamenta en principio en el aprendizaje del latín, después también experimenta un gran progreso en la enseñanza de algunas lenguas modernas (Martín, 2009).

Basándonos ahora en las observaciones de Peña (2005), analizaremos las principales características de este método de enseñanza:

1. Se basa en el estudio exhaustivo de reglas gramaticales de una segunda lengua para después aplicarlas a la traducción de textos literarios. La enseñanza de las reglas se realiza de forma deductiva, que en palabras de Martín (2010, p. 65) consiste en el «procedimiento por el cual el profesor presenta a los estudiantes la regla gramatical o de uso, acompaña de los correspondientes ejemplos». Además, las explicaciones se llevan a cabo en la lengua materna.

2. Apenas se presta atención a las habilidades orales, pues las protagonistas del método son la escritura y la lectura.

3. Se presenta el vocabulario a través de listas de palabras que posteriormente deben ser memorizadas.

4. Una de las actividades principales es la traducción de oraciones, tanto inversa como directa.

5. Se le atribuye gran importancia a la exactitud que los estudiantes deben llegar a alcanzar en sus traducciones.

Además de las características más significativas del método cabe también analizar las principales técnicas asociadas al mismo. Para ello, nos serviremos de las observaciones de Larsen-Freeman (1986 citado en Peña, 2005). Una de las técnicas más importantes es la traducción de un fragmento literario, cuya lectura resalta las estructuras gramaticales y el vocabulario, que se estudian en la siguiente lección y se practican a través de ejercicios de memorizar y completar espacios. También se recurre a las preguntas basadas en la comprensión de una lectura, la búsqueda de sinónimos y antónimos dentro de la misma y la creación de definiciones a partir de palabras que en ella aparecen.

Durante casi 100 años, desde 1840 a 1940 aproximadamente, este método de gramática y traducción domina la enseñanza de L2. Sin embargo, se trata de un método que ha quedado obsoleto en la actualidad, pues lejos de conseguir un efecto motivador en el alumnado se convierte en una ardua tarea de memorización de reglas y vocabulario (Peña, 2005).

Peña (2005) también señala que debido a las imperfecciones e insuficiencias que muestra este método, en el siglo XIX comienza a surgir un interés por los principios naturales de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que da como resultado la aparición del denominado método directo.

4.4.3.3 El método directo

Ampliamente diferenciado del método tradicional, defiende la necesidad de una didáctica cuya característica principal debe ser la comunicación oral y no la escrita. Por consiguiente, la gramática pierde su papel protagonista y desaparecen las explicaciones, dando lugar a situaciones y diálogos que centran la atención en la comunicación oral (Martín, 2009).

Así pues, y de nuevo tomando como punto de referencia a Peña (2005), nos disponemos a señalar las características principales de este método:

1. La lengua que se aprende es el medio de enseñanza en las clases.
2. La comunicación oral se considera la habilidad más importante, que debe adquirirse de manera progresiva.

3. La gramática se enseña de forma inductiva, modo que Martín (2010, p. 65) define como «la formulación de hipótesis por parte de los estudiantes tras haber sido expuestos a muestras reales de lengua, verificación de esas hipótesis y comprobación y corrección de las hipótesis».

4. El vocabulario concreto se enseña a través de la evidencia y el abstracto por asociación de ideas.

5. La pronunciación adecuada y precisa tiene una gran importancia.

Para conseguir sus objetivos de aprendizaje, este método, al igual que el resto, utilizaba diferentes técnicas. A continuación, partiendo de las explicaciones de Larsen-Freeman (1986 citado en Peña, 2005), explicaremos las técnicas más significativas, como por ejemplo la lectura en voz alta por parte de los alumnos y la posterior explicación de significado por parte del profesor a través de gestos o técnicas la autocorrección de los estudiantes. También se utilizan ejercicios de completar espacios, ya utilizados en el método anterior, de pregunta y respuesta y dictados, realizados en diferentes fases para facilitar la comprensión del estudiante.

Aunque este método gozó de popularidad en Europa y Estados Unidos en los primeros años del siglo XX, se detectan en él algunas deficiencias, como por ejemplo la representación de situaciones poco usuales, la enseñanza de léxico pasivo o el anquilosamiento de errores en fases tempranas del aprendizaje debido a la inexistencia de corrección (Martín, 2009). Así pues, a consecuencia de estos aspectos negativos, durante el siglo XX se desarrollan diferentes métodos cuya finalidad es la innovación en la enseñanza de L2. Se asiste entonces al surgimiento del método audiolingüístico.

4.4.3.4 El método audiolingüístico

Debido a la necesidad de personal sanitario y militar que conociese las lenguas de los países que participan en la II Guerra Mundial, en los años 1940 surge en Norteamérica el método audiolingüístico, fundamentado en la teoría del conductismo (Silva, 2006). Los conductistas creen que la forma de conducta de las personas funciona a partir de estímulos y respuestas. Así pues, Muñoz (2010, p. 73) explica que la educación basada en esta teoría «es la acción que el maestro ejerce sobre el estudiante y está sujeta al control, al condicionamiento y al refuerzo».

A continuación, estudiaremos las características principales de este método, basándonos en las explicaciones de Bestard y Pérez (1992, citado en Silva, 2006):

1. La repetición y la memoria son los métodos de aprendizaje porque se entiende la lengua como un compuesto de hábitos.

2. La comprensión y expresión oral son las habilidades principales, quedando las escritas en un segundo plano.

3. La pronunciación y la gramática son esenciales ya que se antepone la forma al contenido. Además, las estructuras se presentan como lo hacen en el lenguaje real.

Al igual que hemos procedido en los anteriores, además de sus características más importantes, estudiamos también las técnicas más significativas del método, basándonos en los razonamientos de Larsen-Freeman (1986 citado en Peña, 2005). Se utilizan diálogos que los alumnos deben memorizar y cuando surgen problemas, el maestro recurre al ejercicio de construcción de reforzamiento, que consiste en la división de la línea de diálogo en diferentes partes que posteriormente los alumnos repiten hasta que consiguen formular la línea completa. Los docentes también se valen de los ejercicios de transformación de oraciones afirmativas a negativas o de activas a pasivas y de ejercicios en cadena, en los que comienzan preguntando a un estudiante, este a otro y así sucesivamente. Todas estas actividades permiten al docente examinar la pronunciación de cada alumno.

Silva (2006) argumenta que este método aporta avances a la enseñanza de L2 como por ejemplo el uso de tecnologías en forma de laboratorios de idiomas, pero que también presenta aspectos negativos como la práctica de ejercicios repetitivos que desmotivaban al alumno. Asimismo, Martín (2009) considera que este método, además de no favorecer el ingenio y la producción de los alumnos, no consigue una comunicación natural y fluida.

4.4.3.5 La Respuesta Física Total

Peña (2005) explica que el método Respuesta Física Total (*Total Physical Response* o *TPR*) surge en los años 70 del siglo XX gracias al psicólogo James Asher con el objetivo de enseñar una lengua a través de actividades físicas motoras. Por lo tanto, tal y como concreta Silva (2006), este método consiste en seguir las normas del profesor con el cuerpo, pues los movimientos facilitan el proceso de entendimiento y asimilación de información. Además, para reducir la ansiedad, los alumnos se expresan en la L2 cuando creen que están preparados, sus errores se tratan con actitud positiva por parte del profesor, considerándose una parte más del proceso. Igualmente, tal y como afirma Martín (2009), la gramática adquiere una gran importancia y se aprende de manera inductiva.

Seguidamente explicamos las técnicas principales de este método según Larsen-Freeman (1986 citado en Peña, 2005). Una de las más representativas es el uso de órdenes (también denominadas comandos) para dirigir las conductas. En este ejercicio, el profesor prepara con antelación los comandos, los ejecuta con los alumnos y después estos los repiten solos para que el docente pueda determinar si los han entendido o no. Otra de las técnicas es la secuencia de

acciones, que consiste en la conexión entre los diferentes comandos, por ejemplo: señalar la ventana, ir hacia ella y abrirla. Este tipo de actividades permiten al alumno aprender más y de manera más rápida. Además de los anteriores, también se utilizan ejercicios de restitución de roles, en los que los estudiantes enuncian una acción que llevarán a cabo tanto el docente como sus compañeros.

Este método ha conseguido cierta popularidad pues disminuye el estrés y facilita la actitud positiva de los alumnos, aunque suele utilizarse en las etapas más tempranas del aprendizaje y su creador recomienda que se haga en combinación con otros métodos (Richards y Rodgers, 1986).

4.4.3.6 La Sugestopedia

Creado por el psiquiatra y psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov en los años 1960, este método aboga por técnicas de concentración y relajación, considerando que las dificultades para el aprendizaje de una L2 radican en la ansiedad de los sujetos. Así pues, presta especial atención al contexto, mediante carteles del país cuya lengua se enseña, música de fondo, canciones, juegos, etc. (Martín, 2009).

El objetivo de este método es superar las barreras psicológicas presentes en el proceso de aprendizaje. Para ello se tienen en cuenta tres principios fundamentales (Silva, 2006):

1. Ambiente relajado y agradable, pues todo lo que rodea al estudiante es esencial en su aprendizaje. Se utilizan, por tanto, espacios amplios con una luz adecuada y colores suaves, además de un mobiliario que posibilite el contacto visual entre los alumnos, recalcando así la importancia del diseño del aula y la disposición del mobiliario. La utilización de la música clásica o barroca facilita que la mente del estudiante no se bloquee y pueda, en consecuencia, adquirir información nueva.

2. Correspondencia entre el consciente y el subconsciente. Como ya se ha citado anteriormente, no solo debemos centrar nuestra atención en las capacidades conscientes de los estudiantes, sino también en la que creación de un ambiente relajado que estimule su subconsciente.

3. Interacción sugestiva. Este método permite eliminar las barreras psicológicas que frenan a los alumnos y les ayuda a perder el miedo y la inseguridad. No se trata de estudiar la información, sino de absorberla y asimilarla.

También vamos a señalar, basándonos en las explicaciones de Larsen-Freeman (1986 citado en Peña, 2005: 70-71), las principales técnicas de este método, que están estrechamente relacionadas con los tres principios antes mencionados. La primera de ellas es la preparación del

aula, que consiste en la creación de un ambiente cómodo y relajado por parte del docente. Se utiliza además el aprendizaje periférico por medio de diferentes elementos, como por ejemplo carteles, que se basa en el pensamiento de que percibimos más por nuestro ambiente que cuando intentamos hacerlo conscientemente. Para activar la creatividad del alumno, se utiliza la visualización, un proceso mediante el cual el docente pide a los estudiantes que cierren los ojos mientras les habla en voz baja describiendo una situación, al terminar, les pide que abran los ojos despacio y vuelvan al presente. La fase receptiva de la lección se divide en dos partes llamadas conciertos, en el primero el profesor lee el diálogo, acompañado por música clásica, a la vez que los alumnos le van siguiendo con una copia del mismo en los dos idiomas; en el segundo, el maestro vuelve a leer el diálogo, pero esta vez los alumnos no le siguen a través de una copia, sino que le escuchan con los ojos cerrados.

Silva (2006) explica que, aunque este método de Lozanov se extiende de forma rápida por todo el mundo, a su vez también recibe críticas por parte de aquellos que consideran que sus aspectos positivos no pueden demostrarse empíricamente.

4.4.3.7 Enfoque comunicativo

Gracias al análisis de los enfoques y métodos explicados anteriormente, hemos podido comprobar cómo la enseñanza de segundas lenguas ha sido considerada, en la mayoría de las metodologías, un proceso cuyo protagonista era el profesor y que no requería de una participación activa por parte de los estudiantes, que se muestran desmotivados e incapaces de comunicarse en la lengua que aprenden. Como consecuencia de esto se hace necesario satisfacer sus necesidades en lo que a comunicación se refiere y surgen, por tanto, planteamientos cuyo objetivo es lograr la competencia comunicativa (Agudelo, 2011). Según Melero (2000, citado en Agudelo, 2011, p.60) la competencia comunicativa:

Comprende las siguientes competencias relacionadas entre sí: «competencia gramatical» (dominio de la gramática y el léxico), «competencia sociolingüística» (uso apropiado de la lengua según el contexto social en el que tiene lugar la comunicación), «competencia discursiva» (se refiere a cómo están relacionados entre sí los elementos del mensaje y el mensaje con el resto del discurso), «competencia estratégica» (dominio de estrategias de comunicación que solucionan deficiencias en ésta), «competencia sociocultural» (conocer el contexto sociocultural en el que tiene lugar la comunicación) y «competencia social» (capacidad para relacionarse con otras personas y en situaciones sociales).

Según Madrid y McLaren (1995, citado en Silva, 2006), las bases de un auténtico acto comunicativo son:

- La comunicación se produce en un contexto determinado
- El lenguaje que empleamos en la comunicación está simplificado, es decir, que es real y auténtico
- Toda comunicación precisa un mínimo de dos, es decir, una interacción, de ahí la importancia de realizar actividades en parejas o grupos
- En el acto comunicativo hay fases imprevistas
- La comunicación tiene una finalidad, por consiguiente, el interlocutor reconoce la intencionalidad del hablante y responde de acuerdo a la misma
- La comunicación será afectiva cuando se haya obtenido la información necesaria no simplemente cuando haya habido una interacción lingüística adecuada

Los defensores americanos y británicos lo ven como un enfoque, que no como un método, que busca hacer de la competencia comunicativa el objetivo final de la enseñanza y desarrollar procedimientos que faciliten la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas (Richards y Rodgers, 1986). Según Cabrera (2014), este enfoque busca, por tanto, capacitar al alumno para la comunicación real en la L2, tanto de forma escrita como oral, para lo que utiliza textos, materiales y audios auténticos. Surgió en los años 60 gracias a esta transformación de la enseñanza del inglés y se considera el mejor enfoque en la enseñanza del inglés como L2 (Peña, 2005).

Muñoz (2010) afirma que las principales características del enfoque comunicativo son: lograr la competencia comunicativa, aprender a usar la segunda lengua, la responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje gracias a las herramientas del profesor, la motivación intrínseca, un hincapié mayor en el significado que en la forma, el trabajo en parejas y en grupo para una mayor interacción, la participación activa de los estudiantes, la introducción de situaciones reales en el aula y mayor importancia de la fluidez que de la precisión.

Además de los señalados anteriormente, Finocchiaro y Brumfit (1983, citado en Richards y Rodgers, 1986) destacan otros aspectos de este enfoque como por ejemplo: el significado es fundamental, aprender una lengua es aprender a comunicarse, uno de los objetivos fundamentales es conseguir fluidez y dominio de la lengua, el contexto es una premisa esencial, se fomenta la comunicación desde el principio del proceso de aprendizaje, se busca una pronunciación comprensible, se utiliza la traducción cuando los alumnos lo necesitan, se acepta cualquier herramienta que beneficie a los alumnos (dependiendo de su edad o intereses), los profesores ayudan a los alumnos con su trabajo de la motivación y los alumnos aprenden la lengua a través de prueba y error.

La técnica fundamental y más representativa de este enfoque es la utilización de materiales auténticos (Larsen-Freeman, 1986 citado en Peña, 2005). Existen dos tipos

diferentes de materiales didácticos: con fines didácticos, como pueden ser los libros de texto, los vídeos, cintas o CD que estos integran, etc. y los auténticos, como los periódicos, los vídeos, los folletos, la música, etc. (Melone, 2000 citado en Andrijevic, 2010). Los materiales auténticos son, por consiguiente, aquellos que forman parte de la vida diaria de los hablantes nativos que se producen por ellos y para ellos, es decir, son los materiales de la vida real (Andrijevic, 2010). En apartados posteriores explicaremos la importancia que tiene el uso de este tipo de materiales en el aula.

Para un buen conocimiento de este enfoque, cabe analizar tanto el papel del alumno como el del profesor. En el primero de ellos, los alumnos tienen su idea personal sobre cómo debe ser la enseñanza y el aprendizaje y, además, trabajan desde una perspectiva cooperativa que facilita una mayor relación entre los propios estudiantes y entre estos mismo y el docente (Richards y Rodgers, 1986). En relación con el segundo, Breen y Candlin (1980, citado en Richards y Rodgers, 1986) afirma que los profesores favorecen el proceso de comunicación entre los alumnos, participan en el grupo, funcionan como organizadores de los recursos y como guías de los procedimientos y las actividades que se realizan en el aula, analizan las necesidades del grupo y contribuyen al aprendizaje de los estudiantes mediante sus habilidades, conocimientos y experiencias. Además de los anteriores, el profesor también asume el papel de analista de necesidades, pues tiene la responsabilidad de planificar una enseñanza individual y grupal que responda a las necesidades lingüísticas del alumno; el de consejero, ya que pretende mejorar la relación entre la intención del emisor y la interpretación del receptor y el del encargado del proceso del grupo, puesto que estructura las clases para fomentar las actividades comunicativas (Richards y Rodgers, 1986).

Esta enseñanza comunicativa ha originado otras metodologías como por ejemplo el aprendizaje basado en la solución de problemas o la enseñanza basada en tareas (Nunan, 2003 citado en Muñoz 2010). Asimismo, el Consejo de Europa (2002) señala que el enfoque accional propuesto por el MCERL también deriva del enfoque comunicativo.

Tras el análisis de las que consideramos las principales metodologías de enseñanza de una L2, debemos estimar cuál es la más adecuada y la que más se ajusta a la propuesta que queremos diseñar. En lo que al método tradicional respecta, a pesar de haber sido la base de la enseñanza durante casi un siglo, hoy en día se ha quedado desfasado puesto que no tiene en cuenta las necesidades motivacionales del alumnado. Si bien el método directo otorga una enorme importancia a la comunicación oral, consideramos que no es en el que debemos basar nuestra propuesta ya que utiliza materiales y simula situaciones poco corrientes. El método audiolingüístico también muestra un especial interés por los procedimientos orales. Sin embargo, ciertos ejercicios que emplea resultan demasiado sistemáticos, lo que hace que la producción por parte del alumno sea escasa. En cuanto a la respuesta física total, cabe resaltar que, aunque

gestiona el estrés de los alumnos, se ha puesto en duda que consiga satisfacer sus necesidades reales, por lo que no nos parece que sea el método más adecuado para nuestra propuesta. Además, su propio creador recomienda que se utilice junto con otros métodos. Lo mismo ocurre con la sugestopedia, ya que algunas de sus técnicas son efectivas cuando se enmarcan dentro de otros métodos mejor cimentados cuyos beneficios tienen una base científica, que no acientífica. Por último, tras haber analizado el enfoque comunicativo, hemos llegado a la conclusión de que debe ser la base de la propuesta didáctica, puesto que pretende conseguir una comunicación real utilizando materiales auténticos (en nuestro caso, la música) y facilitando que la responsabilidad del proceso de aprendizaje recaiga en los alumnos y no en el profesor. Además, resalta la importancia de trabajar en grupo y de utilizar recursos que tengan en cuenta los intereses de los alumnos para conseguir que estén motivados. Estos dos aspectos los trataremos en nuestra propuesta, pues se realizarán actividades no solo individuales sino también colectivas y se analizarán los intereses musicales de los estudiantes a través de un cuestionario.

4.4.4 Los factores que afectan en el aprendizaje de una segunda lengua

Para poder diseñar una propuesta eficiente y útil, debemos analizar los diferentes factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Para ello, nos serviremos de la clasificación que Solsona (2008) hace de los mismos.

Factores lingüísticos:

- Lengua materna y lengua meta. Son muchos los autores que defienden que la primera tiene un efecto en el proceso de aprendizaje de una segunda, fenómeno que se conoce como transferencia lingüística. Una transferencia puede ser positiva si ambas lenguas son similares, pero negativa si ambas lenguas presentan importantes diferencias (Ellis, 1994).
- Ambiente lingüístico, que puede ser espontáneo, cuando se asimila la L2 en un entorno en el que esa lengua se utiliza en circunstancias comunicativas auténticas; guiado, cuando se aprende la L2 en un entorno académico o mixto, cuando ambos se compaginan.
- *Input* lingüístico. El *input* es el «acceso al ejemplo del lenguaje hablado y escrito» (Santana, García-Santillán y Escalera-Chávez, 2016, p.83). Este factor hace, por tanto, referencia a los materiales orales y escritos en la L2 que intervienen en el aprendizaje del alumno, tanto libros de texto como pósteres, canciones, programas de televisión, etc.

Factores no lingüísticos:

- Edad. Si bien hay autores que afirman que los estudiantes jóvenes obtienen mejores resultados y con mayor rapidez que los mayores, otros muchos sostienen lo contrario, debido a la capacidad de los segundos para utilizar información relevante o para llevar a cabo determinadas tareas.
- Personalidad. Los estudios sobre los rasgos de la personalidad (la cual puede definirse como el conjunto de características que conforman un individuo) determinan que, tanto las habilidades cognitivas como las emociones que los alumnos trasladan al aula, influyen en el aprendizaje de una lengua (Khasinah, 2014). Esta influencia conllevará beneficios si los alumnos tienen un buen nivel de autoestima, un nivel bajo de ansiedad y, además, se muestran empáticos.
- Aptitud. Ellis (1986, citado en Khasinah, 2014, p. 262) define la aptitud como la «*specific ability a learner has for learning a second language*». (Traducción propia: la habilidad específica que un alumno tiene para estudiar una segunda lengua). Richards (1985, citado en Khasinah, 2014) matiza que, en realidad, se trata de un conjunto de habilidades, entre las que se encuentran, por ejemplo, identificar un patrón de sonido en la L2 o reconocer las diferentes funciones gramaticales de las palabras en las oraciones, etc. Por consiguiente, los alumnos necesitan aptitud, es decir, una serie de habilidades que se encargan del aprendizaje de lenguas (Khasinah, 2014).
- Motivación. Al tratarse de uno de los factores más importantes que influyen en el proceso de aprendizaje de una L2, analizaremos y explicaremos este concepto de una forma más detalla que los anteriores.

Nuestro objetivo es crear una propuesta didáctica eficaz para que los alumnos consigan diferentes objetivos en el proceso de aprendizaje de inglés como L2. Chomsky (1988, citado en Ramajo, 2008, p.11) afirma que «el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material». Además, tanto investigadores como profesores coinciden en que la motivación es uno de los factores determinantes en el éxito de este proceso (Dörnyei, 1998). Por consiguiente, a continuación, pasamos a definir este concepto, señalar los principales tipos, analizar el papel del docente en el mismo y, finalmente, elegir cuál es la mejor metodología para conseguirlo.

La motivación, según Lorenzo (2004, citado en Mena, 2013, p. 34), «se concibe como un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objeto». A su vez, Williams y Burgen (1999, citado en Mena 2013, p.35) definen la motivación como un «estado de activación cognitiva y emocional que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un período de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas». Mena (2013) concluye que la motivación es una fuerza que estimula nuestros deseos e intereses y dirige la conducta a una

meta previamente establecida, con el fin de superarla. En definitiva, podríamos definir la motivación como la atracción que se siente por alcanzar un objetivo y que conlleva a realizar el esfuerzo necesario para poder conseguirlo.

Se distinguen dos principales tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La primera puede definirse como la realización de una actividad por sus propias satisfacciones más que por conseguir alguna recompensa, es decir, que cuando se está motivado intrínsecamente se actúa por placer o por desafíos, que no por presiones o gratificaciones externas (Ryan y Deci, 2000). Los factores motivacionales internos en el aprendizaje de una lengua, según Williams y Burden's (1997, citado en Dörnyei, 1998), incluyen, entre otros, el interés intrínseco por la actividad, la percepción del valor de la misma o la habilidad de establecerse unos objetivos adecuados. La segunda, sin embargo, se refiere a elaboración de actividades con la finalidad de conseguir una recompensa externa (Ryan y Deci, 2000). Entre los factores motivacionales externos, Williams y Burden's (1997, citado en Dörnyei, 1998) incluyen los elogios oportunos, las recompensas, las sanciones, el entorno de aprendizaje (los recursos, el momento del día, de la semana, el tamaño del aula, etc.) o un contexto más general (el sistema educativo, las normas culturales, las expectativas sociales, etc.).

Al igual que podemos distinguir diferentes tipos, también diferenciamos cuatro factores determinantes en la motivación. Tapia (1997, citado en Cermeño, 2016, p. 18) afirma que «la motivación depende de características estables, como inteligencia y disposición al esfuerzo», es decir, que variará según la capacidad, la inteligencia o la constancia del estudiante. Asimismo, Tapia (1997, citado en Cermeño, 2016, p. 18) señala que «la motivación depende de la creencia en la posibilidad de modificar o no las habilidades, destrezas y capacidades propias», no importa el error o el fracaso, pues con esfuerzo y dedicación se conseguirá el objetivo. Otro de los factores es que «la motivación depende de conocer formas eficaces de pensar y afrontar el trabajo» (Tapia, 1997, citado en Cermeño, 2016, p. 19), pues algunos alumnos no están motivados porque no saben cómo enfrentarse a las dificultades, por lo que hay que fomentar que busquen la solución de las mismas. Por último, Tapia (1997, citado en Cermeño, 2016, p. 19) indica que «la cantidad y el tipo de ayudas que recibe el sujeto también influyen, y de modo notable, en la motivación» pues para que los alumnos estén motivados los profesores deben analizar las estrategias de trabajo, prestando atención al proceso de aprendizaje y a la forma en la que solucionan sus problemas.

En cuanto al papel que desempeña el docente en la motivación de los alumnos de L2, Tapia (1991, citado en Ramajo, 2008, p.22) afirma que «el profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información». Por lo tanto, para poder conseguir una enseñanza eficaz, el papel del profesor no

debe ceñirse a la mera trasmisión de conocimientos, sino también a la formación didáctica y psicopedagógica (Mena, 2013). Dörnyei (2001, citado en Ramajo, 2008) establece tres etapas diferentes que debe seguir el profesor para poder lograr una enseñanza motivadora:

- Establecer las condiciones fundamentales motivadoras, como pueden ser unas normas grupales apropiadas y un ambiente agradable en el aula.
- Facilitar la motivación inicial, que comprende estrategias como el aumento de las expectativas de éxito, la fomentación de pensamientos realistas en los estudiantes sobre su aprendizaje y la ampliación de las actitudes de los alumnos con respecto a la L2.
- Mantener la motivación, a través de la creación de un aprendizaje divertido, el establecimiento de objetivos específicos, la protección de la autoestima de los estudiantes, la presentación de actividades de una forma motivadora y el impulso de la cooperación entre los alumnos.

Asimismo, para que el aprendizaje resulte exitoso, el profesor no solo tiene que fomentar la motivación de sus alumnos, sino también la suya propia, ya que, como afirma Arnold (2000, citado en Mena, 2013, p.50), «los profesores que tienen un sentimiento de flujo con su trabajo y que están motivados por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje son modelos enormemente motivadores para los alumnos».

En cuanto a la mejor metodología para conseguir la motivación de los alumnos, Rodríguez-Perez (2012) afirma, gracias a un estudio realizado previamente, que la mayoría de profesores expertos de diferentes etapas educativas considera el enfoque comunicativo como el modelo adecuado para conseguir este objetivo. Será este enfoque, por tanto, en el que nos basaremos para realizar nuestra propuesta didáctica.

4.4.5 Los materiales auténticos en la enseñanza de segundas lenguas

Como ya adelantamos en la explicación del enfoque comunicativo, los materiales auténticos son recursos escritos u orales creados para los hablantes nativos de una lengua y que se utilizan para la enseñanza de la misma como L2. Así pues, Tamo (2009, citado en Alsadah, 2012, p.42) define estos materiales como «*materials that can be use in the classroom and that have not been change in any way for ESL students*». (Traducción propia: materiales que pueden usarse en el aula y que no han sufrido ningún cambio para los estudiantes de inglés como segunda lengua). Gracias al uso de materiales auténticos, los alumnos aprenden a interpretar la lengua de una manera más fácil e incorporan a su vida cotidiana lo aprendido en el aula (Alsadah, 2012).

Obilisteanu (2015) señala dos grandes razones por las que el uso de estos materiales en la enseñanza de una L2 es tan importante:

- La lengua. Los materiales auténticos representan el objetivo actual de la enseñanza de idiomas, ya que proporcionan una muestra real del lenguaje. A pesar de que pueden resultar difíciles debido a las dificultades lingüísticas que contienen (una mezcla de varios tiempos verbales, construcciones gramaticales y léxico complejo, etc.), esas dificultades disminuyen si se diseñan las tareas adecuadas y si el profesor prepara los materiales (Beresova, 2014).
- La motivación. Los materiales auténticos propician el acercamiento entre el propósito de la enseñanza y los medios necesarios para llevarla a cabo y, si el docente elige aquellos que resulten atractivos y útiles para los alumnos, se traducirán en motivación por parte de los alumnos (Obilisteanu, 2015).

En resumen, los materiales auténticos consiguen que los alumnos superen la dificultad que supone trasladar lo que aprenden en el aula al mundo exterior y se expongan a la lengua natural en una gran variedad de situaciones (Obilisteanu, 2015).

4.5 La música en la enseñanza de segundas lenguas

4.5.1 Semejanzas entre música y lenguaje

Gallardo (2015, p. 8) afirma que existe «una cierta influencia de la práctica musical en la producción y comprensión de un segundo idioma como por ejemplo el inglés», así pues, para entender los aspectos positivos que tiene el aprendizaje de una L2 a través de la música, primero analizaremos las semejanzas que existen entre la música y el lenguaje.

Según Toscano-Fuentes y Fonseca (2012) ambas son dos capacidades exclusivas del ser humano, tienen como medio natural el auditivo vocal, pueden expresarse de tres maneras diferentes: escrita, vocal y gestual; en ambas surgen primero las capacidades receptoras y luego las productivas y siguen un orden estructural para así crear melodías o frases, ya sea a través de notas musicales o de palabras. Slodoba (1897, citado en Silva, 2006) señala que otra de las similitudes es que ambas requieren que la persona sepa interpretar el sistema escrito en el caso del lenguaje o el sistema de notación en el de la música. Asimismo, Fonseca (2000) afirma que el lenguaje y la música comparten una serie de rasgos intrínsecos como son el tono, el volumen, las pausas o el ritmo. Ambas permiten producir combinaciones nuevas ilimitadamente, tanto composiciones musicales como oraciones (Silva, 2006).

4.5.2 Razones para el uso de la música en la enseñanza de una segunda lengua

Según Schoepp (2001) existen tres razones fundamentales para el uso de la música en la enseñanza de una L2: afectivas, cognitivas y lingüísticas.

En lo que a las razones afectivas se refiere, cabe mencionar la hipótesis del filtro afectivo de Krashen. Definida por el Centro Virtual Cervantes como «la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje», explica cómo intervienen los factores afectivos en el estudio de una lengua. Así pues, los profesores deben conseguir un filtro afectivo bajo en sus alumnos a través de herramientas motivadoras como la música, lo que se traduce en una actitud positiva frente al estudio (Schoepp, 2001).

Las razones cognitivas hacen referencia a la automaticidad, que Gatbonton y Segalowitz (1988, citado en Schoepp, 2001) definen como el componente de la fluidez de la lengua que implica saber qué decir y hacerlo de manera rápida y sin pausas. Antiguamente se creía que la automaticidad ocurría mediante la repetición en un entorno no comunicativo, sin embargo, la metodología comunicativa de enseñanza requiere que ocurra de una manera diferente, como por ejemplo a través de las canciones, pues son un excelente recurso gracias a su naturaleza repetitiva (Schoepp, 2001).

Finalmente, entre las razones lingüísticas por las que utilizar la música en la enseñanza de L2, Schoepp (2001) menciona que las canciones posibilitan, al tratarse de materiales auténticos, el acceso a un lenguaje más coloquial e informal, más real, preparando así a los alumnos al verdadero lenguaje al que se enfrentan. Diferentes estudios empíricos han demostrado que los materiales auténticos poseen efectos positivos en los estudiantes que tienen la posibilidad de interactuar y tratar con ellos (Akbari y Razavi, 2015).

4.5.3 Beneficios del uso de la música en la enseñanza de una segunda lengua

Multitud de autores han señalado los diferentes beneficios por los que usar la música en el aprendizaje de L2. Según Silva (2006, p. 110) «la explotación de las canciones como recurso didáctico en la etapa universitaria representa un gran potencial».

A continuación, recogemos los destacados por Ruiz (2008): fomenta la creatividad, mejora destrezas como la atención, la concentración y, sobre todo, la comprensión auditiva, motiva a los alumnos, pues supone una diferencia con respecto a las situaciones «normales» en las que se desarrolla el aprendizaje; crea un ambiente divertido y relajante que favorece al alumno, facilita la participación de los estudiantes, lo que reduce el protagonismo del docente;

ayuda a practicar las destrezas escritas y orales de una forma entretenida e introduce aspectos culturales de esa segunda lengua.

Richards (2001, citado en Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012, p. 203) afirma que «*there is probably not a better not quicker way to teach phonetics than with songs*» (traducción propia: probablemente no hay una manera mejor ni más rápida de enseñar fonética que a través de canciones). Lynch (2005, citado en Quintanilla y Cofré, 2015) señala varios beneficios principales por las que se debe enseñar inglés a través de canciones: incluyen lenguaje natural o lenguaje real, albergan gran variedad de vocabulario y acentos, a través de ellas pueden tratarse temas relevantes, pueden elegirse teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, se puede acceder a ellas fácilmente y los estudiantes las consideran divertidas. A este respecto, Santamaría (2000 citado en Castro, 2003) afirma que una de las ventajas principales del uso de canciones en el aula de L2 es la originalidad, pues ofrece una gran diversidad de temas y unas grandísimas posibilidades de explotación.

En lo que al uso de canciones en el aula se refiere, Mol (2009) afirma que tiene las siguientes contribuciones positivas:

- Crecimiento socioemocional: aunque no siempre es fácil trasladar al aula ese gusto espontáneo por la música que muchos de los alumnos experimentan fuera de ella, las canciones funcionan como un elemento social que permite a los alumnos participar en un grupo y expresar cómo se sienten.
- Entrenamiento cognitivo: las canciones facilitan que los alumnos experimenten el fenómeno *stuck-in-my-head* (no sale de mi cabeza, en español) y así desarrollen la habilidad llamada automaticidad, que posibilita que los alumnos reproduzcan una lengua de forma rápida y sin pausas. En relación con esto, Toscano-Fuentes y Fonseca (2015, p. 200) afirma que incorporar melodías en el aula consigue «facilitar la memorización al fusionarse elementos sonoros con lingüísticos». Además, las canciones actúan tanto en la memoria a corto plazo como en la de a largo plazo (Murphey, 1992 citado en Castro, 2003). Además, como afirma Toscano-Fuentes (2011, citado en Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012, p. 202) el uso de canciones en el aprendizaje de una lengua consigue activar las dos partes del cerebro, pues «la pronunciación de las palabras, la comprensión, la supervisión de las mismas, el ritmo y la ejecución musical están reservados al hemisferio izquierdo», en cambio «la expresión melódica y el timbre que cubre las palabras, las emociones y la expresión artística son propios del hemisferio derecho».
- Aprendizaje de una lengua: los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar la pronunciación de una amplia gama de variedades de lengua, hacerse con la entonación y

memorizar oraciones que posteriormente pueden utilizar en conversaciones o por escrito. Además, los docentes pueden utilizar las canciones para practicar *speaking*, *reading*, *writing* y *listening*. Margrét (2015) subraya la importancia del uso de canciones en la enseñanza de L2, pues ayuda a mejorar la comprensión auditiva y la expresión oral, las dos de las capacidades a las que menos atención se les da y menos se practican.

- Formación cultural: la facilidad con la que hoy en día podemos conseguir música a través de CD, DVD o descargas de internet permite a los estudiantes acceder a canciones de todos los rincones del mundo que muestren diferentes tradiciones musicales, lo que también propicia que los alumnos aprecien otras culturas. Además, según Griffie (1992, citado en Castro, 2003) las canciones son como cápsulas que contienen una gran cantidad de información social.

Las canciones son un material auténtico de aprendizaje que estimula a los estudiantes y que debe utilizarse como recurso para aprender palabras y estructuras que los alumnos podrán utilizar también en otros contextos y no como una actividad de relleno (Silva, 2006). A este respecto, Celce-Murcia y Hilles (1988 citado en Silva, 2006) afirma que la música cumple con una regla básica del enfoque comunicativo, pues se muestra en un contexto coherente y no inconexo, consiguiendo así desarrollar las siguientes competencias comunicativas:

- La competencia discursiva: mediante las canciones los alumnos aprenden a desarrollar elementos imprescindibles para proporcionar significado al texto como son la coherencia y la cohesión.
- La competencia lingüística: las canciones permiten trabajar el nivel fonético-fonológico, pues se trabaja con elementos suprasegmentales, el semántico, con el aprendizaje de léxico nuevo y el gramatical, a través del análisis de estructuras sintácticas y morfológicas.
- La competencia sociolingüística: las canciones conceden a los estudiantes la posibilidad de usar el estilo de lengua apropiado a cada interlocutor y a cada situación, pues les permiten aprender diferentes variedades y registros de esa segunda lengua. En lo que a las irregularidades que presentan las canciones se refiere, Muphey (1990 citado en Silva, 2006) afirma que son un excelente recurso pues el lenguaje que usamos también incurre en ellas.
- La competencia estratégica: los alumnos desarrollan la capacidad de superar dificultades y errores que se producen en la comunicación entre un hablante y un oyente.

Murphey (1992 citado en Castro, 2003) afirma que la atracción que gran parte de los adolescentes sienten por la música hacen de ella una excelente herramienta motivadora, algo que ampliaremos en el siguiente apartado.

4.5.3 La música como herramienta motivadora

Nuestra propuesta didáctica va dirigida a alumnos de 1º del Grado en Tel, en su mayoría de 18 o 19 años, es decir, estudiantes que se encuentran dentro de la etapa que la Organización Mundial de la Salud (OMS) denomina «adolescencia tardía», que abarca desde los 17 a los 21 años. Para conseguir que la propuesta les motive, analizaremos cuáles son sus gustos, preferencias y preocupaciones.

Tras un estudio realizado a adolescentes de diferentes centros de enseñanza de España, Eresta y Delpino (2012) afirman que a las tan presentes preocupaciones con los estudios les acompaña una clara falta de motivación a la hora de estudiar. Asimismo, estas dos autoras señalan que la actividad que más atrae a los jóvenes es la música y que, además, su descarga es una de las principales razones para el uso que estos hacen de Internet. A este respecto, González et al. (2010, p. 21) apuntan que «es importante resaltar que la actividad favorita para los jóvenes, como en los dos estudios anteriores, sigue siendo escuchar música (95 %)».

Observamos, por tanto, que la música es uno de los aspectos más importantes en la vida de los adolescentes y, por ello, actúa como un elemento motivador en la enseñanza de segundas lenguas. Martínez (2002, citado en Margrét, 2015, p. 28) afirma que los especialistas reconocen que las canciones son una herramienta motivadora «de primer orden» en el proceso de aprendizaje de una L2. Ruiz (2008) señala que usar la música en el aula de una segunda lengua consigue que los alumnos aprendan vocabulario y expresiones de forma accidental, pues al estar motivados se reduce el filtro afectivo. La música, al tratarse de un instrumento interesante para los alumnos, consigue un ambiente relajado y positivo en el aula, lo que a su vez se traduce en una mayor motivación, reduciendo así el filtro afectivo y, por consiguiente, mejorando los resultados del aprendizaje (Margrét, 2015).

Gracias a las afirmaciones de los autores mencionados anteriormente y a todos los datos recabados, podemos afirmar que el uso de la música en el aula de L2 tiene múltiples beneficios y que se considera uno de los recursos más efectivos y motivadores en el proceso de aprendizaje de una lengua.

4.5.4 La canción como actividad didáctica

Para poder realizar una propuesta didáctica en la que estén presentes las canciones es importante saber cuáles son los requisitos que hay que cumplir y cuáles son los principios de los que debemos partir para su diseño dentro del enfoque comunicativo. A este respecto, Nunan (1996 citado en Silva, 2006, p. 111) señala que para conseguir una «buena lección de lengua comunicativa» la actividad didáctica debe cumplir con estas cinco condiciones: contener un material que proceda de fuentes auténticas, integrar tareas que tengan en cuenta las

necesidades comunicativas reales de los alumnos, sumergir a los alumnos en el uso creativo de la lengua, incorporar las cuatro destrezas fundamentales y proporcionar a los alumnos actividades en la que resolver dificultades. Las canciones, según Silva (2006), son un recurso que cumple con estas cinco condiciones. Asimismo, Núñez (2002 citado en Silva, 2006) también señala una serie de principios a tener en cuenta para el diseño de actividades didácticas: deben ser dispares e incluir textos de diferentes tipologías, registros y variedades geográficas, tienen que enseñarse de manera ordenada y según el nivel de dificultad y las necesidades comunicativas de los estudiantes, tienen que ser motivadoras y deben considerar a la lengua tanto objeto como instrumento del aprendizaje.

4.5.5 Criterios para la selección y adaptación de las canciones

Una vez que conocemos cuáles son los requisitos que debemos tener en cuenta a la hora de diseñar una propuesta didáctica, en este caso con la música como protagonista, debemos analizar los criterios de selección de las canciones y también su adaptación. La mayoría de autores que estudian el uso de canciones en el aprendizaje de una lengua establecen diferentes criterios para la selección y la adaptación de estas mismas como material didáctico (Antequera, 2007).

Según Griffe (1992 citado en Castro, 2003), a pesar de que no hay unas normas fijas establecidas en lo que a la selección de canciones se refiere, sí existen ciertas premisas que han de tenerse en cuenta, como, por ejemplo: la clase, es decir, el número de estudiantes, su nivel o sus intereses; las posibilidades de tiempo libre o de aumentar las lecciones; no molestar al resto de clases y el profesor, su edad, sus preferencias musicales, sus propósitos, etc.

Santos (1996 citado en Castro, 2003) también señala varios criterios que deben considerarse en la selección de las canciones:

- «Adecuación a la propia situación docente» (p. 34), donde incluye el interés de los alumnos y su nivel de competencia lingüística, comunicativa y cultural.
- «Facilidad de explotación didáctica de las letras de las canciones» (p. 34), es decir, si se repiten palabras o frases, si la melodía puede memorizarse fácilmente, si plasma aspectos culturales útiles para los alumnos, etc.
- «Claridad de la audición y nivel de interferencia musical en su comprensión» (p. 34).

Teniendo en cuenta las reflexiones de estos autores, a continuación, pasaremos a explicar con mayor profundidad los que consideramos dos de los principales criterios para la selección de canciones: la adecuación a la situación docente y los intereses de los estudiantes.

Resulta imprescindible adaptarse a la situación docente, es decir, tener en cuenta el nivel de competencia comunicativa, el número de alumnos o el nivel de dificultad. En este último caso, se recomienda que el alumno sea capaz de entender, al menos, el significado global de la canción, realizando si fuese necesario actividades previas que les permitan superar las dificultades que aparezcan, es decir, se aconseja que las canciones se adapten al nivel, pero que al mismo tiempo supongan un reto para los alumnos (Castro, 2003).

En cuanto a los intereses de los alumnos, cabe señalar que es fundamental que el docente se adapte a los mismos. Diferentes autores proponen elaborar encuestas o cuestionarios para conocer el tipo de música que le gusta a sus estudiantes y así asegurar el interés por la canción (Antequera, 2007). De esta manera, se le permite formar parte de su proceso de aprendizaje, a lo que hay que sumarle la explicación sobre lo que se espera de ellos (Castro, 2003). Murphey (1992 citado en Castro, 2003) señala los beneficios de que los alumnos planteen su propio material:

- El material les impacta más;
- se implican más en el proceso de aprendizaje y asumen un mayor grado de responsabilidad en el mismo;
- el profesor no es el protagonista del proceso, sino un recurso para facilitararlo;
- se consigue más interacción y respeto entre profesores y alumnos;
- los alumnos tienen la posibilidad de tratar con diferentes criterios de selección.

Tras todo lo señalado, antes de crear nuestra propuesta didáctica, realizaremos un cuestionario a los alumnos que actualmente cursan 1º de Tel en el Campus de Soria que permita poner en práctica todo lo anteriormente explicado y que nos permita, por tanto, conseguir una propuesta motivadora y eficaz.

5. Parte práctica

5.1 Cuestionario

La Real Academia Española (RAE) define la palabra cuestionario como «lista de preguntas que se proponen con cualquier fin». Redactamos, por tanto, una serie de preguntas que nos permitieran conocer las opiniones y las experiencias de estos alumnos en lo que respecta a la música en el aprendizaje, con el propósito de diseñar una propuesta didáctica basada en esta misma que resulte útil y motivadora a los alumnos de 1º del Grado en Tel del Campus de Soria de la Universidad de Valladolid. Las características de dicho cuestionario son:

- Nombre: «Cuestionario sobre el uso de la música en la enseñanza del inglés»
- Número de preguntas: 12
- Carácter: voluntario y anónimo
- Plazo de realización: 10 días
- Número de participantes: 24
- Tipo de respuesta: única o múltiple (dependiendo de la pregunta)
- Medio utilizado: Internet, aplicación Google Forms⁷

A continuación, recogemos de forma gráfica las respuestas obtenidas y, de forma escrita, el análisis que hemos realizado de cada una de ellas.

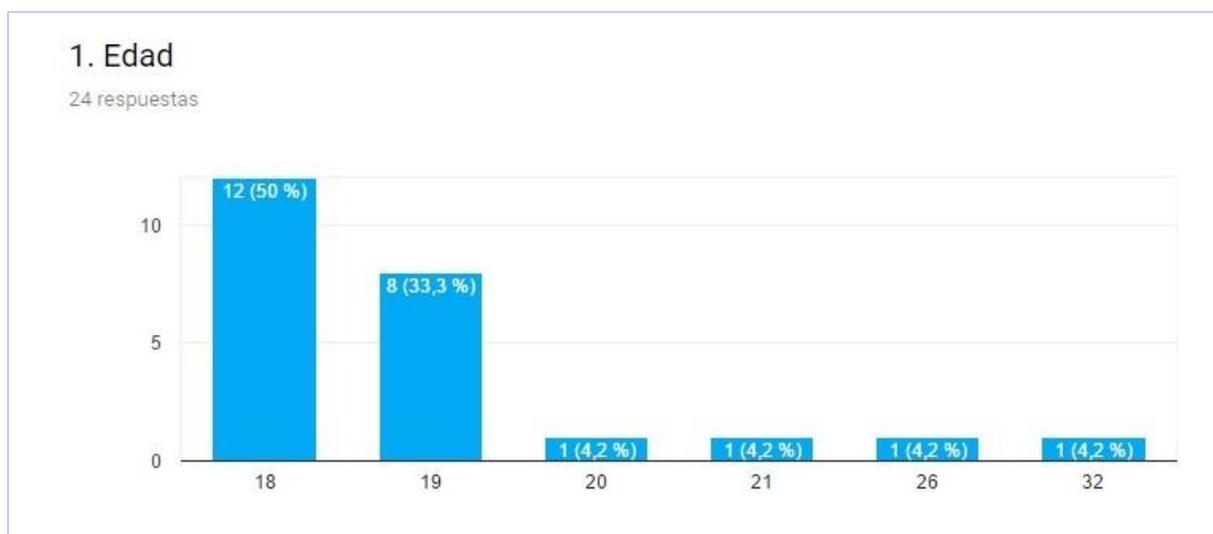


Figura 6. Pregunta 1 del cuestionario: Edad

Gracias a este cuestionario hemos podido comprobar la edad de los alumnos a los que irá dirigida nuestra propuesta didáctica, un factor importante que interviene en los recursos que

⁷ A través del enlace <https://goo.gl/forms/VXRp9BL3TfK2tvp33>

podemos utilizar para motivarlos ya que, dependiendo de la edad, los estudiantes pueden tener unos intereses u otros. Observamos que el 50 % de los encuestados tiene 18 años y el 33,3 %, 19, años que se engloban dentro de la adolescencia tardía, como ya hemos explicado en el marco teórico. Por consiguiente, la propuesta didáctica deberá utilizar recursos que resulten motivadores, en su mayoría, para personas con esta edad.

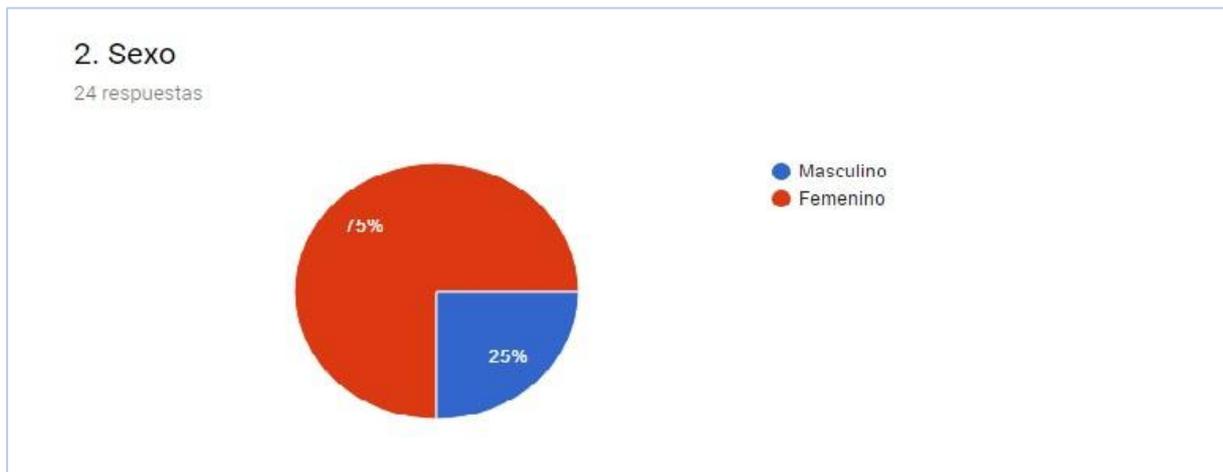


Figura 7. Pregunta 2 del cuestionario: Sexo

Si bien el sexo de los alumnos no interviene en el diseño de nuestra propuesta, esta respuesta permite comprobar que irá dirigida a un público mayoritariamente femenino (75 % frente a 25 %).



Figura 8. Pregunta 3 del cuestionario: A lo largo de tu vida como estudiante, ¿te han resultado útiles y motivadoras las metodologías empleadas para tu aprendizaje de inglés como L2?

El 62,5 % de los alumnos que han respondido al cuestionario afirman que las metodologías empleadas en su aprendizaje del inglés como L2 les han resultado útiles y motivadoras. Sin embargo, el 37,5 % señala lo contrario. Un porcentaje que resulta elevado, teniendo en cuenta la gran importancia de las metodologías en el proceso de aprendizaje de una lengua. Por ello, hemos decidido crear una propuesta didáctica cuyo objetivo es conseguir que los alumnos se encuentren motivados durante el proceso de aprendizaje y que, además, este resulte exitoso y útil. Una vez conocemos que, aunque son más los alumnos que están conformes con las metodologías que los profesores han utilizado a lo largo de su aprendizaje del inglés como segunda lengua, también existe un amplio porcentaje de estudiantes que no comparte esa misma idea. Por ello, debemos analizar la justificación que los alumnos ofrecen sobre la elección de su respuesta, que aparece recogida en las dos siguientes preguntas del cuestionario.

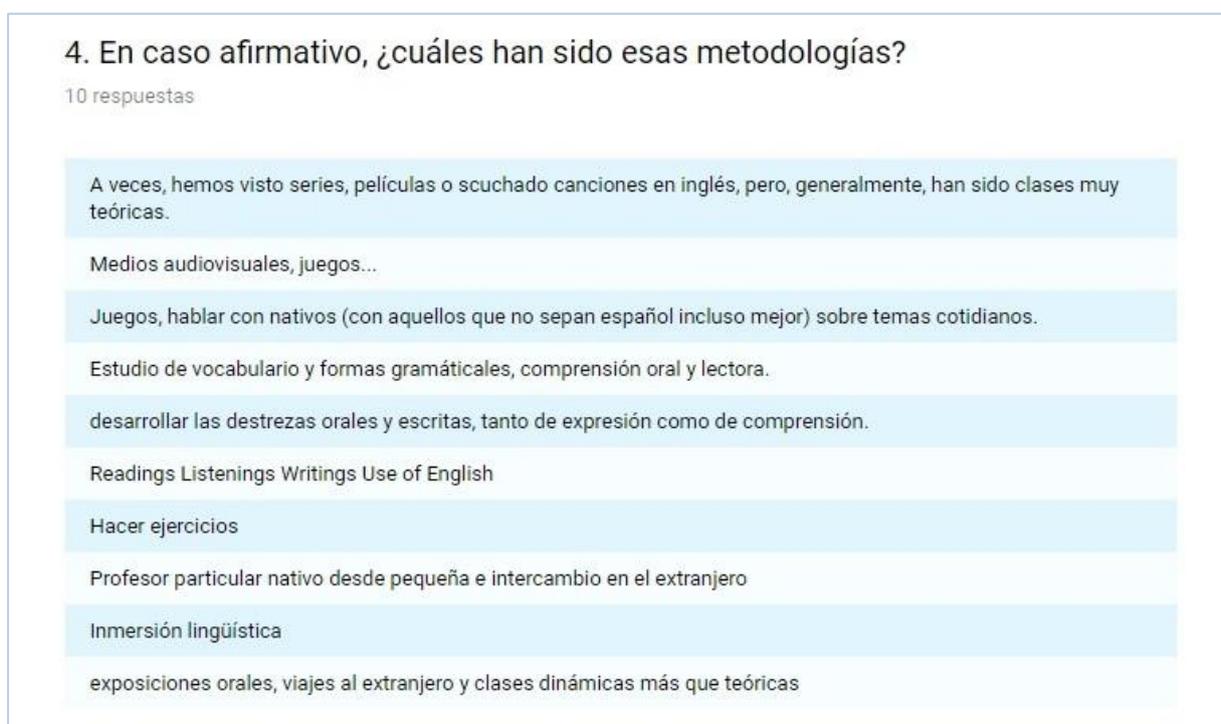


Figura 9. Pregunta 4 del cuestionario: En caso afirmativo, ¿cuáles han sido esas metodologías?

Esta imagen recoge las respuestas de los alumnos que afirman que las metodologías usadas en su aprendizaje del inglés como L2 les han resultado útiles y motivadoras. Varios ejemplos de los argumentos que utilizan para dicha contestación recogen que el aprendizaje se ha realizado a través de «series, películas o escuchando canciones en inglés», «exposiciones orales» o «clases dinámicas más que teóricas». Gracias a ello, podemos concluir que a los alumnos les estimula llevar a cabo actividades en las que se desarrollen sus destrezas orales y en las que se utilicen recursos más motivadores como pueden ser las películas o la música. Además de eso, también señalan que les parece interesante la realización de actividades más

lúdicas en el aula. Por consiguiente, nuestra propuesta incluirá actividades, tanto individuales como grupales, en las que se utilizará la música como herramienta principal. También nos valdremos de ejercicios en los que se utilicen materiales como *flashcards*, imágenes, etc. y de actividades como las exposiciones orales o los debates para facilitar una mayor interacción entre los estudiantes.

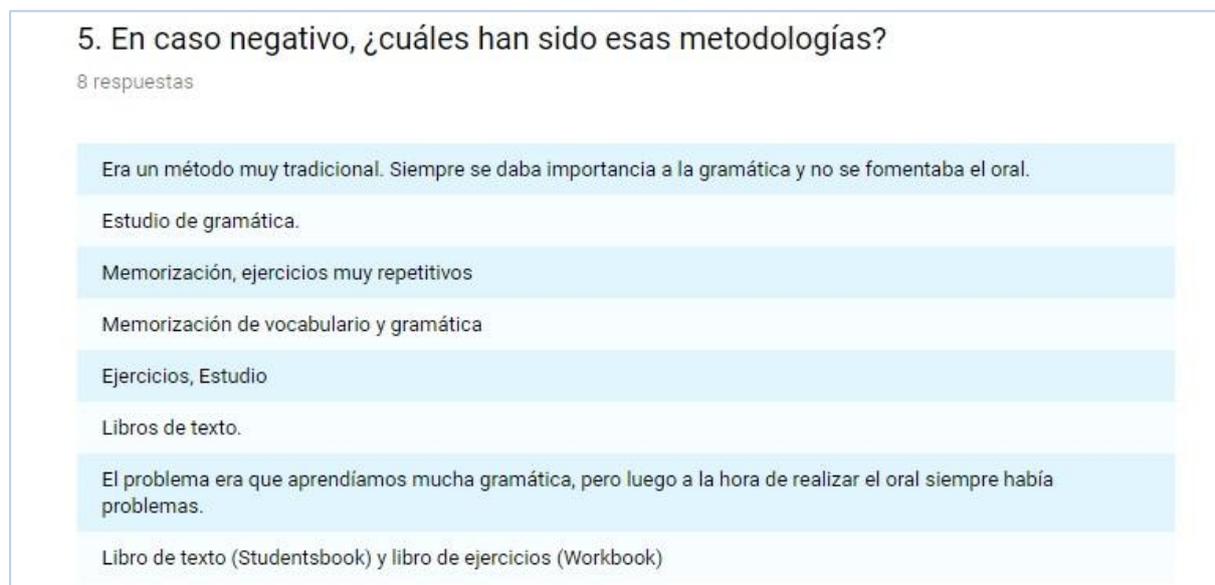


Figura 10. Pregunta 5 del cuestionario: En caso negativo, ¿cuáles han sido esas metodologías?

Los estudiantes que consideran que las metodologías utilizadas durante su proceso de aprendizaje del inglés como L2 no han sido satisfactorias, ya que no les han resultado útiles ni motivadoras, argumentan que se debe a varias razones. Una de ellas es la «memorización» y la realización de «ejercicios muy repetitivos». Por este motivo, nuestra propuesta alternará actividades diferentes, de tal manera que no sean demasiado reiterativas para el alumnado, pero con una base común, y con la finalidad de facilitar al alumno una memorización accidental de los conceptos que la propuesta pretende enseñar. Otros alumnos que han respondido a esta pregunta indican que no les estimula la continua utilización del «libro de texto (*student's book*) y libro de ejercicios (*workbook*)». Por consiguiente, integraremos en nuestra iniciativa actividades que estimulen la interacción entre los alumnos y que, en varias ocasiones, se efectúen de forma escrita. Además, estarán diseñadas por el profesor, que de forma previa habrá tenido en cuenta las necesidades de los alumnos, lo que romperá con la monotonía del uso habitual que normalmente se hace de los libros de texto. Asimismo, otros encuestados señalan que las metodologías no les han resultado provechosas porque se centraban demasiado en el «estudio de gramática» y «no se fomentaba el oral». Considerando la primera una pieza fundamental en el aprendizaje de una L2, nuestro objetivo es crear una propuesta que demuestre a los alumnos que el estudio de la gramática también puede realizarse de una forma más lúdica al mismo

tiempo que se desarrollan las destrezas orales. Para ello, crearemos una propuesta que incorpore, además de una breve y necesaria explicación de determinados aspectos gramaticales, actividades que faciliten, a través de música, el afianzamiento de los conceptos previamente explicados y el traslado de estos mismos al mundo exterior.

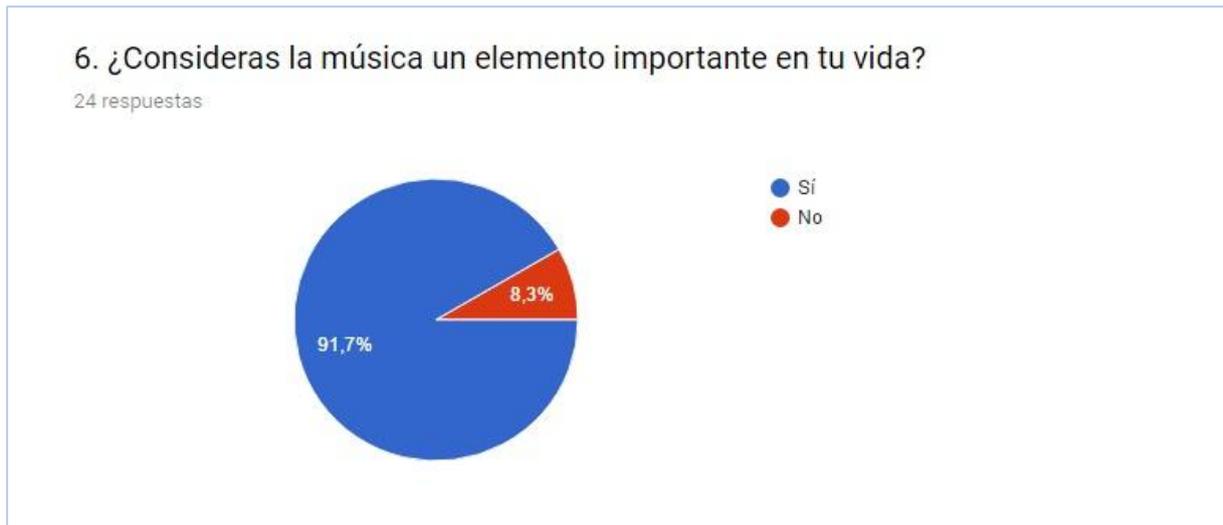


Figura 11. Pregunta 6 del cuestionario: ¿Consideras la música un elemento importante en tu vida?

Tal y como hemos explicado en el marco teórico, conocer los intereses de los estudiantes es esencial para poder diseñar una iniciativa que les motive durante el proceso de aprendizaje. El 91,7 % de los encuestados afirma que la música es un elemento importante en su vida, confirmando así que se trata de una herramienta motivadora, puesto que facilitará la creación de un ambiente positivo en clase y logrará que los alumnos se interesen por los materiales didácticos. De igual forma, utilizar un componente significativo en sus vidas, como es la música en la enseñanza del inglés como L2, hará que los alumnos se sientan los verdaderos responsables de su proceso de aprendizaje que, como hemos estudiado en el marco teórico, constituye una de las bases del enfoque comunicativo.

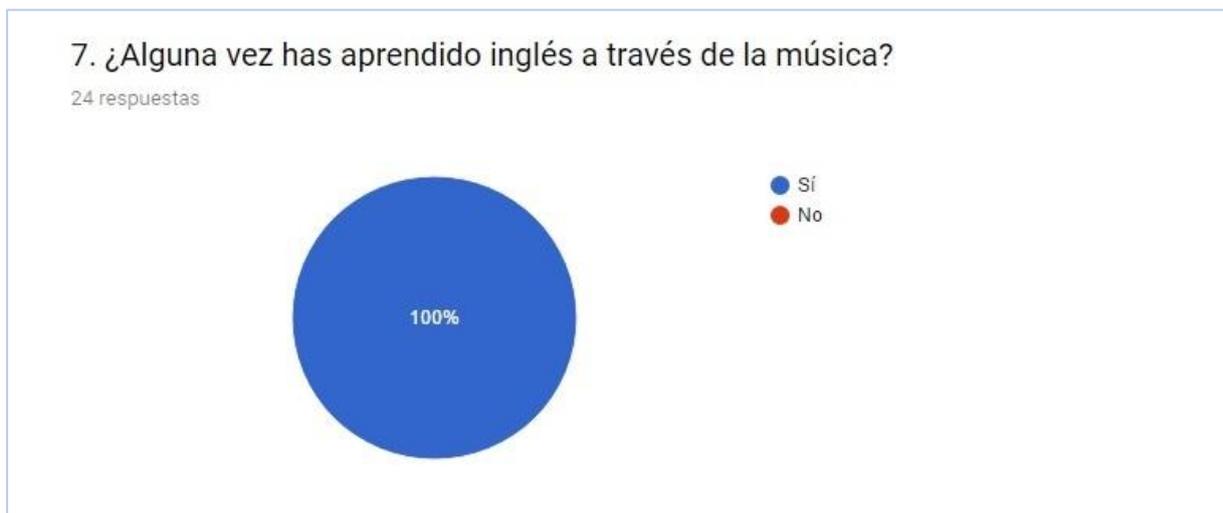


Figura 12. Pregunta 7 del cuestionario: ¿Alguna vez has aprendido inglés a través de la música?

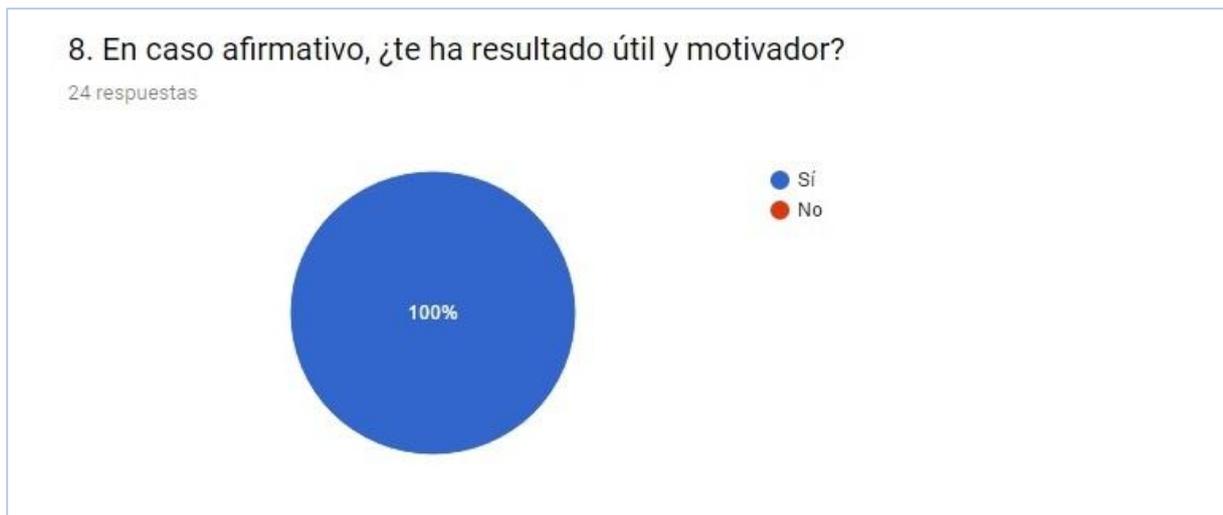


Figura 13. Pregunta 8 del cuestionario: En caso afirmativo, ¿te ha resultado útil y motivador?

En este caso, mostramos ambas preguntas de forma conjunta, pues consideramos que están estrechamente relacionadas entre sí. En primer lugar, queríamos tener conocimiento de si los alumnos a los que va dirigida la propuesta habían aprendido, en alguna ocasión, inglés a través de la música. La respuesta, como puede observarse en la primera imagen, es afirmativa en el 100 % de los casos, lo que permite que todos los encuestados puedan ofrecer su opinión sobre la música como recurso didáctico. En consecuencia, la siguiente pregunta del cuestionario es si el estudio del inglés a través de la música les ha resultado útil y motivador. De nuevo, el 100 % contestó de forma afirmativa. Esta pregunta es, sin duda, la cimentación de nuestra propuesta didáctica, ya que, al no poder cotejarse los resultados de la misma, ya que no se ha podido poner en práctica por falta de tiempo, este altísimo porcentaje demuestra que, efectivamente, la música se considera una auténtica herramienta motivadora en el aprendizaje de segundas lenguas.

9. ¿Qué tipo de actividades has llevado a cabo? (puedes elegir más de 1)

- Cantar una canción en inglés/ "Sing a song"
- Traducción de la letra/ "Translate the lyrics"
- Rellenar huecos en la letra de la canción/ "Fill in the blanks"
- Elegir la palabra correcta dentro de una serie de opciones/ "Choose the word that best fits"
- Ordenar párrafos de una canción/ "Jumbled lines"
- Añadir versos/ "Adding lines"
- Resumen de una canción/ "Summary of the song"
- Otras

Figura 14. Pregunta 9 (Parte 1) del cuestionario: ¿Qué tipo de actividades has llevado a cabo?

9. ¿Qué tipo de actividades has llevado a cabo? (puedes elegir más de 1)

24 respuestas

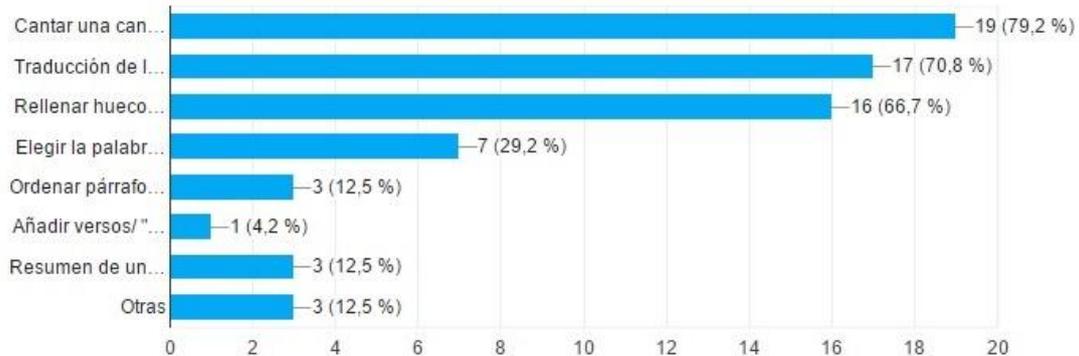


Figura 15. Pregunta 9 (Parte 2) del cuestionario: ¿Qué tipo de actividades has llevado a cabo?

Esta pregunta, que mostramos en dos imágenes diferentes para una mejor visualización de las respuestas, recoge una serie de actividades que se pueden realizar en el aula utilizando la música como herramienta, para que los alumnos puedan indicar cuáles son aquellas que han llevado a cabo durante su proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta que existía la posibilidad de elegir más de una actividad, cabe señalar que las más populares son: en primer lugar, y con un porcentaje de aceptación de 79,2 %, «cantar una canción/*sing a song*», en segundo lugar, «traducir la letra/*translate the lyrics*», con un 70,8 % y, finalmente, «rellenar los huecos/*fill in the blanks*», con un 66,7 %. Si bien consideramos que no es necesario incluir la primera de ellas en la propuesta, ya que podría resultar repetitiva para los alumnos debido a que la mayoría de ellos ya la han experimentado en alguna ocasión, creemos que las dos posteriores podrían ser interesantes y efectivas en el contexto en el que vamos a desarrollar nuestro proyecto (el Grado en Tel). Por esta razón, y con el objetivo de lograr que el alumnado mantenga la atención y la motivación, en lugar de traducir la letra completa de la canción, se traducirán solamente algunos párrafos y, en vez de rellenar huecos durante toda la canción, se hará solo durante una parte de la misma. De esta misma manera, incorporaremos también la siguiente actividad más votada, «elegir la palabra correcta dentro de una serie de opciones/*choose the word that best fits*», cuyo porcentaje asciende a un 29,2 %. Entre las actividades con menor porcentaje, encontramos «ordenar párrafos o versos/*jumbled lines*» y «resumen de la canción/*summary of the song*», ambas con un 12,5 % y, finalmente, con tan solo un 4,2 %, «añadir versos/*add lines*». Todas ellas estarán presentes en nuestro proyecto, pues consideramos que, debido a su carácter novedoso, supondrán un estímulo para los estudiantes, además de fomentar su creatividad. En definitiva, la propuesta englobará, a excepción de la primera, todas las actividades presentes en las respuestas, además de otras que no aparecen aquí recogidas, como pueden ser «corregir las palabras incorrectas/*correct the wrong words*» o «encontrar la palabra extra/*find the extra word*».

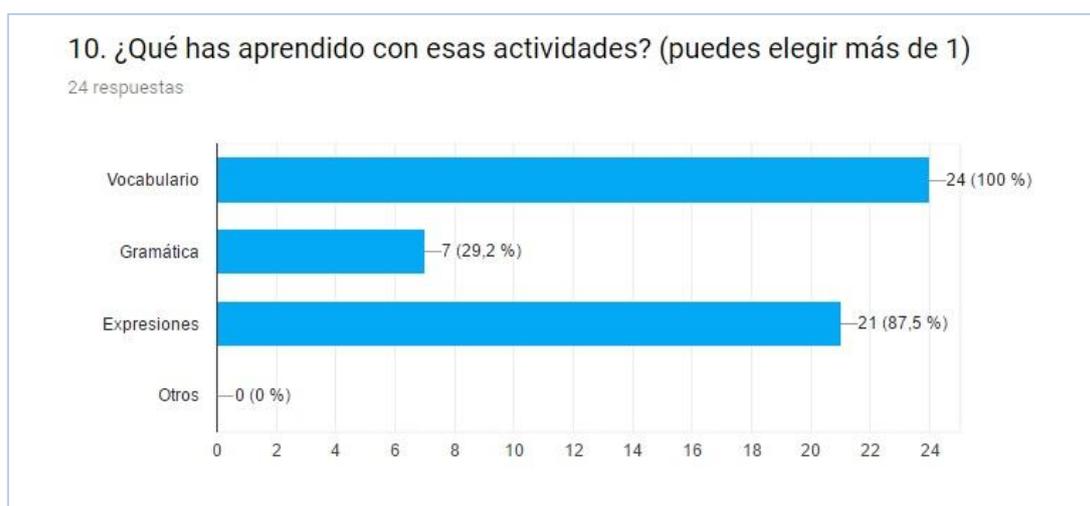


Figura 16. Pregunta 10 del cuestionario: ¿Qué has aprendido con esas actividades?

Para poder diseñar una propuesta original e innovadora para los alumnos, primero debemos conocer qué aspectos de la lengua inglesa han estudiado a través de la música. Tal y como podemos apreciar en la imagen, el 100 % de los alumnos encuestados afirma haber aprendido vocabulario, el 87,5 %, expresiones y tan solo el 29,2 %, gramática. Por lo tanto, nuestro proyecto se basará en la enseñanza de esta última, debido a diferentes razones:

1. Originalidad. Solo 7 de los 24 encuestados ha estudiado gramática a través de la música. Alejarnos de un concepto más habitual o corriente como puede ser el de que la música se utilice mayoritariamente para la enseñanza de vocabulario, derivará en una participación activa por parte de los alumnos (una de las características más significativas del enfoque comunicativo).
2. Eficacia. Que la música se utilice normalmente para enseñar vocabulario, no quiere decir que no sea igualmente eficaz en el aprendizaje de la gramática. Según Barrera (2009, citado en Quintanilla y Cofré, 2015), todas las canciones contienen tiempos verbales, por tanto pueden utilizarse como recurso para activar los conocimientos relacionados con diferentes aspectos gramaticales.
3. Autenticidad. Las canciones son una muestra real del lenguaje, por lo tanto, sus contenidos gramaticales lo son también. De esta manera, conseguiremos que los estudiantes trasladen los conocimientos de gramática, que no solo de vocabulario o expresiones, fuera del aula.

Como ya hemos indicado en el marco teórico, debemos ajustarnos al nivel B2 que establece el MCERL y a la guía docente de la asignatura Lengua B1 (Inglés). Por consiguiente, nuestra iniciativa se basará en la enseñanza de las formas condicionales en inglés (*first, second and third conditional*).

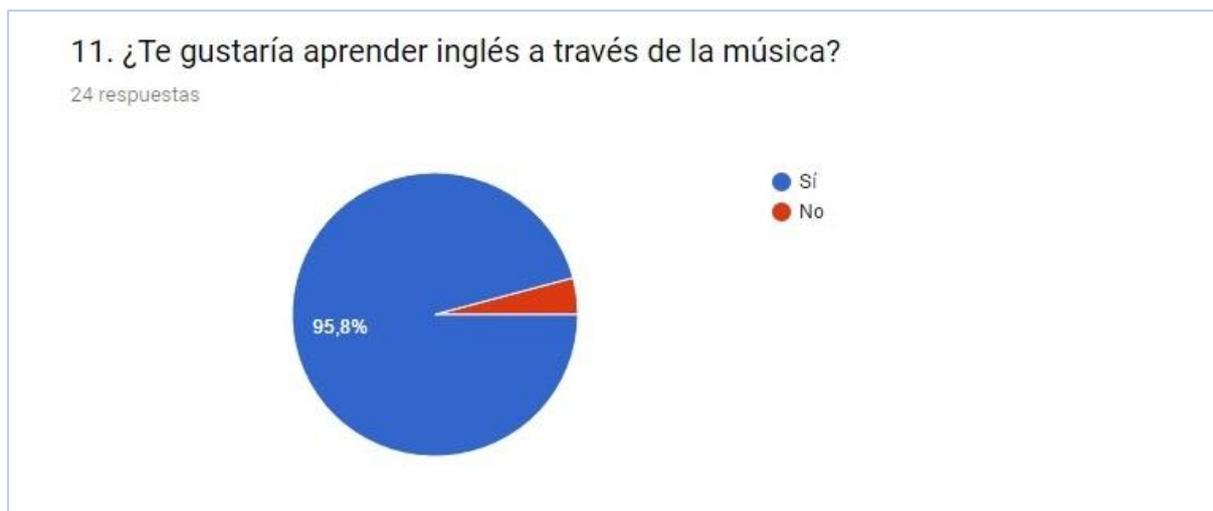


Figura 17. Pregunta 11 del cuestionario: ¿te gustaría aprender inglés a través de la música?

La pregunta que mostramos en esta imagen es, sin duda, la pregunta clave del cuestionario junto con la [pregunta 8](#). Si el resultado hubiera sido diferente al aquí reflejado, resultaría difícil justificar el porqué de nuestra propuesta. Una de las características del enfoque comunicativo, y que aparece recogida en el marco teórico, es que se acepta cualquier herramienta que beneficie al alumnado (teniendo en cuenta sus intereses). Con esta pregunta, les ofrecemos la oportunidad de que puedan expresar su opinión sobre si les gustaría, o no, aprender inglés a través de la música y así hacerles partícipes de la elección de los recursos que se utilizarán en su propio proceso de aprendizaje. Observamos que el 95,8% de ellos ha dado una respuesta afirmativa, lo que demuestra que estarían motivados desde el inicio de la propuesta. Si llevamos a cabo un correcto diseño de las actividades que la conforman, también estarán motivados durante la misma. A pesar de que, como ya hemos explicado anteriormente, esta propuesta no se ha puesto en práctica, partir de la base de que a los estudiantes les gustaría trabajar con música, apunta, en cierta manera, que es un proyecto que les estimulará.

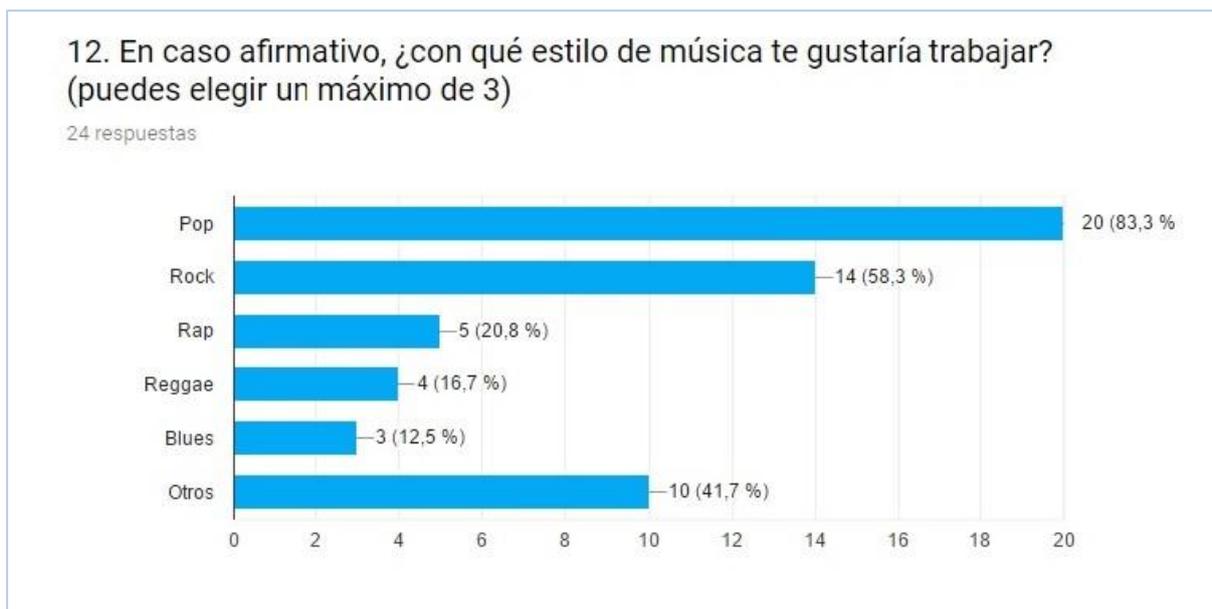


Figura 18. Pregunta 12 del cuestionario

Como ya hemos señalado anteriormente, el enfoque comunicativo tiene muy en cuenta los intereses de los alumnos. Por consiguiente, creamos esta pregunta para saber con qué estilo de música preferirían trabajar. El más votado ha sido el pop, con un 83,3 %. Que la mayoría de los estudiantes opten por este estilo, nos concede la oportunidad de poder elegir entre un grandísimo repertorio, pues se trata de uno de los estilos de música más populares. De esta manera, las canciones seleccionadas son: *Count On Me* de Bruno Mars, *If I Were a Boy* de Beyoncé y *If It Hadn't Been For Love* de Adele.

En definitiva, tras haber analizado los resultados del cuestionario podemos concluir que se tratará de una propuesta diseñada para adolescentes que, en su mayoría, no están conformes con las metodologías que han utilizado en su aprendizaje del inglés como L2, que consideran la música un elemento importante en sus vidas y que les gustaría aprender esta lengua a través de ella, en concreto, de la música pop, pues les parece una herramienta motivadora.

Basándonos en todos estos datos, el siguiente paso es estructurar y diseñar nuestra propuesta didáctica.

5.2 Propuesta didáctica: *Songditionals*

5.2.1 Justificación de la propuesta didáctica

Tanto las lecturas que hemos realizado como su análisis nos ofrecen la base teórica necesaria para poder llevar a cabo el diseño de nuestra propuesta didáctica. Tras estudiar la importancia del inglés en la actualidad, las diferentes metodologías que se han seguido para un mejor aprendizaje del mismo y el potencial de la música como herramienta para conseguirlo, creemos que es necesario el diseño de una propuesta didáctica que se aleje de la metodología tradicional y que consiga la motivación de los alumnos. Para ello, hemos creado una nuestra propuesta didáctica para el aprendizaje del inglés como L2 a través de la música y su posterior modelo de evaluación. Se trata de una iniciativa dirigida a los alumnos del primer curso del Grado en Tel de la Universidad de Valladolid y que, por tanto, se ajusta al nivel B2 establecido por el MCERL.

5.2.2 Objetivos

El diseño de esta propuesta didáctica persigue los siguientes objetivos:

1. Conseguir que los alumnos estén motivados tanto en el inicio como durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Lograr un papel más activo, además de una mayor implicación, por parte de los estudiantes.
3. Facilitar el estudio de la gramática y la memorización.
4. Utilizar y explotar todo el potencial de la música y exponer un lenguaje real en el aula.
5. Romper con las metodologías tradicionales de enseñanza e incorporar actividades que tengan en cuenta las inquietudes y las necesidades de los alumnos.
6. Posicionar al profesor como un compañero más en el aula y fomentar una relación más igualitaria entre él y los alumnos.
7. Crear un ambiente agradable y relajado en el aula.

5.2.3 Contenidos

Los contenidos que podemos encontrar en la propuesta son, en su mayoría, gramaticales; en concreto, relacionados con las oraciones condicionales en inglés (*first, second and third conditional*). Sin embargo, también engloba contenidos de vocabulario, que, si bien no son los protagonistas de la propuesta, el alumno puede llegar a aprenderlos de forma inconsciente.

5.2.4 Carga de trabajo

Esta propuesta está compuesta por dos sesiones, una de una hora y otra, de dos horas, que se corresponden con el horario que la Universidad de Valladolid establece para el desarrollo semanal de la asignatura Lengua B1 (Inglés). La primera hora se denomina «Sesión 1: clase teórica» y las dos siguientes, «Sesión 2: clase práctica». Al estar incluida dentro de la asignatura de 6 créditos Lengua B1 (Inglés), se desarrolla en 3 de las 45 horas presenciales de la misma. En cuanto a las horas no presenciales, esta propuesta no incorpora actividades para realizar en casa, a excepción de la última de la primera sesión, que deberían terminar en casa solo si no les ha dado tiempo a finalizarla en clase.

5.2.5 Metodología

Para estructurar la propuesta nos valdremos de la división que hace Ruiz (2008) para las actividades en las que intervienen canciones: *pre-song activities*, *while song-activities* y *post-song activities*, es decir, actividades que tienen lugar antes de escuchar la canción, mientras se escucha y una vez escuchada, respectivamente.

A continuación, recogemos todas las actividades presentes en la propuesta en forma de esquema:

Sesión 1: clase teórica (60 min)

1. Explicación de forma teórica de las oraciones condicionales (20 min)
2. Realización de ejercicios sobre las condicionales (30 min)
 - Diferenciar el tipo de condicional
 - Encontrar el final de la oración
 - Crear oraciones utilizando el condicional correspondiente
3. Búsqueda de información sobre tres los cantantes de las canciones que se trabajarán en la parte práctica de esta semana (10 min)

Sesión 2: clase práctica (120 min)

1. *Count On Me*, Bruno Mars (35 min)
 - *Pre-song activities*:
 - Exposiciones de forma oral datos sobre el cantante
 - Deducciones a partir del título
 - *While-song activities*:
 - Rellenar los huecos (1 palabra)

- Ordenar los versos
- Elegir la palabra correcta
- *After-song activities:*
 - Escribir una breve redacción sobre el tema principal de la canción

2. *If I Were a Boy*, Beyoncé (35 min)

- *Pre-song activities:*
 - Exponer de forma oral datos sobre la cantante
 - Dialogar sobre las ideas recogidas en una imagen
- *While-song activities:*
 - Ordenar las palabras
 - Rellenar huecos con la forma correcta
 - Unir las oraciones
 - Rellenar huecos (2 palabras)
- *After-song activities:*
 - Traducir el estribillo
 - Conversar sobre el tema de la canción

3. Descanso (10 min)

4. *If It Hadn't Been For Love*, Adele (35 min)

- *Pre-song activities:*
 - Exponer de forma oral datos sobre la cantante
 - Dialogar sobre el posible tema de la canción a partir del título
- *While-song activities:*
 - Elegir la palabra correcta
 - Rellenar los huecos (definición)
 - Encontrar la palabra extra
 - Ordenar los versos
- *After-song activities:*
 - Añadir un párrafo

5. Debate (5 min)

Una vez incorporado el esquema, pasamos a explicar cada una de sus partes de forma más detallada. Durante esta explicación, utilizaremos las palabras actividad, ejercicio y tarea indistintamente, para evitar su constante repetición.

Sesión 1: clase teórica

1. Explicar de forma teórica las oraciones condicionales. El profesor explica a los alumnos las oraciones condicionales en inglés, en concreto las *first, second and third conditional*, con el material que considere oportuno, bien a través de una presentación de *Power Point*, un documento en papel, etc. No se requiere una explicación muy exhaustiva, pues ya deberán haber estudiado estos contenidos gramaticales en cursos anteriores, sino a modo de recordatorio.
2. Realizar ejercicios sobre las condicionales. Se trata de 3 ejercicios que van a realizarse de forma oral. En dos de ellos, se requiere la utilización de tarjetas o *flashcards*⁸, que despertarán el interés de los alumnos, acostumbrados a aprender gramática mediante ejercicios escritos o más monótonos.
 - Diferenciar el tipo de condicional. Se divide la clase en grupos y el profesor reparte diferentes tarjetas con oraciones condicionales escritas. Cada una de las personas que conforman el grupo cogerá una, después la lee en alto y dice a qué tipo de condicional pertenece (*first, second or third*). Son los mismos compañeros los que se corrigen unos a otros, de esta manera se fomenta el *peer feedback* (o retroalimentación entre compañeros, en español), que según Fun Liu y Carless (2006, p. 280) «enables students to take an active role in the management of their own learning» (traducción propia: permite al estudiante tomar un papel activo en la gestión de su propio aprendizaje). El profesor está a su disposición para cualquier duda que surja y no hayan podido resolver entre ellos previamente.
 - Encontrar el final de la oración. El profesor divide la clase en dos partes, la mitad de los alumnos se colocan en la parte derecha de la misma y los demás, en la izquierda. A los primeros se les reparten una serie de *flashcards* que contienen el inicio de frases condicionales y, a los segundos, otras que contienen el final de estas. Los estudiantes tienen que moverse por la clase y hacerse preguntas unos a otros para conseguir conformar la frase entera. De esta manera, conseguimos fomentar que estén interesados y atentos, pues se trata de una actividad diferente ya que normalmente están sentados en sus sillas, y aumentamos la interacción y cooperación entre ellos.

⁸ Este material puede consultarse en el Anexo I de este trabajo.

- Crear frases utilizando el condicional. Cada uno de los miembros de las parejas que se han formado en la actividad anterior, debe escribir en una hoja tres frases condicionales, cada una utilizando un tipo diferente, y pasárselas al compañero para que las corrija. En multitud de ocasiones nos cuesta reconocer o localizar nuestros propios errores. Con esta tarea facilitamos que los alumnos sean conscientes de sus equivocaciones, pues una vez corregidas, se volverán a intercambiar los folios y se les dejará tiempo para comentarlas.
3. Buscar información sobre cantantes. Se distribuye a los alumnos en tres grupos y cada uno de ellos busca información sobre uno de los cantantes cuyas canciones van a ser utilizadas en la siguiente sesión. Por tanto, el primero se encarga de Bruno Mars, el segundo de Beyoncé y el tercero de Adele. Para la siguiente sesión, deben tener preparada una presentación de *Power Point*, o una herramienta similar⁹, en la que aparezcan, de forma concisa y redactados de forma correcta, los datos que han recabado redactados, pues se les pedirá que los compartan con el resto de la clase. Con el fin de poder llevar a cabo esta actividad, el aula debe contar con ordenadores y acceso a Internet. Si terminara la clase y los estudiantes no hubieran terminado esta tarea, se les pediría que la concluyeran en casa.

Sesión 2: clase práctica

Cabe señalar que, en esta sesión, la corrección de las actividades se hará de forma conjunta entre el profesor y los alumnos al final de cada bloque, entendiendo por bloque el conjunto de tareas que se realizan sobre una misma canción.

1. *Count On Me*, Bruno Mars

- *Pre-song activities:*

- Exponer de forma oral datos sobre el cantante. El primer grupo expone la información que ha recopilado sobre Bruno Mars (tanto datos biográficos como, por ejemplo, la edad o los años, como datos relevantes para las posteriores actividades, tales como su acento, el tipo de canciones, el tema de las mismas, etc.). Cuando finalizan, el resto de compañeros tiene la oportunidad de preguntar dudas o hacer comentarios al respecto.

⁹ Como por ejemplo Prezi, disponible en <https://prezi.com/>

- Desarrollar deducciones a partir del título. Los estudiantes, sabiendo solamente el título, sugieren sus ideas sobre cuál es el tema que trata la canción. Debido a la dificultad que para algunos supone hablar en público o responder preguntas frente al resto de la clase, nos valdremos de una pequeña pelota que lanzaremos aleatoriamente y quién la coja deberá responder a la cuestión. Esta técnica también la utilizaremos en alguna de las actividades posteriores.

En este momento, el profesor reparte a cada alumno una ficha¹⁰ con los ejercicios que se van a realizar mientras se escucha la canción, deja un par de minutos para que los lean y explica que cualquier duda que tengan deben plantearla ahora, pues no podrán hacerlo mientras suene la canción.

- *While-song activities:*

- Rellenar los huecos con una palabra. Los estudiantes rellenan los huecos que hay en la letra de la canción con las palabras que escuchan. Como esta es la forma tradicional de trabajar con las canciones en el aula, solo se llevará a cabo en un par de párrafos de la canción y no en todos, con el fin de que no les resulte monótono y así mantengan la motivación.

- Ordenar los versos. Se presentan varios versos de la canción desordenados y los alumnos los ponen en orden mientras los escuchan. El profesor tiene la opción de parar la música antes de realizar esta actividad y pedirles que deduzcan el orden de la letra. A continuación, se escucharía para comprobar si se ha hecho correctamente.

- Elegir la palabra correcta. Aparecen varias opciones para una palabra y el alumnado señala la que escuche en la canción. Con este tipo de actividad prestamos especial atención a la fonética, que aunque se trabaja en todas, aquí tiene especial trascendencia, puesto que la elección se hace entre palabras similares fonéticamente.

- *Post-song activities:*

¹⁰ Este material puede consultarse en el Anexo II de este trabajo.

- Escribir una breve redacción sobre el tema principal de la canción. De forma individual, los estudiantes tienen que escribir una breve redacción, entre 150 - 200 palabras, relacionada con el tema de la canción (si creen que la amistad o el apoyo de los amigos es importante, por ejemplo). Una vez hayan terminado, el profesor lanza la pelota a varios alumnos, que leen en voz alta lo que hayan escrito y, entre todos, se corregirán los errores principales. De esta manera, los alumnos permanecerán atentos al estudiante que esté leyendo en ese momento.

2. *If I Were a Boy*, Beyoncé

En este caso, el profesor reparte la ficha¹¹ con las actividades en este momento, pues para llevar a cabo las *pre-song activities* se precisa de una imagen que aparece recogida en ella:

- *Pre-song activities:*

- Exponer de forma oral datos sobre la cantante. Se realiza de la misma manera que en el bloque anterior, pero en lugar del grupo 1, será el grupo 2, y, en lugar de hacer una exposición sobre Bruno Mars, será sobre Beyoncé.

- Dialogar sobre las ideas recogidas en una imagen. Se organiza a los alumnos por parejas y se da a cada una de ellas la misma imagen del videoclip de esta canción. Después, tienen que mantener un diálogo sobre la misma (cómo parecen sentirse los personajes que aparecen en ella, qué creen que les ha ocurrido, cómo puede relacionarse esta imagen con el título de la canción, etc.).

- *While-song activities:*

- Ordenar las palabras. Las palabras de un verso aparecen ordenadas, las del siguiente, desordenadas, y así sucesivamente, con el propósito de que los alumnos tengan tiempo para organizarlas y no se pierdan.

- Rellenar los huecos con la forma correcta. Esta tarea es similar a la explicada en el bloque anterior. Sin embargo, en esta facilitamos a los alumnos el infinitivo de los verbos cuya forma correcta deben escribir en los espacios libres.

¹¹ Este material puede consultarse en el Anexo III de este trabajo.

- Unir las oraciones. En la parte izquierda de la ficha aparecen de forma ordenada el principio de varios versos y, a la derecha, el final de estos pero desordenados. El alumno debe completarlos según los vaya escuchando para conformar frases completas. Al igual que ocurre con actividades anteriores, en esta el profesor puede, si así lo considera, detener la canción antes para que los alumnos deduzcan cuál es el final de esas oraciones. Después, la escuchan para comprobar las respuestas.

- Rellenar los huecos con dos palabras. Se desarrolla de forma que ya se ha explicado anteriormente, con la diferencia de que, en vez de tener los alumnos a su disposición el infinitivo de los verbos con los que hay que completar la letra, no tienen nada.

- *Post-song activities:*

- Traducir el estribillo. Los estudiantes traducen, en una hoja aparte, el estribillo de la canción sin poder usar Internet o diccionarios en formato papel. Después, intercambian su traducción con la de otro alumno y se corrigen el uno al otro, esta vez sí, utilizando Internet o diccionarios. A continuación, se devuelven las traducciones para que puedan ver los errores que, bajo criterio de un compañero, han cometido.

- Conversar sobre el tema de la canción. El profesor lanza la pelota y quien la coja responde a esta cuestión. Puede hablar, por ejemplo, qué haría él/ella si durante un día pudiera ser una chica o un chico.

3. Descanso. El profesor autoriza un descanso de diez minutos en el que los estudiantes pueden salir del aula si así lo desean para que cuando vuelvan a entrar lo hagan dispuestos y con ganas de seguir trabajando.

4. *If It Hadn't Been For Love, Adele*

- *Pre-song activities:*

- Exponer de forma oral datos sobre la cantante. Se realiza de la misma manera que en el bloque anterior, pero en lugar del grupo 2, será el grupo 3, y, en lugar de realizar una exposición sobre Beyoncé, será sobre Adele.

- Dialogar sobre el posible tema de la canción a partir del título. En esta actividad los alumnos mantienen un diálogo sobre cuál creen que es,

sabiendo el título, el tema de la canción. Trabajan en parejas, pero no son ellos quién las conforman, sino el profesor, es decir, el docente elige qué dos personas componen la pareja. De esta manera, se busca que los estudiantes no trabajen siempre con la misma persona o con la que tienen más confianza, sino que enfrenten sus miedos o vergüenzas y se animen a hablar en inglés con una persona nueva.

En este momento, el profesor reparte a cada alumno una ficha¹² con los ejercicios que se van a realizar mientras se escucha la canción, deja un par de minutos para que los lean y explica que cualquier duda que tengan deben plantearla ahora, pues no podrán hacerlo mientras suene la canción.

- *While-song activities:*

- Elegir la palabra correcta. Esta actividad se desarrolla de la misma manera que la explicada en el bloque de la primera canción.

- Rellenar los huecos (definición). Esta es otra modalidad del ejercicio de rellenar huecos, ya que en este caso el alumno cuenta con la definición de los verbos que encajan en los espacios. Además, no se indica en qué tiempo debe ir cada uno de ellos, por lo que tiene que diferenciarlo mientras escucha la canción. Como ocurre con otras tareas, esta también admite la posibilidad de parar la canción justo antes para que los estudiantes deduzcan las respuestas y después las contrasten al escuchar la música.

- Encontrar la palabra extra. Se presentan varios versos a los que se les han añadido palabras que no aparecen en realidad en la canción. Los alumnos rodean o tachan las que crean no haber oído.

- Ordenar los versos. Esta actividad se desarrolla de la misma manera que la explicada en el bloque de la primera canción.

- *Post-song activities:*

- Añadir un párrafo. La clase se divide de nuevo en grupos y cada uno de ellos tiene que crear un párrafo nuevo que encaje en el ritmo y que

¹² Este material puede consultarse en el Anexo IV de este trabajo.

presente las características propias de la letra de una canción, como puede ser la rima.

5.3 Modelo de evaluación de la propuesta didáctica

La evaluación tiene dos funciones: una primera de carácter social, que persigue «determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar (Ballester et al., 2004, p.24) y otra de carácter formativo o pedagógico, que busca «aportar información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general» (Ballester et al., 2004, p.24). A este respecto, hemos diseñado tres sistemas diferentes de evaluación de nuestra propuesta: una ficha de observación, una prueba y un cuestionario.

5.3.1 Ficha de observación

En esta ficha se recogen diferentes indicadores que permiten al profesor estructurar y analizar la información que, a través de la observación, ha podido recabar sobre la conducta y el comportamiento de los alumnos durante ambas sesiones de la propuesta didáctica.

Indicadores	Respuesta		Observaciones
	Sí	No	
El estudiante muestra interés .			
El estudiantes precisa atención individualizada.			
El estudiante requiere tiempo adicional para la realización de las actividades.			
El estudiante presta atención a las intervenciones de los compañeros.			
El estudiante se muestra participativo.			
El estudiante colabora en las actividades grupales.			
El estudiante manifiesta iniciativa.			

Figura 19. Ficha de observación

La cumplimentación de esta ficha de observación supone el primer paso evaluativo de la propuesta didáctica. Sus resultados sirven para medir la implicación de los alumnos, que en caso positivo, corroborarían la eficacia de la propuesta y, en caso negativo, manifestarían la necesidad de llevar a cabo una modificación o ampliación de la misma.

5.3.2 Prueba

Esta prueba se centra en la evaluación de los conocimientos que los estudiantes han aprendido gracias a la propuesta didáctica, en este caso, las oraciones condicionales. Para ello, el profesor les reparte, a modo de examen escrito, una ficha¹³, cuya estructura es muy similar a las utilizadas durante las dos sesiones anteriores (*pre-song activities*, *while-song activities* y *post-song activities*). Esta actividad no repercutirá en la calificación de la asignatura, si bien este dato no se les comunicará a los alumnos hasta que se haya concluido, con el fin de que los resultados sean fiables, provechosos y no se vean alterados por ningún factor. A continuación, explicamos las actividades que se incluyen en dicha prueba:

1. *Pre-song activities*

- Responder a las preguntas. El profesor plantea tres preguntas relacionadas con las exposiciones que tanto ellos como sus compañeros llevaron a cabo durante la primera parte de cada uno de los bloques de la sesión 2, es decir, preguntas sobre Bruno Mars, Beyoncé y Adele. El objetivo de esta actividad es comprobar si las intervenciones de los estudiantes resultaron interesantes y consiguieron captar la atención del resto de la clase.

2. *While-song activities*. Todas las actividades aquí recogidas se desarrollan de la misma forma que las explicadas en el apartado de la [5.2.4 metodología](#).

- *If We Ever Meet Again* - Timbaland ft.Katy Perry.
 - Rellenar los huecos con dos palabras.
 - Ordenar las palabras.
- *Without You* - Chris Brown
 - Ordenar los versos
 - Rellenar los huecos con una palabra
- *Should've Said No* - Taylor Swift
 - Encontrar la palabra extra
 - Elegir la palabra correcta

¹³ Material disponible en el Anexo V de este trabajo

3. *Post-song activities*

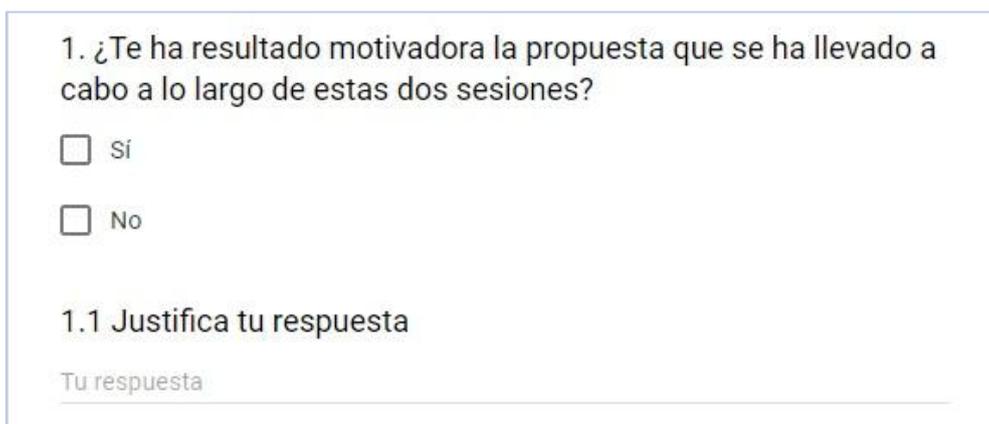
- Escribir una breve redacción. Los alumnos escriben una redacción de entre 150 - 200 palabras en el que usen las oraciones condicionales en respuesta a una pregunta formulada por el profesor. En este caso, « *If you could change one thing you have done, what would it be?*», si bien podría alternarse o cambiarse si el docente así lo considera.

5.3.3 Cuestionario de evaluación

Como última parte de nuestra propuesta evaluativa, diseñamos un cuestionario en el que los alumnos puedan ofrecer sus opiniones acerca de la propuesta didáctica y que nos permitirá comprobar la validez de la misma para su futura implantación. Las características de dicho cuestionario son:

- Nombre: «Cuestionario sobre la propuesta didáctica *songditionals*»;
- Número de preguntas: 6;
- Carácter: anónimo;
- Plazo de realización: por determinar;
- Tipo de respuesta: múltiple, lineal y abierta (dependiendo de la pregunta);
- Medio utilizado: Internet, aplicación Google Forms¹⁴.

A continuación, recogemos de forma gráfica las preguntas del cuestionario:



1. ¿Te ha resultado motivadora la propuesta que se ha llevado a cabo a lo largo de estas dos sesiones?

Sí

No

1.1 Justifica tu respuesta

Tu respuesta

Figura 20. Preguntas 1 del cuestionario de evaluación: ¿te ha resultado motivadora la propuesta que se ha llevado a cabo a lo largo de estas dos sesiones?

¹⁴ A través del enlace <https://goo.gl/forms/GzNv9SiiHlhRtOou1>

2. ¿Te has implicado en las tareas propuestas? *

Sí

No

2.2 Justifica tu respuesta

Tu respuesta _____

Figura 21. Pregunta 2 del cuestionario de evaluación: ¿Te has implicado en las tareas propuestas?

3. ¿Has aprendido los tipos de condicionales y sabrías usarlos en contexto? *

Sí

No

3.3 Justifica tu respuesta

Tu respuesta _____

Figura 22. Pregunta 3 del cuestionario de evaluación: ¿Has aprendido los tipos de condicionales y sabrías usarlos en contexto?

4. ¿Te gustaría volver a trabajar de esta manera? *

Sí

No

4.4 Justifica tu respuesta

Tu respuesta _____

Figura 23. Pregunta 4 del cuestionario de evaluación: ¿Te gustaría volver a trabajar de esta manera?

5. ¿Cómo valorarías esta propuesta? *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figura 24. Pregunta 5 del cuestionario de evaluación: ¿Cómo valorarías esta propuesta?

6. ¿Qué propondrías para mejorarla? *

Tu respuesta

Figura 25. Pregunta 6 del cuestionario de evaluación: ¿Qué propondrías para mejorarla?

En definitiva, se trata de un cuestionario en el que los alumnos tienen libertad para responder con total sinceridad a estas cuestiones relacionadas con la propuesta didáctica. Esto, sumado a los otros dos sistemas de evaluación, permitirá hacer un estudio completo sobre la validez de nuestra propuesta, una vez se haya implantado.

6. Conclusiones

A continuación, señalamos las conclusiones a las que hemos llegado tras haber analizado el contenido de este trabajo, las cuales voy a estructurar atendiendo a dos factores: teoría y práctica y cuya finalidad ha sido la de diseñar una propuesta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Como hemos presentado en el marco teórico, el inglés tiene una gran importancia social, económica, financiera, etc., y que, a diferencia de lo que muchos creen, no solo existe el inglés británico o americano, sino que se pueden encontrar multitud de variedades y que es importante tenerlas en cuenta a la hora de impartir inglés como segunda lengua. Asimismo, hemos podido comprobar que el aprendizaje de una segunda lengua es algo primordial en nuestras sociedades, tanto a nivel de enriquecimiento personal, como a nivel profesional o económico.

También consideramos que la motivación es uno de los factores más importantes que hay que tener en cuenta en la enseñanza de una lengua y que conseguirla no es tarea fácil. Al igual que no resulta fácil mantenerla durante todo el período de aprendizaje. Por tanto, si el profesor quiere conseguir dicha motivación, ha de buscar materiales y recursos. Estos pueden conseguirse gracias al libre acceso de los mismos a través de Internet; no obstante, en muchas ocasiones, esto supone una inversión de tiempo, por lo que muchos docentes huyen de estos métodos y dependen de materiales ya preparados que no están adaptados a un grupo de estudiantes determinado. Sin embargo, estamos convencidas de que esta inversión merece la pena.

Asimismo, nos parece necesario un cambio en el actual sistema educativo que consiga fomentar con mayor éxito la motivación entre los alumnos y pensamos que el modo de lograrlo es a través de la innovación y la incorporación en el aula herramientas que les resulten novedosas y atractivas, como, por ejemplo, los materiales auténticos. A este respecto, también consideramos que hacer partícipes a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adjudicarles un papel más activo dentro del mismo y tener en cuenta sus intereses y necesidades son otras de las piezas clave que hay que tener en cuenta.

Gracias a la realización de este trabajo, podemos afirmar que la música, entre otras cosas, enriquece cualquier aspecto de nuestra vida, despierta nuestro interés por aprender, facilita las relaciones entre compañeros y genera un ambiente positivo de trabajo en el aula, que se traduce en una mayor participación y colaboración tanto entre los alumnos, como entre estos y el profesor.

Llevar a cabo esta investigación no ha sido tarea fácil y nos ha servido para darnos cuenta de la importante labor que tienen los docentes día a día para llevar a cabo el desarrollo de las clases; no obstante, la realización ha sido enriquecedora y gratificante. Lo que en un principio nos parecía simplemente el último escalón para alcanzar nuestro objetivo académico, ha resultado ser una experiencia en la que, además de aprender y adquirir nuevos conocimientos, hemos podido desarrollar una propuesta didáctica de la que estamos convencidas, puede ser exitosa y ofrecer resultados positivos.

Antes de dar por concluido este trabajo, quiero señalar que no se trata de una investigación terminada, sino que queda abierta para futuros estudios que se quieran hacer al respecto, entre los que proponemos:

- La puesta en práctica de la propuesta para comprobar si es efectiva y si cumple con nuestras expectativas.
- El análisis de los resultados obtenidos, así como las opiniones de los participantes para observar el efecto que provoca en ellos este tipo de prácticas didácticas.
- La modificación de la propuesta si así se requiere una vez que se ha puesto en práctica.
- El diseño de nuevas propuestas didácticas con canciones actuales en el momento de su creación.

7. Referencias bibliográficas

- Agudelo, S.P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado* (Tesis de maestría). Université de Montréal, Montréal.
- Akbari, O., and Razavi, A. (2015). Using authentic materials in the foreign language classrooms: *Teachers' perspectives in EFL classes. International Journal of Research Studies in Education*. 5(2), 105-116.
- Alsadah, H. A. (2012). *Teaching culture in English classes* (Tesis doctoral). California State University, Chico.
- Andrijevic, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*. 1, 157-163.
- Antequera, S. (2007). *Las canciones en el aula de E/LE*. (Tesis de maestría). Universidad de León, León.
- Ballester et al. (2004). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Beresova, J. (2015). Authentic Materials - Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 192, 195-204.
- 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-effect-report-v2.pdf>.
- Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Trabajo de Grado). Universidad de Jaén: Jaén.
- Castro, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. (Tesis de maestría). Universidad de Antonio de Nebrija, Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>.
- Cermeño (2016)
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31, 117-135.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Eresta, M. J., and Delpino, G. M. A. (2012). Adolescentes de hoy. Aspiraciones y modelos. *Liga Española de la Educación*.
- Fonseca, C. (2000). Foreign Language Acquisition and Melody Singing. *ELT Journal*. 54(2), 146-152.
- Freeborn, D. (1998). *From Old English to Standard English*. London: Macmillan Press.
- Fun-Liu, N. and Carless, D. (2007). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Gallardo, C. (2015). *Las capacidades musicales y el aprendizaje de idiomas*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Gbollie, C. and Gong, S. (2013). The Essence of Foreign Language Learning in Today's Globalizing World: Benefits and Hindrances. *New Media and Mass Communication*. 19, 35-44.
- Gómez, S. (2004). *La teoría de la multicompetencia y su aplicación en el marco universitario español: propuesta, diseño y estudio de un modelo de análisis aplicado a los estudiantes de empresariales*. (Tesis de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- González, J.M, López, J.A., Valls, M., Ayuso, L. y González, G. (2010). Jóvenes españoles 2010. *Fundación SM*.
- Khasinah, S. (2014). Factors Influencing Second Language Acquisition. *Englisia*. 1(2), 256-269.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*. 14(3), 314-323.
- Manchón, R. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de filología inglesa*. 3, 37-47.

- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*. 5, 54-70.
- Martín, M. (2010). Apuntes de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. 8, 59-76.
- Matsuda, A. (2002). "International understanding" through teaching World Englishes. *World Englishes*. 21(3), 436-440.
- McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions. *International journal of applied linguistics*, 13(1), 1-22.
- Mena, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. (Tesis de maestría). Universidad de Oviedo, Asturias.
- Mol, H. (2009). Using songs in English classroom. *Humanising language teaching*. 11(2). Recuperado de <http://hltmag.co.uk/apr09/less01.htm#C1>.
- Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras: hacia una perspectiva crítica. *Universidad EAFIT*. 46(159), 71-85.
- 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>.
- Obilisteanu, G. (2015). Using authentic materials in second language teaching. *Series C, Social Sciences*. 8(1), 64-68.
- Peña, M. L. (2005). *Métodos de enseñanza del inglés en institutos públicos de San Pedro Sula y una propuesta del método comunicativo como alternativa para la enseñanza del inglés*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán: Tegucigalpa.
- Quintanilla, A. y Cofré, A. (2015). El uso de canciones para el aprendizaje de la gramática en inglés como lengua extranjera. *Horizontes Pedagógicas*. 17, 8-16.
- Ramajo, A. (2008). *La importancia de motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. (Tesis de maestría). Universidad Antonio de Nebrija: Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriamastr/1-semester/ramajo.html>.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rodríguez, L. (2012). *Establecimiento del inglés como lengua franca*. (Tesis de maestría). Universidad de Almería: Almería.
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 24, 381-409.
- Ruiz, M. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (13).
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.
- Santana, J., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. 5,79-94.
- Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schoepp, K. (2001). Reason for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. *Internet TESL Journal*. 7(2). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>.
- Silva, M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga: Málaga.
- Solsona, C. (2008). El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2. *II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*.
- Tarancón, B. y Dulce M.C. (2017). Guía docente de la asignatura Lengua B1 (Inglés). Facultad de Traducción e Interpretación. *Universidad de Valladolid*.
- Toscano Fuentes, C. M., & Fonseca Mora, M. C. (2013). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Xiaoqiong, B. H., & Xianxing, J. (2011). Kachru's three concentric circles and English teaching fallacies in EFL and ESL contexts. *Changing English*, 18(2), 219-228.