



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**Actividades breves de 5 minutos para
futuros maestros: introducción de la música
y elementos motivadores en el aula de ESL
para la mejora de la destreza de
comprensión oral.**

Presentado por María Alvira Ballano

Tutelado por: Susana Gómez Martínez

Soria, 2022

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	1
1. INTRODUCCIÓN	2
2. OBJETIVOS.....	4
3. METODOLOGÍA	5
4. MARCO TEÓRICO	6
4.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL GRADO.....	6
4.2. El MCER y la Mención de inglés en el grado de EP.....	7
4.3. ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO L2	9
4.3.1. Diferentes métodos de enseñanza del inglés a lo largo de la historia.....	9
4.3.2. Factores que influyen en el aprendizaje del inglés como L2.....	11
4.4. LA ENSEÑANZA DEL “LISTENING” EN EL AULA DE INGLÉS	12
4.4.1. Definición de <i>listening</i> y <i>listening</i> según el MCER	13
4.4.2. Métodos y materiales para la enseñanza del listening.....	14
4.5. LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS	16
4.5.1. Beneficios de la música en la enseñanza de idiomas.....	16
4.5.2. Relación entre la adquisición del lenguaje y la música.....	17
4.5.3. Aspectos positivos de la introducción de la música en las aulas de L2....	18
4.6. OTROS ASPECTOS MOTIVADORES O DE “ENGAGEMENT”	20
5. ACTIVIDAD PRÁCTICA.....	21
5.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN CURRICULAR DE LA PROPUESTA.....	21
5.2. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	22
5.2.1. Objetivos.....	22
5.2.2. Temporalización y carga de trabajo.....	23
5.2.3. Contenidos	23

5.2.4.	Metodología.....	23
5.2.5.	Recursos y materiales	24
5.2.6.	Implementación de la actividad.....	28
5.2.7.	Evaluación de la actividad.....	29
5.2.8.	Propuestas de ampliación de la actividad.....	29
5.4.	RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA	31
6.	CONCLUSIONES	34
7.	REFERENCIAS	38
8.	ANEXOS.....	42

RESUMEN

Hoy en día el conocimiento de Segundas Lenguas (L2) es esencial en todos los aspectos. Como futuros maestros de inglés, debemos conocer la historia de la enseñanza de idiomas y sus metodologías así como estar preparados para afrontar las diferentes exigencias de nuestro alumnado. Las destrezas comunicativas del lenguaje más empleadas en la docencia, son aquellas orales que, casualmente, parecen poseer una mayor dificultad para el alumnado del grado de Educación Primaria. El presente estudio, busca mostrar una visión dinámica, original e innovadora de la enseñanza de idiomas a través de elementos motivadores como la música, el uso de actividades breves de 5 minutos, el trabajo de las emociones y la introducción del cuerpo y del movimiento para el trabajo de la destreza auditiva. Tras el diseño, se implementará con 12 alumnos del grado de EP una propuesta didáctica novedosa y creativa que los combine para demostrar los beneficios que la música y este tipo de actividades aportan a las aulas de inglés como Segunda Lengua, evidencia respaldada gracias al análisis de una evaluación realizada a los alumnos participantes y a las conclusiones que enunciaremos posteriormente.

Palabras clave: segundas lenguas (L2), Inglés como Segunda Lengua, maestros, enseñanza, Educación Primaria, elementos motivadores, música, “listening”, propuesta didáctica.

ABSTRACT

Nowadays, the knowledge of Second Languages (L2) is essential in all aspects. As future teachers of English, we should know the history of language teaching and its methodologies and be prepared to deal with the different demands of our students. The most popular communicative language skills in teaching are those oral skills which seem to be the most difficult ones for Primary Education students. The present study aims to present a dynamic, original and innovative vision of language teaching through motivating elements such as music, the use of short 5-minute activities, the work on emotions and the introduction of the body and movement to promote listening practice. After the design, a new and creative didactic proposal will be implemented with 12 students of the PE grade, combining them to demonstrate the benefits that music and this type of activities bring to the English Second Language classroom, evidence supported by the analysis of an evaluation carried out to the participants and the conclusions that we will subsequently draw.

Keywords: second languages (L2), English as a Second Language (ESL), teachers, teaching, Primary Education, engagement elements, music, listening, didactic proposal.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el principio de los tiempos, la educación ha sido un elemento primordial para el desarrollo y bienestar de cualquier sociedad, siendo un elemento cambiante y con vida propia. A ello, se le suma el hecho de que el conocimiento de idiomas cada vez es más frecuente y necesario de cara a obtener cualquier futuro laboral. La educación y el lenguaje se actualizan y remodelan constantemente. Hoy en día nos encontramos en una situación compleja a la cual, como futuros docentes, debemos adaptarnos y adaptar nuestras clases. Encontramos muy presente el uso de las tecnologías y desde bien pequeños, los niños ya aprenden a utilizarlas, nacen con ellas bajo el brazo. Por esta razón, cada vez es más difícil sorprender al alumnado con algo nuevo que no haya visto o que no le aburra.

Como futuros docentes de una segunda lengua (de aquí en adelante L2), las destrezas con las que más vamos a tener que lidiar en nuestro día a día son aquellas orales: la comprensión y expresión oral, de aquí en adelante *listening* y *speaking*. En el cuestionario que desarrollamos al inicio de este proceso de realización del Trabajo de Fin de Grado (a partir de ahora TFG) hemos podido observar que, para los alumnos de los diferentes niveles del grado de Educación Primaria (en adelante EP) aquellas destrezas comunicativas del lenguaje en el aprendizaje del inglés como L2 que consideran con mayor dificultad casualmente, son estas dos mencionadas.

Por estas razones, hemos decidido llevar a cabo este TFG a través de una propuesta didáctica dirigida a futuros docentes, presentándoles una idea innovadora y original para tratar de tomar la temperatura de la clase y cambiar la dinámica de esta siempre que sea necesario, a través de actividades breves y dinámicas que consigan involucrar al alumno de manera directa en el aula, siendo el principal protagonista. Además, también pretendemos dotar a los maestros de herramientas para lograr mantener su nivel de inglés a lo largo del tiempo. Estas actividades breves de 5 minutos están dirigidas hacia la combinación de tres elementos que consideramos esenciales dentro de la educación y enseñanza del inglés: el uso de la música, la introducción del cuerpo y el movimiento y el trabajo de aspectos emotivos.

En esta propuesta didáctica, la música será el principal apoyo didáctico para la enseñanza del inglés ya que autores como Tim Murphey (1992) o Noreen Cross (2008) abogan por el uso de esta en las aulas debido a su gran potencial y capacidad de cambiar

la atmósfera y actitud de los alumnos. Además, la música es un elemento de gran interés social el cual está siempre presente en nuestras vidas y consumimos de manera voluntaria en numerosas ocasiones. Hablando de manera personal, la música siempre ha estado presente en mi vida ya que desde bien pequeña fui a clases de música, realicé tanto estudios elementales como profesionales en el conservatorio profesional de música de Soria, tocando la viola. Según crecía, mi afición por ella aumentaba y cuanto más consciente era de todo lo que me rodeaba, más lo disfrutaba, aunque suponía un gran esfuerzo debido a la gran carga de horas, la cual me otorgó cualidades organizativas muy positivas. Con la aparición de nuevas asignaturas como “Historia de la Música”, descubrí lo mucho que me fascinaba cómo la música influía en los procesos de enseñanza del lenguaje y gracias a ello, al empezar el grado de EP, pensé que sería buena idea que mi TFG estuviese orientado hacia este tema. Además, en un futuro me gustaría seguir trabajando con la música y la educación aprendiendo un poco sobre musicoterapia.

Por otra parte, el aprendizaje de idiomas también ha estado siempre presente en mi vida ya que desde pequeña fui a centros de enseñanza bilingües, Los Doce Linajes e IES Virgen del Espino, donde también comencé el bachillerato de excelencia en idiomas. Por ello, he podido observar siempre el uso del CLIL en las aulas. Aquello que más disfrutaba de esta enseñanza bilingüe, en especial en el colegio, era el frecuente uso de la música que los profesores hacían. Mismo uso que el año pasado en la asignatura “Inglés III”, la profesora y tutora de mi actual TFG, Susana Gómez, también hacía. Empleaba la música a través de canciones al comienzo de sus clases. Este hecho, me hizo observar la posibilidad real de emplear de manera directa la música en la enseñanza de idiomas a futuros maestros combinando todos estos elementos mencionados previamente, los cuales he querido trabajar en mi propuesta didáctica, para potenciar la adquisición de las competencias y objetivos de grado.

Consideramos que la introducción de la música como estrategia didáctica, puede hacernos mejorar a los docentes y los futuros docentes en muchos aspectos necesarios para nuestra profesión ya que, si mejoramos y mantenemos nuestro nivel de inglés, la confianza y seguridad en nosotros mismos se verá reforzada y a su vez, la fluidez a la hora de dar nuestras explicaciones y de interactuar tanto con otros docentes como con nuestro futuro alumnado.

Por un lado encontraremos en este TFG respaldo teórico que justifique el uso de la música, el cuerpo, las emociones y las actividades breves combinadas con la enseñanza

del inglés. Por otro lado, el planteamiento y realización de una propuesta didáctica dirigida a los alumnos de la carrera de EP, matriculados en la asignatura de “Inglés III”, donde podremos plasmar la adquisición completa y desarrollo de todas las competencias de grado, sobre las cuales haremos hincapié debido a su gran importancia en el apartado 4.1 de este TFG. Finalmente, se encontrará un análisis de resultados obtenidos gracias a un cuestionario realizado a los alumnos de dicha asignatura tras la implantación de la propuesta, así como los apartados correspondientes a las conclusiones, referencias y anexos.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este TFG es reflexionar sobre el uso de la música como elemento motivador y reforzador del aprendizaje en las aulas de Inglés como Segunda Lengua (en adelante ESL). A partir de él se establecen una serie de objetivos secundarios:

1. Mantener el aprendizaje y un buen nivel de inglés a lo largo de la vida de cara a las futuras salidas laborales que este tiene para los estudiantes de Educación Primaria.
2. Explicar el funcionamiento y estructura de los diferentes niveles de conocimiento del inglés necesarios para cumplimentar las funciones docentes.
3. Conocer las diferentes etapas por las que ha pasado la enseñanza del inglés y la destreza de *listening* en la educación así como los factores que influyen en ello.
4. Diseñar una propuesta didáctica dinámica, original, útil, innovadora y motivadora empleando como elemento central la música para la enseñanza del inglés adaptada a las necesidades de los alumnos del grado de Educación Primaria, mención de inglés.
5. Presentar una serie de actividades en las que se potencia el uso de la música para enseñar inglés gracias a la introducción del cuerpo, el movimiento y las emociones a modo de inspiración para la futura función docente de diseño de actividades.
6. Llevar a cabo de manera real la propuesta didáctica para recibir retroalimentación y analizar los resultados .
7. Observar cómo a través del uso de actividades breves de 5 minutos realizadas a principio, final o como “ice-breaker” en cualquier momento, afecta al desarrollo y actitud de los alumnos.
8. Proporcionar una serie de herramientas que empleen la música como elemento principal para lograr que los actuales alumnos de la carrera de Educación Primaria

con mención en inglés mantengan un buen nivel de inglés y de *listening* de cara al futuro docente y a su desarrollo personal.

9. Extraer conclusiones sobre la propuesta realizada de cara a mejorar como futura docente y seguir aprendiendo.

3. METODOLOGÍA

Para comenzar con este proceso de realización del TFG, acordé junto a mi tutora Susana Gómez, una primera reunión en la que ella se interesó por mis preocupaciones, dudas e intereses para así poder guiarme y ofrecerme un tema que fuese afín a mí. Desde el comienzo, se creó un documento conjunto en Google Drive, donde la tutora me ayudó a establecer una serie de pautas y tiempos orientativos sobre los cuales yo podría empezar a trabajar y ella realizar un seguimiento de todo aquello que yo iba consiguiendo.

Como ya he comentado en la introducción, mi interés por la música y el inglés como L2 era muy claro y por ello, fue fácil llegar a ese primer paso de acordar un tema general sobre el cual empezar a investigar. Más adelante, en una segunda reunión, la tutora me proporcionó una serie de documentos de interés para comenzar con la lectura de literatura. En este segundo paso, he de destacar la gran ayuda del documento "POPULAR REPOSITORY". Se trata de una recopilación de artículos, libros, páginas webs, proyectos europeos, herramientas, tesis doctorales y de maestría de gran interés para mi trabajo, al estar todos basados en el uso de la música para la enseñanza de idiomas (entre otras referencias que podrán ser vistas en la bibliografía de trabajo disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1ej6dzirK4s5OU8cDdm4kNu8GnNmzwdFqzxNVH-ZUnfA/edit?usp=sharing>) y a través del cual logré acotar mis intereses y conseguir unos cimientos sólidos para contextualizar y poder entender desde un punto de vista más científico los procesos de enseñanza aprendizaje del *listening* y así desarrollar más adelante el marco teórico.

Tras ello, se elaboró un primer esquema a través del cual se obtenía un visión general tanto de los pasos a llevar a cabo como de los puntos más importantes sobre los que investigar y desarrollar.

Previamente al comienzo de diseño de la propuesta didáctica, se elaboró un cuestionario (<https://forms.gle/BVufsqMDYtVqZ8oH6>) que se implementó con los alumnos de los diferentes niveles del grado de EP para tantear sus intereses y preocupaciones con respecto al inglés. A partir de dichos resultados, los cuales pueden ser visibles en este enlace:

https://docs.google.com/forms/d/1yKsx1_QWGvmJEY5kHZan_MOWVItlw6YtnMUV40%baLkzEw/edit#responses, surgió el diseño de la propuesta didáctica, ya que en los resultados se pudo percibir un claro predominio de la preocupación por las destrezas orales sobre las escritas. Por ello, decidimos considerar como elemento central el trabajo del *listening* a través de la música. A continuación, se realizó una segunda lectura de bibliografía. En este caso, se usaron una serie de libros físicos proporcionados por la tutora, varios de ellos referenciados en este TFG, gracias a los cuales fui capaz de diseñar una serie de actividades breves de 5 minutos dinámicas, originales e innovadoras dirigidas a futuros maestros y actuales alumnos de la asignatura “Inglés III” que ayuden y potencien la consecución de las competencias y objetivos de grado.

Dentro de dicha propuesta, se encontrarán los apartados correspondientes a la contextualización y justificación, objetivos, contenidos, metodología y desarrollo, recursos y materiales, implementación y evaluación de la propuesta y finalmente el análisis y valoración de los resultados obtenidos. Gracias a todo este proceso, se elaborarán una serie de conclusiones y reflexión personal seguidas de las referencias finales y los anexos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL GRADO

Como futuros maestros de Educación Primaria y actuales estudiantes de dicho grado, como se establece en la “Guía del trabajo de fin de grado” y en el documento “Competencias generales y específicas” del grado de EP elaborado por la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (2022), al finalizarlo, debemos haber adquirido una serie de objetivos y competencias que nos aseguren un futuro con unas características multidisciplinarias y especializadas ya formadas, gracias a las cuales seamos capaces de adaptarnos a los diferentes contextos y situaciones tanto educativas como sociales de cualquier ámbito. Como futuros maestros, debemos estar preparados para proporcionar a nuestros alumnos la atención educativa que precisen, haciendo un seguimiento constante de los posibles cambios tanto en ellos, como en la legislación pedagógica, colaborando y posibilitando el trabajo en equipo. Además, como está establecido en esta guía, nuestro TFG debe aplicar estas competencias y objetivos de grado tan importantes y fomentar este principio que nos enseña a dotar a los futuros maestros y actuales alumnos del grado, como yo, de ideas abiertas en cuanto a cómo

orientar la planificación docente de una manera interdisciplinar, en nuestro caso, con el apoyo e introducción de la música y aspectos culturales del día a día en las aulas de ESL. Además, también se debe fomentar la capacidad de adaptación y regulación tan necesaria de los espacios docentes físicos y de la convivencia en el aula y fuera de ella gracias al trabajo de las emociones y el movimiento, sin olvidar ni dejar de lado la opinión del alumnado, posibilitando su participación activa y evaluativa hacia el crecimiento y mejora de la labor docente personal de cara a obtener mayor autonomía y habilidades de aprendizaje educativas constantes.

Por último, en el TFG deberá quedar reflejada la consecución de todas las competencias específicas del grado demostrando a través del marco teórico conocimientos teóricos sobre el área educativa y su evolución a lo largo de la historia, aplicados en el diseño y planificación de una propuesta didáctica de manera argumentada y transmitida en una situación real, innovadora y con una metodología activa. Se debe llegar a la realización de un análisis e interpretación tanto de los datos obtenidos en la parte teórica como práctica de este trabajo enunciando conclusiones, valoraciones críticas y juicios personales que desemboquen en un mayor interés e ideas futuras de trabajo.

4.2. El MCER y la Mención de inglés en el grado de EP.

A la hora de establecer las competencias específicas de las Lenguas Extranjeras correspondientes en el módulo de Optatividad, encontramos una alusión directa al Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (de ahora en adelante MCER).

El MCER es un estándar utilizado a nivel Europeo para clasificar de manera uniforme el conocimiento y competencias lingüísticas de una persona. Este fue presentado por primera vez en un congreso internacional suizo en 1991 y finalmente fue elaborado por el Consejo Europeo en el año 2001 y publicado en el año 2002, con el objetivo de posibilitar cursos transparentes, establecer criterios objetivos y equiparables para todos y lograr un reconocimiento uniforme e internacional de las titulaciones de idiomas fomentando de esta manera, un crecimiento de la movilidad en Europa (Consejo de Europa, 2002). Gracias a ello, se estableció la siguiente organización por niveles:

A) Nivel Básico	B) Nivel Independiente	C) Nivel Competente
A1: Acceso o Breakthrough	B1: Umbral o Threshold	C1: Dominio Operativo Eficaz o Effective Operational Proficiency

A2: Plataforma o Waystage	B2: Avanzado o Vantage	C2: Maestría o Mastery
------------------------------	---------------------------	---------------------------

Figura 1: Niveles de competencia en una lengua establecidos por el MCER (Consejo de Europa, 2002).

Partiendo de esta base, podemos observar que entre las competencias establecidas por la Universidad de Valladolid correspondientes a la materia de Lengua Extranjera, en nuestro caso, Inglés, se enuncia que, al finalizar el grado y obtener la titulación de Maestra de Educación Primaria con mención en lengua inglesa, se ha de haber obtenido un nivel de competencia comunicativa operativa eficaz, C1 según el MCER, lo cual supone adquirir conocimientos lingüísticos, socioculturales, conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de dicho aprendizaje y la utilización de técnicas de técnicas corporales y de dramatización (Facultad de Educación, 2022).

Por otra parte, como futuros docentes especializados en la mención de inglés, también debemos adquirir competencias planificadoras, diseñadoras y evaluadoras, conociendo el currículo, las principales corrientes teóricas de enseñanza para las aulas de ESL (las cuales podremos conocer más adelante en este TFG), ser capaces de estimular ambientes creativos, motivadores e innovadores de aprendizaje haciendo uso de las TIC y desarrollar todas las competencias comunicativas del lenguaje de manera graduada y adaptada (Facultad de Educación, 2022).

Con respecto a la organización de la enseñanza del ESL a lo largo del grado de EP, encontramos dos asignaturas obligatorias en primero y segundo, “Inglés I” correspondiente a un nivel B1 e “Inglés II” dirigida a la consecución de un nivel B2, ambas con una carga de 6ECTS según establece el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), proyecto el cual ayuda a estandarizar y promover unas enseñanzas reguladas y equiparables a nivel europeo y, de manera consiguiente, la fácil movilidad de estudiantes por Europa. En los cursos de tercero y cuarto, las asignaturas de inglés se encuentran como optativas ya dentro su mención correspondiente. Para obtener dicha mención, hay que cumplimentar cinco asignaturas además del “Prácticum II” y el TFG. Estas asignaturas son dos en tercero; “Inglés III”, la cual corresponde a un nivel C1, a quien va dirigida la propuesta didáctica presentada más adelante, y “Didáctica de la lengua extranjera – inglés”. En cuarto, encontramos tres más; “Metodología de la lengua extranjera – inglés”, “Literatura inglesa” y “Fundamentos del aprendizaje bilingüe – inglés”, cada una también con una carga de 6ECTS.

4.3. ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO L2

A lo largo de la historia, numerosas lenguas han ido desapareciendo. Por el contrario, el inglés es una lengua la cual se encuentra en constante crecimiento, hasta haber llegado a convertirse en la lengua franca universal. El inglés, es la lengua de la tecnología, la economía y de la sociedad (Graddol, 2006). Ethnologue es un compendio lingüístico gracias al cual podemos descubrir el número de hablantes que una lengua tiene. En el caso del inglés, observamos que se encuentra en el primer puesto, con un total de 372,9 millones de hablantes nativos y 1080 millones para los cuales es su segunda lengua, sumando un total de 1452 millones de hablantes (Ethnologue, 2022). Por estas razones, el inglés es un idioma necesario a la hora de considerar el aprendizaje de una L2, ya que ha quedado demostrado que puede ser la puerta hacia numerosas oportunidades en todo el mundo.

4.3.1. Diferentes métodos de enseñanza del inglés a lo largo de la historia

Como hemos podido estudiar en la asignatura “Metodología de la lengua extranjera – ingles” (Carrera, 2022) este último año, existen numerosas metodologías, las cuales vamos a ir explicando a continuación, que han ido marcando la enseñanza del inglés a lo largo de la historia. Entre ellas destacamos las siguientes:

- **“Grammar-translation Method”**: es un método basado en la lectura de la literatura de un idioma, a partir de la cual se aprendería mediante la memorización exacta y la selección de vocabulario en “wordlists”. El aprendizaje de la gramática era deductivo y el uso de diccionarios, frecuente. De tal manera, las principales destrezas a desarrollar en este método son la lectura y la escritura, haciendo caso omiso a aquellas destrezas orales, habla y escucha (Carrera, 2022).

- **“Direct Method”**: este método surge como uno de los primeros métodos conocidos como “naturales” gracias a investigadores como Frenchman F. Gouin (1831-1896) quien observó cómo los niños aprendían un idioma de forma natural. Para este método, el aprendizaje del lenguaje es lo más importante y por ello debe ser vocabulario extraído de situaciones de la vida real enseñadas a través de demostraciones. Las destrezas orales comenzaron a adquirir importancia a través del proceso de pregunta-respuesta en el aula y la enseñanza de la gramática pasó a ser inductiva. Se enfatizó la enseñanza del lenguaje como imitación de hablantes nativos (Carrera, 2022).

- **“Audiolingual Method”**: planteaba una didáctica inductiva, pero mecánica. La intensidad y el aprendizaje a base de estudio son dos elementos claves para este método

en el que se parte de la gramática y del aprendizaje de patrones gracias a una técnica conocida como “drilling”, siempre trabajada dentro del contexto cultural de dicha lengua y otorgando gran importancia a aspectos fonológicos. Todas las destrezas comunicativas son trabajadas siguiendo un orden fijo; escucha, habla, lectura y escritura (Carrera, 2022).

- **“Suggestopedia”**: es un método alternativo desarrollado por Georgi Lozanov cuyo su rasgo más característico es la importancia que se le otorgó a la decoración, muebles y materiales, organización física del aula, uso de la música y a la actitud autoritaria, pero cercana del profesor. Se pretendían desarrollar los procesos de E/A de tal manera que todo aquello que rodea al estudiante sirviese como fuente de aprendizaje y estímulo para la adquisición de la L2 (Carrera, 2022).

- **“Silent Way”**: se creó gracias a Caleb Gattegno y estaba basado en la premisa de que el profesor debía mantenerse en silencio el máximo tiempo posible y la clase sería quien produjese el máximo lenguaje posible. Se introdujo el uso de objetos manipulativos como regletas y visuales con colores que facilitasen en aprendizaje por descubrimiento y resolución de problemas en detrimento del memorístico. Otorgó mucha importancia a aspectos estructurales, gramática y vocabulario funcional enseñados de manera inductiva (Carrera, 2022).

- **“Total Physical Response”**: está construido en base a la coordinación del movimiento y la palabra. Fue diseñado por James Asher, quien le dio mucha importancia al rol afectivo y emocional del aprendizaje del lenguaje así como al juego o simulación, siendo los verbos en imperativo el elemento lingüístico central. Cree que la adquisición de una primera y una segunda lengua son procesos paralelos en los que la escucha debe estar siempre acompañada del movimiento (Carrera, 2022).

- **“Communicative Language Teaching (CLT)”**: este método tuvo una gran influencia en el cambio de la enseñanza de una L2 en el siglo XX. Los estudiantes, aprenden la lengua a través de la comunicación gracias a actividades que promuevan la creación de situaciones auténticas y significativas en el aula. La fluidez y la integración de todas las destrezas comunicativas es esencial para este proceso de aprendizaje considerado como creativo. Los estudiantes son el centro del aprendizaje y por ello, este debe ser adaptado a sus necesidades e intereses (Carrera, 2022).

- **“Natural Approach”**: establece la existencia de tres estadios naturales en el ser humano a la hora de producir una lengua: “Pre-production”, donde no existe necesidad ni presión por contestar en dicha lengua, “Early-production” con respuestas breves y simples

y “Speech-emergent pase”, donde el alumno sí se involucra en los juegos de roles, otorga su opinión y resuelve problemas grupales mediante el uso de la lengua (Carrera, 2022).

Pese a que estos métodos parecen tener una continuación lineal en la historia aproximadamente desde 1800 con “Grammar-translation Method” hasta 1970 con CLT, no se ha concluido que ninguno de ellos sea definitivo. Todos son complementarios e importantes a considerar a la hora de diseñar una propuesta didáctica, valorando cuáles son los intereses del docente y del alumnado en cuestión. Hay que recordar que el objetivo no debe ser crear alumnos que simulen a un hablante nativo, sino alumnos multicompetentes que adquieran su propia independencia lingüística en la L2 (Gómez, 2004).

4.3.2. Factores que influyen en el aprendizaje del inglés como L2

A la hora de comprender el funcionamiento del aprendizaje de una L2, se debe tener en cuenta la posibilidad de que existan algunos condicionantes. Rod Ellis (1994) en “The Study of Second Language Acquisition” los divide en tres secciones; factores externos, factores internos y factores individuales. Aunque nosotros los veremos de manera más simplificada.

Respecto al factor **edad**, por una parte, encontramos la Hipótesis del Periodo Crítico (HPC), la cual establece que existe un periodo natural hasta la adolescencia en la que los niños tienen una mayor facilidad para aprender y adquirir la pronunciación y acento de la L2 debido a sus mecanismos cognitivos (Brown, 2000). Por otra parte, también hay estudios que defienden y muestran que los estudiantes una vez han entrado en la adolescencia adquieren avances más rápidos (Ellis, 1994). Para considerar de manera más clara la influencia de este factor en la adquisición de una L2, no debe de ser olvidada la interacción de este con otros como la cantidad y calidad del estímulo, factores sociales y cognitivos (Gómez, 2004).

Considerando el factor **sexo**, las mujeres muestran un mayor éxito en la adquisición de una L2 debido a que generalmente tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje y una mayor sensibilidad a la hora de recibir estímulos (Ellis, 1994). A diferencia de las mujeres, los hombres tienden a utilizar estrategias de traducción y relación de la L2 con la L1 (Bacon, 1992). Por otra parte, también existen estudios que defienden el diferente éxito de los hombres en cuanto a obtener un mayor dominio y competencia en la adquisición de una L2 (Boyle, 1987).

Ellis (1994) determina que el factor **social** tiene mucho que ver a la hora de considerar la competencia final en una L2 junto con otros factores psicológicos como la aptitud, estilo de aprendizaje y personalidad que a su vez, también están determinados por estos aspectos sociales. Además, hace referencia a que estos factores condicionarán los resultados y posibilidades sociales que un estudiante de una L2 tendrá con el estado socioeconómico y la etnia, siendo aquellos estudiantes de clases media quienes tengan mayores posibilidades y consecuentemente obtengan unos mejores resultados y motivación que aquellos de una clase social baja.

Como indica Gómez (2004), los **estados afectivos** son un factor determinante en cualquier aspecto de la vida y condicionan nuestra manera de afrontar positiva o negativamente una tarea. Para poder comenzar a desarrollar una tarea como es el aprendizaje de una L2, primero debemos sentirnos cómodos y liberados (Ellis, 1994). Numerosos estudios como los de Ellis (1994) o Horwitz, Horwitz y Cope (1986) hablan sobre el gran condicionante que puede llegar a ser la ansiedad y el efecto negativo que esta puede tener en el logro de un objetivo propuesto, el dominio de una L2. La ansiedad supone miedo, nervios e inseguridad ante los diferentes contextos en los que una L2 desarrolla el habla, la escucha y el aprendizaje (Gardner y MacIntyre, 1992)

4.4. LA ENSEÑANZA DEL “LISTENING” EN EL AULA DE INGLÉS

La destreza auditiva, a partir de ahora *listening*, es una de las cuatro destrezas comunicativas del lenguaje. Junto con el habla o *speaking* conforman las destrezas orales (receptivas y productivas respectivamente), a las que se suman las destrezas escritas, productiva o *writing* y receptiva o *reading*. Como hemos podido observar en el cuestionario realizado previamente a la realización de este TFG el *listening*, junto con el *speaking*, se trata de la destreza comunicativa que los alumnos del grado de EP consideran que tiene un mayor grado de dificultad para ellos. Estas cuestiones y resultados pueden verse en el siguiente enlace: https://docs.google.com/forms/d/1yKsx1_QWGvmJEY5kHZan_MOWVitIw6YtnMUV_baLkzEw/edit#responses y en el anexo 1 de este TFG. Por esta razón, es momento de considerar cómo esta se ha enseñado a lo largo de la historia y cómo se puede ayudar a los alumnos a mejorar. Según Eastman (1991) no se puede enseñar a un estudiante a escuchar y comprender, pero sí se le puede ayudar a través de procedimientos.

Cómo Cook (1991) argumenta, el *listening* es usado frecuentemente con el objetivo de repasar una serie de contenidos vistos previamente y no para procesar el lenguaje. Por otra parte, Rost (2002) defiende que ambos conceptos son complementarios, pero como Gómez (2008) recalca, hay que recordar que trabajar las destrezas auditivas es el principal objetivo de los estudiantes dentro de un aula y no tanto el repaso de contenidos, por ello, debe ser enfatizado.

A la hora de aprender una L2, el *listening* cada vez adquiere mayor importancia y además, su trabajo es más común desde la década de los 70 y los 80 (Morley, 1984).

4.4.1. Definición de *listening* y *listening* según el MCER

Existen numerosas definiciones de *listening* redactadas por diferentes autores. Entre ellas destaca la definición de Wipf (1984) en “Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension”, que enuncia “invisible mental process in which listeners must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain and interpret this within the immediate as well as the larger socio-cultural context of the utterance”¹ (p. 345).

Figure 1: Components of Listening Comprehension

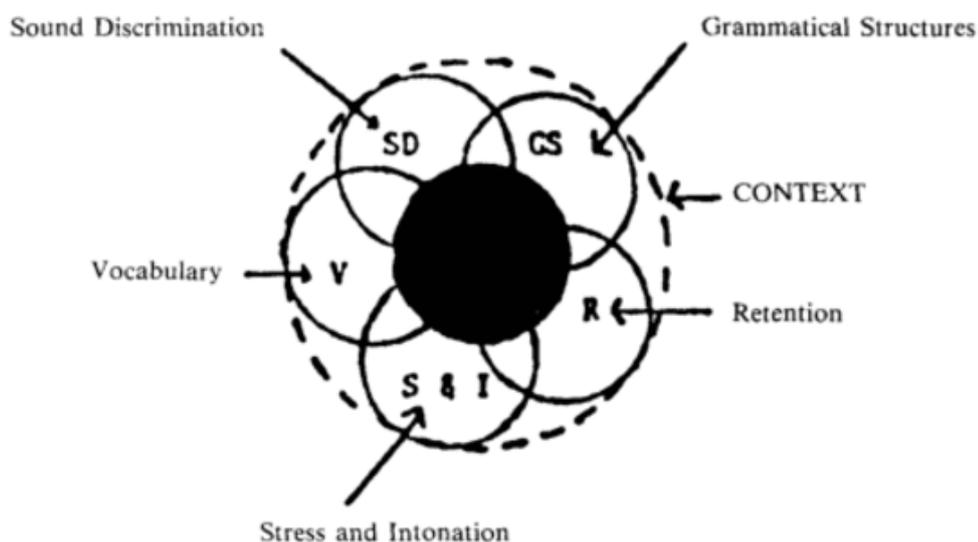


Figura 2. Componentes que definen la comprensión auditiva (Wipf, 1984, p. 345.).

¹ Traducción propia: Proceso mental invisible en el que los oyentes deben discriminar los sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el acento y la entonación, y retener e interpretar todo ello en el contexto inmediato sociocultural más amplio de la expresión.

Como ya hemos visto en el apartado 4.1.1 correspondiente a la enseñanza de idiomas para maestros y el MCER. El aprendizaje de una lengua según el Consejo de Europa (2002) queda secuenciado en la consecución de una serie de niveles que determinan lo competente que una persona es en una lengua. Realizando un análisis más profundo, vemos que cada una de las cuatro destrezas comunicativas del lenguaje, también han sido concretadas según estos niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Respecto a la comprensión auditiva, el Consejo de Europa (2002) la gradúa de manera más específica teniendo en cuenta diferentes aspectos. En niveles iniciales estos aspectos son el grado de reconocimiento de palabras y expresiones básicas, siendo estas ampliadas poco a poco al reconocimiento de frases más complejas en diferentes contextos de la vida cotidiana o la capacidad de identificar la idea principal de un texto oral. Aspectos graduados en los que ya en niveles más avanzados se considera la capacidad de comprender textos orales de mayor extensión y de temas menos conocidos que vayan adquiriendo mayor dificultad, películas, programas de televisión y de radio con un lenguaje de nivel estándar y comprensión de textos en los que no hay una organización clara, hasta alcanzar finalmente un nivel máximo de control de la destreza de comprensión auditiva en el que no se tenga dificultad para desarrollar cualquiera de las tareas anteriores, comprendiendo conversaciones en vivo con mayor velocidad y con diferentes acentos. Esta gradación que el MCER establece para la destreza del *listening* puede verse de manera ampliada en el anexo 2 de este TFG.

4.4.2. Métodos y materiales para la enseñanza del listening

Para la enseñanza del *listening*, se ha utilizado comúnmente una técnica que conocemos con el término de “testing”. En general, este término hace referencia a una metodología en la que se evalúa y se tiene en cuenta como aprendizaje final la adquisición de contenidos gramaticales y de vocabulario seleccionados previamente, mientras que la evaluación contemporánea del lenguaje apuesta por valorar aquello que el estudiante es capaz de hacer con su conocimiento del lenguaje en vez del conocimiento que tiene en sí (Hancock, 2006). Haciendo alusión al uso de esta terminología aplicada a la enseñanza del *listening*, el primero de ellos hace referencia a la puesta a prueba de manera directa del nivel de comprensión auditiva que un alumno tiene, mientras que el segundo recae en cómo enseñar al alumno a escuchar (Sturm & Clendon, 2004). Según apunta Gómez (2008), los estudiantes no suelen recibir ningún tipo de ayuda para aprender a escuchar, tan solo están expuestos a un lenguaje que no controlan y consecuentemente, obtienen

como resultado numerosas malas experiencias y fracasos. Además, Gómez (2008) establece la necesidad de dejar atrás tres afirmaciones sobre el aprendizaje y trabajo de la comprensión auditiva. Estas son las siguientes:

- La necesidad de que el estudiante esté expuesto y practique el lenguaje que pretende aprender.
- La necesidad de realizar actividades tradicionales en las que se contestan a una serie de cuestiones sobre la reciente escucha.
- La necesidad de elegir un método específico para el desarrollo de las clases de una L2.

Para dar solución a esta serie de asunciones erróneas, Gómez (2008) propone trabajar con materiales auténticos y variados en los que estén presentes elementos que hagan variar la dificultad de la escucha como pueden ser la velocidad, el acento, las pausas, las dudas, las repeticiones o falsos comienzos y redirigir el uso de los audios de actividades clásicas de escucha en un recurso más dentro del marco práctico con el que trabajar. En la misma línea, Mendoza (2005) comenta sobre la dificultad y la necesidad de traer material auténtico y situaciones reales al aula de enseñanza de una L2 debido a la naturaleza artificial de dichas clases. Comenta, que se deben introducir actividades en las que se trabaje con elementos de situaciones reales de la vida ya que de esta manera, las clases serán más interesantes y motivadoras para el alumnado. Además, Mendoza (2005) defiende la irrelevancia de obtener un resultado correcto o incorrecto, ya que lo importante es que durante este proceso, el alumno está ejercitando su destreza auditiva y activando mecanismos de escucha.

A continuación, me gustaría compartir brevemente mi experiencia personal como alumna de la asignatura “Inglés III”, donde se emplearon materiales auténticos. En esta asignatura, para trabajar y mejorar nuestras habilidades de escucha, se nos proporcionaron materiales auténticos y cercanos a nuestros intereses, en este caso, la educación y mejora de la enseñanza. Estos materiales fueron vídeos de YouTube y podcasts de todo tipo principalmente. Durante la escucha, lo importante era que prestásemos atención al mensaje general que el audio de manera conjunta con la imagen transmitía, con el objetivo de reflexionar posteriormente sobre ello y compartir nuestras opiniones. De esta manera, el ambiente de trabajo era relajado, ya que no existía presión alguna de completar una actividad en papel físico en la que tuviésemos que rellenar huecos o contestar a preguntas

específicas. Consecuentemente, el desarrollo de esta actividad de *listening* con materiales auténticos y técnica de “teaching”, era más satisfactorio para todos a la vez que exitoso.

4.5. LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS

4.5.1. Beneficios de la música en la enseñanza de idiomas.

La música, es un recurso cada vez más aplicado en el aprendizaje de idiomas. Es increíble la rapidez con la que las personas aprenden letras de canciones y cómo estas permanecen en nuestra mente, pese a que no recordemos apenas vocabulario de dicho idioma. Este hecho demuestra el hecho de que resulta más fácil cantar en una L2 que aprenderla (Murphey, 1992).

Murphey (1992), otorga una serie de evidencias que muestran el constante uso de la música en nuestras vidas y establece una cuestión a reflexionar: si la música es usada en escenarios como pueden ser quirófanos, restaurantes, cafés, centros comerciales o tiendas de todo tipo, ¿por qué sigue estando tan ausente en los centros educativos y solamente es utilizada de manera puntual? Murphey (1992) afirma que las canciones son un claro ejemplo de materiales auténticos, donde aparecen numerosos elementos del lenguaje hablado como pueden ser las repeticiones, el acento o la variabilidad de dificultad en cuanto a gramática y vocabulario. Además, son breves, lo cual favorecerá a que el desarrollo de la clase en el momento de su uso, no se haga pesado o demasiado largo para el alumnado.

Por todas estas razones, es evidente que el uso de la música y las canciones para la enseñanza de una L2 es un recurso muy útil y que favorece la creación de situaciones reales de aprendizaje, las cuales además, son personalizadas debido a la gran variedad temática de la música, siendo de esta manera más fácil llegar a todos los públicos y gustos. La música, permite al alumnado sentirse directamente involucrado e identificado con la clase y debe otorgársele la oportunidad de elegir ya que, como Murphey (1992) recalca, dejar elegir a los alumnos hace que quieran participar y se sientan con responsabilidad, extrapolando este poder de decisión a sus vidas personales fuera de la escuela. Los alumnos deben desarrollar capacidad crítica para realizar dicha selección y aprender a diferenciar aquello que es y puede ser útil para su aprendizaje y aquello que no. Este aumento de participación y responsabilidad, a su vez mejorará la relación profesor-alumno, creando una relación de igualdad y respeto mutuo (Thomas, 1984 como se citó

en Murphey, 1992) donde el alumno se sienta cómodo y predispuesto al aprendizaje. Esta necesidad de adaptación la argumenta también Noreen Cross (2008) quien apunta, que para llevar a cabo la función docente de diseño y planificación adecuadamente, es necesario adaptar siempre aquello que se decide utilizar en el aula de L2, ya que el uso de la música y de cualquier tipo de canción puede no ser adecuado para cualquier tipo de alumnado. Por ello, considera que en ocasiones es mejor emplear canciones de fácil comprensión en la que los alumnos capten parte del mensaje, sin necesidad de comprender la totalidad de la canción (Cross, 2008).

Son innumerables la cantidad de estudios realizados hacia la investigación del aporte de la música en la adquisición de una lengua. Tanto es así que el repositorio del proyecto europeo PopuLLar² mencionado anteriormente como principal fuente de información para este TFG, acumula un total de 337 entradas de diferente tipología, desde libros, artículos, proyectos europeos, páginas webs, tesis doctorales, herramientas digitales... que tratan sobre este tema como principal foco de investigación.

4.5.2. Relación entre la adquisición del lenguaje y la música

El uso de la música a la hora de adquirir una L1 o L2, resulta definitivamente beneficioso, autores como Tim Murphey (1992) afirman la importancia de la relación padres-hijos durante sus primeros momentos de vida perioso en el que se produce un intercambio de balbuceo y melodías canturreadas. Murphey and Alber (1985) crearon el término “adolescent motherese” para referirse a este intercambio de vocabulario mencionado previamente en el que la musicalidad y la afectividad son imprescindibles.

Charles Darwin (1872) afirmó que antes incluso de que los hombres fuesen capaces de hablar mediante la articulación organizada de sonidos, ya eran capaces de emplear la música y sus diferentes tonos de gravedad o de agudeza para comunicar sus ideas. Además, Charkes D. Isaacson (1928, como se citó en Coudalíková, 2010), también aseguró este hecho de que el hombre era capaz de cantar antes de hablar.

Susanna Zaraysky (2009) en su libro “Language is Music” ratifica que la adquisición del lenguaje es en gran parte obtenida gracias a la escucha y al oído “listen and you will speak”³ (p.16). Ser un buen oyente es la clave de la comunicación y para ello, es necesario prestar atención a lo que una persona nos está tratando de comunicar, especialmente a través de su tono y entonación, ya que el lenguaje se aprende igual que una pieza de

² Repositorio facilitado por la tutora de este TFG, Susana Gómez, quien también participó en la recopilación de dichas fuentes científicas presentes en él.

³ Traducción propia: escucha y hablarás.

música, a través de la copia y repetición de lo que se ha escuchado (Zaraysky, 2009). Esta autora, se respalda en los descubrimientos del neurólogo Dr. Oliver Sacks quien mantiene que la música es capaz de activar un mayor número de áreas del cerebro de lo que es capaz simplemente el lenguaje hablado.

A continuación, explicaremos gracias al respaldo científico de numerosos autores, la influencia positiva que la música tiene en la adquisición, práctica y mejora de las distintas destrezas comunicativas del lenguaje: *listening*, *reading*, *writing* y *speaking*. Martina Coufalíková (2010) nos explica cómo gracias a la música es posible la consecución del ritmo, entonación y acentuación necesarios a la hora de lograr la pronunciación y habla de una lengua. Respecto a la escritura, Coufalíková (2010) establece una relación entre el acto creativo de producir un texto y la creatividad y aspecto motivador de la música para potenciar esta tarea y lograr una asociación correcta de palabras. Weich (2003, citado en Coufalíková, 2010) ensalza la gran ayuda que la música es a la hora de crear un escenario mental donde escribir con la mente la historia a redactar de manera física posteriormente en un papel. Para la escucha y realización de actividades sobre ello, Coufalíková (2010) muestra a través de su experiencia personal cómo gracias a aspectos musicales de rima y ritmo es más fácil entender lo que se está escuchando y, en ejercicios de rellenar huecos, llegar a deducir con lógica aquello que se está buscando. Por último, en lo que a lectura se refiere, también destaca diversas maneras de potenciar su aprendizaje, especialmente, con el aprovechamiento de las letras y el uso de las canciones en versión karaoke, lo cual favorece que la lectura sea relajada y divertida (Coufalíková, 2010).

4.5.3. Aspectos positivos de la introducción de la música en las aulas de L2

Como hemos podido observar, numerosos autores respaldan y justifican la necesidad de introducir la música en cualquier aspecto de nuestras vidas y, en especial, en el ámbito educativo. Tim Murphey (1992) habla de esta relación de mutua ayuda que existe entre la música y la enseñanza de una L2 y destaca dos mayores ventajas:

- La música tiene un alto potencial para permanecer a largo plazo en nuestra memoria facilitando el “life-long learning” debido al fenómeno “the song stuck in my head” (Tim Murphey, 1992, p. 8). Favorece la creación de una atmósfera relajante y positiva de aprendizaje en la que los alumnos están más receptivos.
- La música tiene la capacidad de motivar a cualquier público, ya sean niños, adolescentes o adultos. Está presente dentro de nosotros, en nuestra vida diaria

fuera del ámbito académico y por tanto, si se introduce en él, hará que los estudiantes liberen energía positiva.

Además de estas dos ventajas principales y generales, encontramos que la música puede hacer que mejoren otras destrezas y habilidades del ser humano más allá de las cuatro destrezas comunicativas principales. Estas destrezas y habilidades de las que hablamos, a su vez harán que las capacidades educativas de los estudiantes se vean reforzadas y adquieran una mayor predisposición de aprendizaje (Murphey, 1992).

A la hora de hablar sobre las **Inteligencias Múltiples** (a partir de ahora IM) debemos mencionar al psicólogo, investigador y profesor Howard Gardner (1943), quien elaboró esta teoría en 1983. En ella señala la existencia de varias inteligencias que todos los seres humanos poseen de una más o menos desarrollada. Autores como Chunxuan Shen (2009) defienden la necesidad de combinar varias IM dentro del aula de L2 haciendo hincapié en el aporte de la inteligencia musical, corporal, lingüística, intrapersonal e interpersonal, las cuales potenciarán el aprendizaje de un estudiante de L2. Además, en cuanto a la inteligencia musical dice textualmente “Listening to English songs is of great value to tap the learner’s linguistic potentials through enchanting melodies, varying rhythms and image-evoking lyrics, which appeal to multidimensional development of human intelligence”⁴. (Shen, 2009, p. 3).

Respecto a la **memorización**, encontramos numerosos aportes de la música hacia su mejora, principalmente hacia la memoria a largo plazo o “life-long learning”. Tim Hardin (2004), hace alusión al método VAK (Visual, auditory and kinesthetic) y al uso de las tres R’s: ritmo, rima y repetición. Explica cómo estos son una herramienta fundamental en el aprendizaje de una L2, ya que permiten y facilitan la **comprensión** y memorización a largo plazo de contenidos de manera divertida y, por tanto, memorable. También Dethier (2003) recalca cómo el hecho de añadir ritmo y melodía al lenguaje repercute directamente, junto con su ensayo a que dichas palabras sean transferidas al “life-long learning” del estudiante. Este mismo autor, hace referencia también al potencial emocional de la música con el que el oyente se siente conectado e identificado, lo cual le ayudará a construir y definir el significado de aquello que está escuchando y consecuentemente, comprenderlo.

⁴ Traducción propia: escuchar canciones en inglés es de gran valor para aprovechar el potencial lingüístico del alumno a través de melodías encantadoras, ritmos variados y letras que evocan imágenes, lo cual apela al desarrollo multidimensional de la inteligencia humana.

Otros aspectos en los que la música tiene un aporte positivo son la **relajación, motivación, creatividad, confianza y cooperación** que fomenta entre los alumnos. Destacamos las aportaciones de Don G. Campbell (1997), quien afirma que la música tiene un impacto directo en nuestro estado de ánimo o “mood” ya que puede hacer que este cambie y por tanto, nuestra manera de relacionarnos con el entorno. También, establece lo beneficiosa que la música es para tu bienestar físico, emocional y espiritual por su gran poder de desbloquear, fortalecer la mente y desarrollar el espíritu creativo (Campbell, 1997). El trabajo de la música en el aula, puede hacer que nuestro cuerpo se relaje, esté receptivo hacia el aprendizaje y altere la forma en la que manejamos el ritmo de nuestra respiración, dejando que la sangre fluya (Kind, 2003).

En general, podemos decir que la música es un recurso que aporta grandes beneficios. Es usada tanto por médicos como por educadores, mediante estrategias que introducen el uso de escritura y canto de canciones o la improvisación (MacFerran y Wigram, 2010).

4.6. OTROS ASPECTOS MOTIVADORES O DE “ENGAGEMENT”

Como aspectos motivadores de enfoque o “engagement” para captar la atención del alumnado, vamos a destacar brevemente debido a la falta de espacio, la importancia de dos: actividades breves de 5 minutos y gamificación.

En la introducción de **actividades breves de 5 minutos** en el aula de L2, destacamos las aportaciones realizadas por Penny Ur y Andrew Wright (1992) en su libro “Five-Minute Activities: A Resource Book of Short Activities” donde establecen que este tipo de actividades son necesarias para conseguir que, durante el desarrollo de la función docente de diseño y planificación de actividades, se obtenga un resultado suave e interesante. Para ello, nos otorgan una serie de recursos e ideas como la realización de un rápido calentamiento, una breve revisión de vocabulario, un pequeño periodo de descanso, una breve orientación hacia el tema de la actividad o un juego (Ur y Wright, 1992). Estos, son empleados de manera deliberada en cualquier momento y son considerados clave para el desarrollo de una sesión, cuando sea necesario darle la vuelta, cambiar de tema, cambiar el estado de ánimo de los estudiantes o rellenar algún hueco vacío. Además, debemos recalcar la importancia de considerar el tiempo que es capaz una persona de mantener la atención, término conocido como “attention span”. Barbara Gross David (1993) argumenta que esta gira en torno a 10-15 minutos aproximadamente.

El siguiente aspecto que hemos considerado como motivador para incluir en el marco teórico de TFG, es la **gamificación**. La gamificación es el uso de elementos y estrategias propias del juego en contextos ajenos a este (Werbach y Hunter, 2012 como se citó en Figueroa, 2015). Como ya hemos comentado anteriormente respaldado por Uwe Kind (2003), el movimiento, la respiración y el cuerpo son muy importantes a la hora de aprender y conseguir ambientes positivos y receptivos de aprendizaje. Su introducción en cualquier aula y específicamente en las aulas de L2, permite potenciar la efectividad del aprendizaje, otorgarle una apariencia más atractiva y que los alumnos recuerden experiencias positivas donde no solo adquieren conocimientos sobre el lenguaje, sino también sobre resolución de problemas, pensamiento crítico e integración social entre compañeros (Figueroa, 2015).

5. ACTIVIDAD PRÁCTICA

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN CURRICULAR DE LA PROPUESTA

La propuesta didáctica presente a continuación en este TFG refleja todo aquello mencionado previamente en los diferentes apartados del marco teórico. Como resumen, esta propuesta consiste en el desarrollo de tres actividades breves de 5 minutos para futuros docentes en las que se emplea la música para trabajar la destreza del *listening*, entre otras, con ayuda del cuerpo, el movimientos y el trabajo con aspectos emotivos. La razón por la que hemos elegido esta temática es, como ya hemos comentado en la introducción, un cuestionario previo realizado a modo de tanteo entre los estudiantes del grado de EP en cuanto a sus expectativas y experiencia con el inglés. Este cuestionario establecía en diversas cuestiones una escala de dificultad del 1, nada difícil, al 5, muy difícil para calificar la percepción de los participantes en cuanto a las diferentes destrezas comunicativas del lenguaje. Obtuvimos como resultado que las destrezas orales; *listening* y *speaking*, son aquellas que esta clase de alumnado considera con mayor dificultad, otorgando puntuaciones de entre 4 y 5, y en especial, el *listening*, con 15 puntos, por encima del *speaking*, que obtuvo 14 (ver gráficos en el anexo 1 de este TFG). Además, en torno al 40% del alumnado, contestó que no se sentía motivado con el inglés. Por todas estas razones, esta propuesta didáctica surge con la idea de tratar de demostrar a los alumnos de este grado, la posibilidad de ver el inglés desde otro punto de vista en el que se trabaje de tal manera que se puedan sentir motivados y además, deshacerse del miedo

y barreras en cuanto a su dificultad, introduciendo como elemento principal la música, por el gran número de beneficios que esta aporta al aprendizaje de una L2, como hemos podido ver en el marco teórico.

El público al que va dirigido nuestra propuesta, son los actuales alumnos de la asignatura “Inglés III”, este año presente 2022 en la Universidad de Valladolid, Campus de Soria, la cual se cursa durante el segundo cuatrimestre del tercer año y corresponde a un nivel C1 según el MCER. Este grupo y asignatura era el idóneo para ser nuestro público meta ya que en el tercer curso del grado de EP los alumnos eligen una serie de optativas que pueden derivarles o no, en una mención. En este caso, los estudiantes que escogen las asignaturas referentes al inglés, cursan la mención de inglés. Dentro de dicha mención, como hemos podido ver en el apartado 4.1.1 encontramos cinco asignaturas dentro de las cuales se trabaja didáctica, literatura, metodología y fundamentos, siendo “Inglés III” aquella que se dedica directamente a la enseñanza-aprendizaje (de ahora en adelante E/A) del inglés. Consideramos que este momento de elección es crucial para intervenir con los alumnos y futuros maestros de inglés. Desde nuestra propia experiencia, hemos podido comprobar que en asignaturas de cursos anteriores como “Inglés I” o “Inglés II”, en general el interés e implicación del alumnado es menor ya que estas asignaturas son obligatorias y los alumnos tienen que cursarlas y aprobarlas, quieran dedicarse a la enseñanza del inglés en un futuro o no. Es momento de demostrarles a estos alumnos, que existe la posibilidad de aprender inglés y practicar el *listening* de una manera más dinámica, original e innovadora para que ellos puedan transmitirlo así en su futuro docente y potenciar la adquisición de las competencias de grado, ya mencionadas en el apartado 4.1.

5.2. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.2.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar para lograr que esta propuesta didáctica sea dinámica, original e innovadora son los siguientes:

1. Reforzar las destrezas comunicativas del lenguaje mediante la implementación de actividades diversas, novedosas y dinámicas que empleen la música para generar un ambiente de convivencia y aprendizaje positivos y relajados.
2. Adquirir fluidez en el manejo de la lengua inglesa, potenciando la destreza oral de comprensión mediante la introducción de materiales y situaciones de aprendizaje reales y auténticos.

3. Posibilitar el trabajo de aspectos interdisciplinarios como las emociones y el movimiento a través de la expresión en la lengua inglesa para que el alumnado pueda tomar autoconciencia y adquirir seguridad en sí mismo dejando atrás las barreras del lenguaje.
4. Otorgar una nueva perspectiva de enseñanza-aprendizaje del inglés en la que los alumnos puedan reforzar la adquisición de las competencias y objetivos de grado, generar destrezas de aprendizaje autónomo y “life-long learning”.
5. Llevar a cabo la implementación de la propuesta didáctica, evaluar y analizar los resultados para enunciar conclusiones y propuestas de mejora.

5.2.2. Temporalización y carga de trabajo

El desarrollo de estas actividades supondrá una carga de trabajo total de 15 minutos dentro de las 60 horas presenciales de la asignatura “Inglés III”. Ya que cada actividad, dura 5 minutos y en total hemos preparado tres actividades diferentes.

5.2.3. Contenidos

Los contenidos sobre los cuales se pretende trabajar en nuestra propuesta didáctica, giran en torno a tres secciones o bloques temáticos principales:

La sección 1 está enfocada hacia la dinamización y destrezas de pensamiento rápido mediante el trabajo de aspectos gramaticales (“used to”, “conditionals”, “wishes”) y de vocabulario. La sección 2 está dedicada al reconocimiento y trabajo de vocabulario complejo sobre emociones. Por último, en la sección 3 se introducirá el uso del cuerpo y el movimiento en el aula para la construcción de una expresión lingüística o “idiom”.

5.2.4. Metodología

Para realizar la metodología, nos hemos centrado en tres aspectos principales, ya comentados en el marco teórico:

La metodología empleada se acerca más al método “Communicative Language Teaching (CLT)”, ya que pretendemos que el alumnado adquiera un aprendizaje significativo mediante la realización de actividades en las que se creen situaciones reales de aprendizaje y se utilicen materiales auténticos como son las canciones. Además, pese a ser el *listening* la destreza principal a desarrollar con nuestra propuesta didáctica, no nos olvidamos del trabajo del resto de las destrezas comunicativas del lenguaje y por ello, también se han introducido momentos en los que el alumnado deba comprender y producir breves textos escritos y comunicarse de manera oral. Por otra parte, también

hemos introducido elementos propios de la “Suggestopedia” como pueden ser el trabajo con un número mixto y reducido de alumnos y la ambientación del aula acorde con las actividades que se van a realizar.

El trabajo de las IM, es imprescindible para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica. Como recalcábamos en el apartado 4.4.2 del marco teórico, el trabajo de la inteligencia musical favorece el desarrollo de otras y su combinación con las inteligencias corporal, lingüística, intrapersonal e interpersonal resulta muy beneficioso para un estudiante de una L2 (Shen, 2009). Dentro de esta propuesta, vamos a trabajar de manera conjunta con todas ellas y además, introduciremos el trabajo de la inteligencia espacial. Las dos inteligencias centrales de esta propuesta son la musical y la lingüística y en ocasiones, las combinaremos con la intra e interpersonal, en la sección 2, la espacial, en la sección 3 y la corporal cinestésica en las secciones 2 y 3.

Por último, la gamificación está muy presente en todas las secciones ya que hemos empleado elementos y estrategias propias del juego en contextos ajenos a este, fomentado el movimiento en el aula y la interacción cooperativa entre los participantes.

5.2.5. Recursos y materiales

Como recursos y materiales, hemos empleado tanto TIC como manipulativos. Como recursos TIC, hemos hecho uso de YouTube para la reproducción de las canciones, Google drive imágenes, para la representación de gráficos y un temporizador online para controlar los tiempos. Los materiales otorgados a los participantes han sido todos manipulativos y se les han sido entregados a modo de dossier de actividades como podemos ver en el anexo 3 de este TFG. Los materiales concretos empleados para la preparación de la actividad y decoración en general han sido los siguientes:



Figura 3. Tarjetas entregadas a los alumnos para la actividad de la sección 1.



Figura 4. Material distribuido por el aula para la actividad de la sección 2.

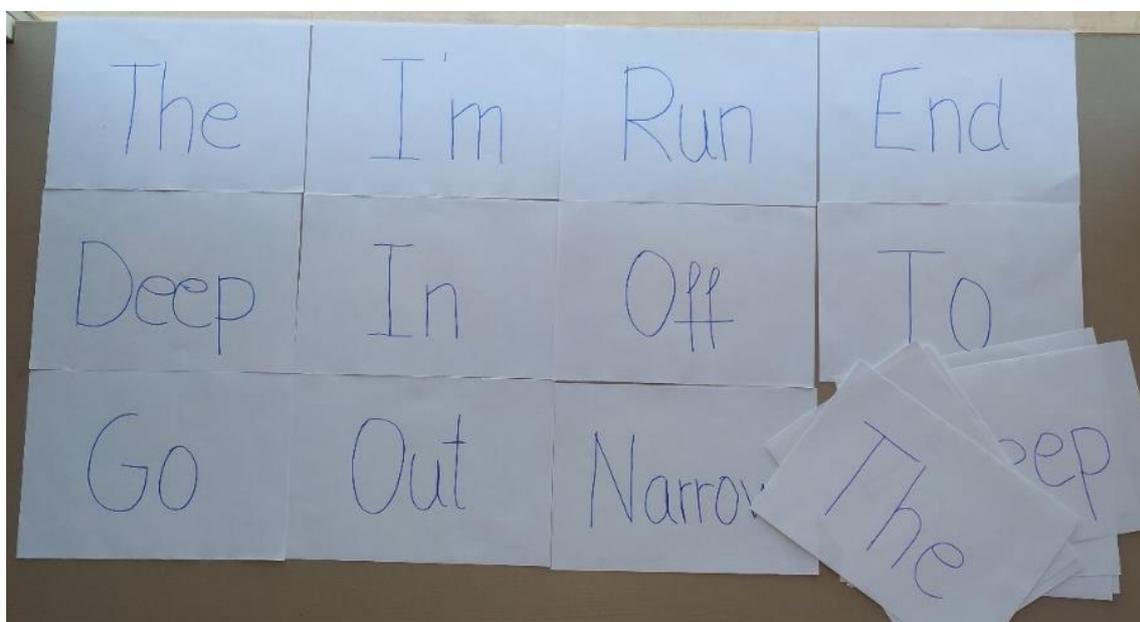


Figura 5. Material entregado a los grupos para la actividad de la sección 3.

Todos los ejercicios y actividades presentes en esta propuesta, son de diseño propio y están adaptados a las necesidades e intereses de los alumnos de la asignatura “Inglés III” del tercer curso del grado de EP. Todas ellas, tienen una duración de 5 minutos. Hemos creado un dossier para entregar a los alumnos, donde encontramos tres secciones o bloques temáticos de actividades, en el anexo 3 de este TFG podemos encontrar las fichas a realizar por los participantes incluidas en dicho dossier. Estas actividades, siguen los modelos y metodologías principales mencionados en el apartado 5.2.4. de este TFG.

Haremos hincapié en la importancia de los materiales, herramientas y recursos recopilados en el anexo 5 de este TFG los cuales fueron entregados a los alumnos en las últimas páginas del dossier. Todos ellos, están encaminados a la consecución de nuestros objetivos, en especial a que los participantes y futuros maestros aún en formación, puedan

adquirir herramientas para continuar su aprendizaje del inglés como L2 forma continua y autónoma además de proporcionarles una serie de ideas de actividades a realizar como futuros docentes. Todos ellos se explicarán con mayor profundidad en el apartado 5.2.8 de este TFG.

✓ **Sección 1: Dinamización y destrezas de pensamiento rápido.**

Dentro de esta primera sección, el primer paso fue solicitar a los alumnos que formasen 4 grupos y se colocasen de manera conjunta. Como material, a cada grupo les otorgamos las dos cartulinas que podemos ver en la figura número 4 de este apartado. Además, les entregamos a cada alumno una ficha (visible en la sección 1 del apartado 3.1 del anexo 3 de este TFG) en la que pudieron encontrar la explicación de la actividad y la actividad en sí. . Para esta primera actividad hemos elegido como recurso, la canción de “STRESSED OUT”⁵, reproducida desde YouTube. Tan solo reproducimos veintidós segundos, de los cuales once fueron silenciados. Al finalizar la escucha, tuvieron un total de veinte segundos más para levantar la tarjeta de color que considerasen (verde, si creen que su letra es correcta o roja si creen que es incorrecta). Tras ello, se generó un breve debate en el que cada grupo justificó su respuesta.

Nuestro objetivo y el punto fuerte de esta actividad es la rapidez y la agudeza mental con la que tienen que trabajar al tener tan poco tiempo para descubrir los errores. Buscamos fomentar una dinámica de aula ágil donde no haya fatiga y se trabaje con el tiempo de atención del alumnado o “attention span”.

✓ **Sección 2: Reconocimiento y trabajo de vocabulario complejo sobre las emociones.**

Para esta segunda actividad, dividimos la clase en secciones. El objetivo principal de esta actividad, es proporcionar a los alumnos vocabulario complejo acorde a su nivel, empleando la temática de las emociones para ello. Consideramos esta temática un recurso muy importante a trabajar al ser cercano a todos los seres humanos y además, muy importante para que los alumnos sientan que se tienen en cuenta sus emociones en el aula. Como recurso principal empleado fue la siguiente imagen, la cual estaba proyectada en la pantalla digital de la clase:

⁵ Canción: <https://www.youtube.com/watch?v=pXRviuL6vMY> . Reproducida desde el minuto 2:16 hasta el minuto 2:38.

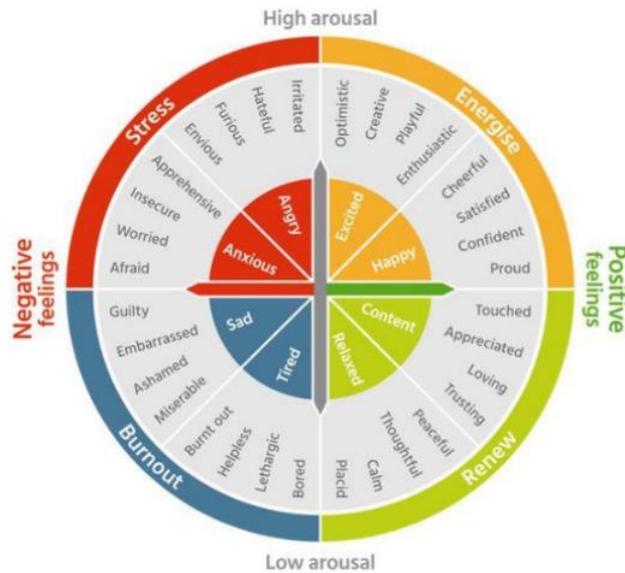


Figura 6. Imagen gráfica de representación de sentimientos extraída de los apuntes de Susana Gómez (2021) para la asignatura “Inglés III”.

La ficha de la actividad 2 entregada a los alumnos, está presente y podemos verla en la sección dos del apartado 3.1. del anexo 3 de este TFG. En ella, encontramos la imagen que acabamos de mostrar anteriormente, junto con una oración a completar.

Se organizó la clase con ayuda de los carteles mostrados en la figura 4 de este apartado de tal manera que fuese una simulación de esta. En la pared del lado derecho de la clase se colocó un cartel en el que ponía “positive feelings” y en la pared izquierda otro con “negative feelings”. A su vez, cada lado estaba dividido en otras dos secciones, las secciones del lado derecho fueron naranja y verde y las del lado izquierdo fueron rojo y azul.

Al comienzo de la actividad otorgamos una breve explicación oral poniendo un ejemplo de mí misma en el que dije:

“In order to explain to you how to understand and use this graph for the activity we are going to do next, I will give you an example by explaining how I feel today and how I can delimitate my emotions so that I can choose a more elaborated word that fits better with our English level. Today I feel positive, so I choose the right side of the graph and the class. As this positive feeling fits more with the energy I feel rather than a renewal, I move to the left side of the positive section. This energy could be again divided into two, happy or excited. Today, I feel excited, so I chose it. Finally, I have to select one of the last four words and my selection is ‘enthusiastic’ as I am very enthusiastic and eager to test my didactic proposal with you. Now we will listen to a song and you will have to do the same as I have just done attending to the emotion that song suggests to you.”

Además, antes de comenzar la reproducción, se les entregaron unas porciones de folio en blanco y se les solicitó que cogieran un rotulador, con el cual escribirían el adjetivo correspondiente a la emoción que la canción les había producido. La canción empleada fue “WITHOUT YOU” de The Kid LAROI⁶.

✓ **Sección 3: Uso del cuerpo y el movimiento en el aula.**

Para esta última sección, la ficha entregada a los alumnos la encontramos presente en la sección 3 del apartado 3.1. del anexo 3 de este TFG. El objetivo principal de la actividad es fomentar el movimiento en el aula. Utilizar nuestro cuerpo como principal recurso de aprendizaje y liberación. Como material principal, se les entregó a cada uno de los dos grupos en los que quedó dividida la clase, los carteles que encontramos en la figura número 5 de este apartado, los cuales contenían las siguientes palabras: “Deep”, “The”, “Narrow”, “Go”, “In”, “Off”, “To”, “End”, “Out”, “Run”, “I’m”. Cada miembros del grupo podía tener uno o dos carteles. Se empleó un temporizador online⁷ para otorgar tiempo a los grupos para adivinar la expresión oculta en los carteles, y en la canción “SHALLOW-Lady Gaga & Bradley Cooper”⁸ anteriormente a su reproducción. Una vez ordenada la expresión, se los alumnos se desplazan de nuevo a su sitio para completar la ficha correspondiente a la sección 3. Finalmente, se les propuso escribir para casa una breve oración en la que empleasen dicha expresión.

5.2.6. Implementación de la actividad

El primer paso para llevar a cabo la implementación de nuestra propuesta didáctica con un grupo clase real fue la redacción de un mensaje a la profesora responsable de la asignatura, solicitándole su permiso para implementarla con su grupo en el 2º cuatrimestre. En este mensaje, la profesora pudo encontrar las actividades ya preparadas (como aparecen en el anexo 3 de este TFG), además de un mensaje de bienvenida, el cual podemos ver en el anexo 4, en caso de otorgarnos este permiso y que ella enviaría a los alumnos a través del Campus Virtual. Dentro de este dossier, incluimos dicho mensaje de bienvenida, seguido de una breve explicación de las actividades (apartado 3.1. del anexo 3), las actividades una por una, las soluciones a las actividades (apartado 3.3. del anexo 3) y finalmente una serie de materiales extra. El objetivo de facilitar toda esta información

⁶ Canción: <https://www.youtube.com/watch?v=SJOKlqJho8U> . Reproducción completa.

⁷ Temporizador online: <https://reloj-alarma.es/temporizador/#countdown=00:00:30&date=2022-06-22T17:10:06&sound=xylophone&loop=1>

⁸ Canción: https://www.youtube.com/watch?v=bo_efYhYU2A . Reproducción completa.

a los alumnos, era proporcionarles una serie de ideas y recursos de ampliación tanto para las actividades como para su trabajo autónomo en la mejora del *listening*.

El día de la implementación de la propuesta didáctica fue el jueves 12 de abril de 2022 a las 12:00 en el aula A11 del Campus de Soria de la Universidad de Valladolid. Finalmente, atendieron a clase un total de 12 alumnos voluntarios. Preparamos 4 tipos de dossieres diferentes ya que para la actividad número 1 realizamos cuatro alternativas enfocadas hacia el trabajo en grupo y cooperación de los alumnos. Se pretendía que todos interactuaran con todos en algún momento de la propuesta en las diferentes actividades de carácter dinámico y novedoso.

5.2.7. Evaluación de la actividad

Para evaluar el grado de satisfacción de los alumnos con la propuesta didáctica que hemos preparado e implementado con ellos, hemos preparado un cuestionario con Google Forms a través del cual se establecen una serie de preguntas en cuanto a sus gustos y sensaciones durante y tras el desarrollo de las actividades. Hemos considerado este método como el más adecuado debido a su comodidad, facilidad y objetividad que tanto el encuestado aporta como el encuestador recibe (Walonick, 1997 como se citó en Gómez, 2004). Al finalizar la implementación de propuesta les enviamos a los alumnos el cuestionario y les solicitamos que lo realizasen en ese preciso instante para así tratar de conseguir que todos lo realizasen. El formulario puede verse en este enlace <https://forms.gle/daLidskQxtR7wDgB6> y en el anexo 6 de este TFG .

Las preguntas que los alumnos encontraron fueron de carácter cerrado, a excepción de la número 16. Algunas de ellas, siguen la escala Likert de valores ya que lo que pretendíamos con este cuestionario evaluativo era obtener el mayor número de respuestas posibles y que fuesen sencillas de contestar. Todas las cuestiones estaban enfocadas a extraer una serie de conclusiones respecto al uso de la música, actividades breves de 5 minutos y otros aspectos motivadores en las aulas de ESL y así, comprobar aquellas teorías expuestas en nuestro marco teórico.

5.2.8. Propuestas de ampliación de la actividad

Al tratarse de actividades breves de 5 minutos, a la hora de preparar nuestra propuesta didáctica, hemos tenido que ser ergonómicos y descartar numerosas buenas ideas que iban surgiendo durante la preparación. Pese a ello, consideramos que son ideas interesantes para que en nuestro futuro docente puedan ser llevadas a cabo en un aula real y serán explicadas a continuación. Además de ampliar las tres actividades principales, ideas que

serán proporcionadas a los alumnos en el último apartado de su dossier como se puede ver en el anexo 5, se les entregará una lista con herramientas y enlaces de interés para la mejora de la destreza del *listening*.

✓ **Sección 1: Dinamización y destrezas de pensamiento rápido. (Ampliaciones):**

i) Una vez hecha la actividad 1, unos días después, volver a poner el mismo fragmento de canción y pedirles que escriban la letra que creen que viene a continuación y comprobar si recuerdan y han aprendido el contenido visto en ella: “used to”, “would +infinitive”, “wishes”.

ii) Crear un banco de canciones entre toda la clase de manera conjunta e ir escuchándolas al inicio o final de cada clase de manera aleatoria y cada cierto tiempo seleccionar una de esas canciones y poner a prueba sus “passive listening skills”. Realizamos en mismo proceso que en la actividad 1 con la canción “STRESSED OUT” para así poner a prueba de manera relajada la retención y éxito o no, del “passive listening”.

✓ **Sección 2: Reconocimiento y trabajo de vocabulario complejo sobre las emociones.**

i) Crear en clase un banco de canciones que les evoquen determinados sentimientos e ir completando la ruleta de sentimientos con una canción por palabra, para que así les ayude a entenderlas mejor y, en caso de dudar de su significado, recordar la canción y acordarse de este.

ii) Propuesta de idea para docentes, cuando vean que la clase no está funcionando correctamente por el “mood” de los alumnos. Tener una serie de canciones preparadas que produzcan la emoción determinada que quiera provocar en ellos (si la clase está muy revuelta, una canción calmada, si la clase está muy dormida, una canción que les haga sentirse más activos, etcétera) para así tratar de recuperar el control de la clase y hacer una breve pausa con ayuda de esta actividad en la que a la vez se continúa aprendiendo, en este caso vocabulario.

✓ **Sección 3: Uso del cuerpo y el movimiento en el aula.**

i) “Mass distance dictation”: Para esta actividad de ampliación, hemos creado una ficha como ejemplo de ello. Esta puede verse tal cual sería entregada a los alumnos en caso de organizarse el aula en tres grupos en el anexo 7 de este TFG. Cada grupo elige una ficha A/B/C que corresponden cada una a un fragmento de una misma canción. En ella, encontrarán que en cada estrofa habrá una serie de espacios vacíos que tendrán que

rellenar yendo corriendo a la otra punta del aula donde encontrarán pegada la letra de su fragmento al completo. La persona tendrá que leer su frase atentamente y cuando crea que esté listo volverá corriendo a dictarla a su compañero, quien deberá escribirla. Una vez escrito, el siguiente compañero mirará la frase que le ha tocado e irá corriendo a leer y memorizar lo que le corresponda para ir a dictárselo al nuevo miembro del grupo encargado de escuchar y copiar. Esta primera parte durará tan solo tres minutos ya que a continuación se reproducirá el minuto de la canción correspondiente a sus fragmentos y escucharemos todos juntos los fragmentos seleccionados para que en grupo corrijan los posibles errores de dicción y completen su fragmento correctamente.

5.4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En dos de las tres actividades diseñadas y realizadas, los alumnos debían trabajar en grupo. Pese a ello, el cuestionario de evaluación final fue individual ya que lo que buscábamos era obtener una opinión y valoración personal de cada uno de los participantes teniendo en cuenta sus pensamientos en cuanto al inglés y su didáctica y en cuanto a la propuesta didáctica con actividades dinámicas y novedosas recién implementada.

A continuación, realizaremos el análisis de los resultados de los 12 participantes obtenidos en nuestro cuestionario de evaluación:

Los primeros aspectos que se tantearon en el cuestionario preparado para el alumnado tras la implementación de la propuesta didáctica, hacían referencia a dos de los factores expuestos como influyentes en el marco teórico de este TFG en cuanto a la E/A de una L2. Respecto al género, encontrábamos que la participación y predisposición de las mujeres a la hora de aprender una L2 era más alta de la que se estimaba para los hombres. En nuestro caso, hemos encontrado que la participación atendiendo al género está equilibrada, ya que asistieron seis hombres y seis mujeres. Resultados que en un principio, no esperábamos obtener. Por otra parte, en cuanto a la edad podemos observar que tan solo dos participantes de la muestra total tienen más de 22 años, los diez restantes se encuentran en el rango de entre los 20 y los 21 años, correspondientes a la edad mínima estipulada para dicho curso. Este suceso, pese a no ser muy relevante a estas edades, apoya aquello enunciado en el marco teórico respecto a que los alumnos más jóvenes tienen una mayor facilidad hacia el aprendizaje de una L2. Los gráficos correspondientes a estas cuestiones pueden verse en el anexo 8 de este TFG.

A continuación, se consideraron las ideas e inquietudes previas del alumnado en cuanto a si las destrezas orales, en especial el *listening*, tienen especial dificultad para ellos con respecto al resto de destrezas comunicativas del lenguaje. La respuesta ha sido claramente afirmativa, donde 8 de los 12 participantes sí han considerado que esta destreza supone una mayor dificultad por encima del resto, como se puede ver en la figura 9 del anexo 8. Además, la siguiente cuestión planteaba a los alumnos que expusiesen qué grado de dificultad entre el 1, nada difícil y el 5, muy difícil, tenía esta destreza para ellos. Se obtuvieron 6 respuestas las cuales apuntaban un grado de dificultad alto entre el 4 y el 5 (visible en la figura 10 del anexo 8). Los resultados de ambas preguntas, confirmaron nuestros pensamientos previos en cuanto a que las destrezas orales y en especial el *listening*, suponían una mayor inquietud y dificultad entre en alumnado del grado de EP. Con estos resultados, nos reafirmamos sobre la necesidad ya considerada inicialmente de propuestas didácticas que potencien la mejora de esta destreza a través de la introducción de elementos motivadores o de “engagement”.

En la siguiente cuestión, nº 5, encontramos unanimidad de resultados en cuanto a la opinión de los participantes sobre si la música es un elemento de ayuda a la hora de potenciar el aprendizaje del inglés, en especial en el trabajo de la destreza del *listening*. El 100% de los participantes la considera de ayuda como se ve en la figura 11 del anexo 8. Además, graduando del 1, poca mejora, al 5, mucha mejora, el apoyo que la música supone en el proceso de E/A, podemos ver en la figura 12 del anexo 8 cómo todos los participantes le otorgaron valores que representaban la clara mejora del inglés como L2 con ayuda de la música, donde cinco participantes le otorgaron un 4 y los siete participantes restantes, la máxima puntuación, un 5. Valorando estos resultados, podemos decir que el uso de la música en las aulas de ESL, definitivamente favorece la mejora de destrezas como el *listening*, la cual los alumnos consideran con mayor dificultad. Además, estos resultados apoyan las afirmaciones expuestas en nuestro marco teórico en cuanto al gran número de beneficios que la música aporta en los procesos de E/A de segundas lenguas.

Las cuestiones número siete y ocho consideraron dos nuevos elementos a la hora de posibilitar un mayor dinamismo y motivación en las aulas de L2, la introducción de actividades breves de 5 minutos y el uso del cuerpo y el movimiento en el proceso de E/A del inglés, siempre haciendo hincapié en la destreza del *listening*. Podemos ver sus gráficas de resultados en las figuras 13 y 14 del anexo 8. Para ambas cuestiones, se

estableció una graduación de los resultados del 1, representado poca importancia o ninguna, al 5, mucha importancia. En cuanto al trabajo con actividades breves de 5 minutos, 4 participantes la consideraron muy importante, 7 importante y tan solo 3 la valoraron con una calificación media, no existiendo ninguna opinión en contra de ello. De manera parecida encontramos la valoración de los participantes en cuanto al uso del cuerpo y el movimiento, donde 7 de los 12 participantes, se mostraron claramente a favor de la gran importancia de este elemento motivador y ninguno de los participantes de la muestra total, en contra. Los resultados obtenidos, decantan la opinión de los participantes claramente hacia la necesidad e importancia de la introducción de elementos motivadores o de “engagement” como ya pudimos prever en el marco teórico de este TFG y hemos introducido en nuestra propuesta didáctica.

Una vez considerados de manera aislada todos los elementos principales y pilar que compone el diseño de nuestra propuesta didáctica, se planteó una cuestión en cuanto a qué grado del 1, éxito mínimo, al 5, éxito máximo, los participantes consideran la combinación de todos estos elementos en cuanto a la posibilidad de hacerles mejorar. De nuevo, los participantes, como podemos ver en la figura 15 del anexo 8, consideraron esta combinación como exitosa. Cinco de los participantes consideraron que les haría mejorar mucho, cinco más, consideraron que mejorarían y tan solo dos participantes calificaron con un valor medio de tres el nivel de mejora de este tipo de actividades. Poco a poco, vamos observado cómo los resultados que los participantes van produciendo, están encaminados hacia al éxito de la implementación de nuestra propuesta didáctica.

A continuación consideraremos las respuestas obtenidas en los gráficos de las figuras 16, 17, 18 y 19 del anexo 8, correspondientes a las cuestiones número 10, 11, 12 y 13 como consecuencia de las respuestas concluyentes de la cuestión número 14 (figura 20 del anexo 8). Como respuestas a todas estas cuestiones, hemos obtenido un 100% de opiniones afirmativas. A todos los participantes les gustaría que se implementaran de manera regular actividades este tipo en cualquier momento durante el desarrollo de sus clases de inglés en la universidad. Consecuentemente, todos están de acuerdo en que tanto en su futura carrera docente como en su futuro proceso de aprendizaje autónomo del inglés como L2, en especial en cuanto a la destreza comunicativa de *listening*, implementarían y trabajarían con esta clase de actividades, afirmando que les ayudarían a mantener y mejorar su habilidad de comprensión oral. Más allá, también consideran que la introducción de esta clase de actividades dinámicas y motivadoras, posibilitaría un

desarrollo exitoso del proceso de E/A en las aulas de L2, donde se consiga un ambiente más motivador para los alumnos. Desembocando así en la respuesta afirmativa unánime a la cuestión número 14 en cuanto a su disfrute de las actividades recién implementadas con nuestra propuesta didáctica. Estos resultados finales, nos llevan definitivamente a la conclusión que hemos ido pudiendo prever poco a poco con todas las cuestiones presentes en este cuestionario en cuanto a los pensamientos e intereses de los estudiantes del tercer curso del grado de EP, mención de inglés. Gracias a estos resultados satisfactorios, podemos asegurar el éxito de la propuesta didáctica realizada, mostrando su alto grado de adaptación al nivel, necesidades e intereses de nuestro público meta. Como propuesta de mejora, consideramos que estas últimas cuestiones número 10, 11, 12, 13 y 14, habría sido mejor plantearlas de tal manera que siguiesen la escala Likert de valores (de 1 a 5), para así poder llevar a cabo un análisis más específico de dichas respuestas.

Finalmente, las dos últimas cuestiones presentes en este cuestionario, van más encaminadas hacia la experiencia personal de diseño y planificación de propuestas didácticas. Gracias a estas preguntas podemos saber cuál de las tres actividades diseñadas para cada sección ha tenido un mayor éxito y, consecuentemente, se trata de una actividad más adecuada y cercana a los intereses de esta clase de alumnado. Con estas respuestas, visibles en la figura 21 del anexo 8, podemos identificar las posibles limitaciones de este estudio y establecer futuras líneas de trabajo. Como podemos observar en las respuestas a la cuestión número 15, ningún participante ha mostrado preferencia hacia la actividad de la sección 1, lo cual nos lleva a pensar que puede ser la limitación de este estudio y aquel aspecto que menos ha funcionado, ya que dicha actividad se acerca a aquellas más clásicas de reconocimiento de errores y los alumnos han sentido un mayor rechazo. Por otra parte, el trabajo de las emociones y el uso del cuerpo y el movimiento presentes en las secciones dos y tres, ha triunfado por igual. La última cuestión es la única cuya respuesta es abierta, donde buscábamos que los participantes nos otorgasen una razón por la cual han elegido una actividad u otra como la que más les ha gustado y de esta manera identificar más aún sus intereses y necesidades de cara a la planificación docente futura. Todas estas respuestas, al ser específicas de cada alumno, pueden verse si se desea en el anexo 9 de este TFG.

6. CONCLUSIONES

Para finalizar la realización de este TFG, vamos a desarrollar una serie de conclusiones como resultado de la investigación y el diseño de la propuesta didáctica ya

llevado a cabo. Gracias a ellas llegaremos tanto a la auto reflexión y autoevaluación como a la organización personal y toma de decisiones de cara al futuro docente.

En primer lugar, haremos referencia a aquello expuesto en el marco teórico de este TFG donde ya pudimos aprender y observar con respaldo científico sólido, la clara relación existente entre la música y el desarrollo y adquisición del lenguaje , así como los innumerables beneficios que la aplicación de la música tiene en las aulas de L2. Por otra parte, es innegable la importancia de la educación en el mundo y la ganancia de protagonismo de los idiomas, es especial de la lengua inglesa, como principal medio globalizador y de comunicación a nivel mundial. Por esta razón, como futuros docentes, debemos actualizar y renovar tanto nuestros conocimientos, como metodologías de manera constante y acorde con la cambiante sociedad en la que vivimos. Es necesario llevar a cabo un diseño y planificación docente en el que se incluyan actividades innovadoras adaptadas a las necesidades y características del alumnado venidero introduciendo materiales interesantes, reales y auténticos en nuestras aulas. Hemos podido ver que el uso de canciones en las aulas de ESL, es material auténtico a través del cual podremos llegar ampliamente a los corazones de nuestro alumnado, quien será el centro y protagonista de toda causa, y obtener como resultado una mayor motivación y desarrollo de procesos de E/A dinámicos y exitosos.

En segundo lugar, considerando las aportaciones finales y consecución de objetivos propuestos en este TFG gracias al diseño e implementación de nuestra propuesta didáctica, debemos comentar diversos aspectos. Gracias a la oportunidad que nos ha sido otorgada para realizar nuestra propuesta didáctica de manera real con el público meta a quien iba dirigida, hemos podido observar cómo los alumnos cambian su actitud a la hora de realizar actividades novedosas y cómo estos reaccionan ante actividades fuera de los límites clásicos, donde sí podían moverse y alejarse de sus sillas y mesas y donde sí se tenían en cuenta aquellos aspectos emotivos de los que hablábamos en nuestro marco teórico. Esta propuesta didáctica, nació del deseo de atender a las necesidades del futuro cuerpo docente y presente alumnado aún en proceso de formación universitaria, como lo he sido yo. Gracias al cuestionario realizado al comienzo de todo este proceso (respuestas visibles en el anexo 1), logramos observar que aquella destreza comunicativa del lenguaje a la que los alumnos más temían o en la que se sentían más inseguros, era el *listening*. Por ello, se decidió planificar una propuesta didáctica en la que pudiésemos otorgarles una visión más cercana y fácil para lograr desprenderse de esas auto barreras impuestas. Tras

el diseño e implementación de la propuesta y la realización de su cuestionario de evaluación de la misma, pudimos observar cómo estos alumnos valoraron de manera positiva la experiencia y consideraron su uso tanto para el autoaprendizaje y mejora de habilidades de comprensión auditiva como para planificaciones y diseños didácticos en su futuro docente. Sin duda, para el planteamiento didáctico de esta propuesta se introdujo la teoría de “testing vs teaching”, ya que el principal objetivo de todas nuestras actividades, no era poner a prueba y evaluar contenidos, sino utilizar el lenguaje para la realización de actividades que potencien su aprendizaje obteniendo como resultado un ambiente positivo, relajado y consecuente más predispuesto.

En tercer lugar, voy a comentar aquello que la realización de este TFG me ha aportado a nivel personal. Principalmente, lo que más he valorado y considero que me ha aportado ha sido la oportunidad de implementar la propuesta didáctica de manera real, ya que este hecho ha posibilitado la puesta en práctica de todas las competencias que he ido adquiriendo a lo largo de los cuatro años en este grado de EP. He podido ampliar mis conocimientos, aplicarlos, afrontar la resolución de problemas y esfuerzos que suponen la realización de este trabajo final, llevar a cabo la planificación y diseño docente, la interpretación de datos y resultados, la emisión de juicios, la transmisión de conocimientos a iguales y la autocrítica, todas ellas de manera conjunta a lo largo de esta etapa de cierre que ha sido la preparación del Trabajo de Fin de Grado, poniendo así en práctica muchas de las competencias del grado de EP. A nivel más específico, me ha resultado profundamente reconfortante llevar a cabo el estudio de un tema que posibilitaba la combinación de los dos aspectos que más me han apasionado desde pequeña, la música y el inglés. Además, ha resultado todavía más positivo el hecho de que su combinación, haya sido tan bien valorada en su implementación por estudiantes y futuros maestros, llegando a cerciorarme de la necesidad de renovar y adaptar las clases en todos los contextos creando actividades tan originales como las presentadas en este TFG. Otro aspecto que he considerado destacar, ha sido la posibilidad de introducir elementos poco comunes, pero a la vez tan necesarios para conseguir un aprendizaje significativo y duradero como son el trabajo de las emociones y el uso del cuerpo y el movimiento junto con la música y el inglés, elementos que definitivamente podemos decir que son motivadores para el alumnado. Sin duda, he tomado la decisión de que en mi futuro docente, llevaré a cabo este tipo de actividades breves de 5 minutos por su gran capacidad de adaptación a todos los contextos y por poder ser introducidas en cualquier

momento del desarrollo de una sesión, a principio o final o como “ice-breaker” cuando sea necesario para cambiar la dinámica o estado de ánimo del alumnado.

Por último para dar por finalizado este TFG, comentar las amplias oportunidades que consideramos que las actividades de esta propuesta didáctica pueden tener, ya que son de fácil adaptación a cualquier público y nivel con breves modificaciones en función del nivel de inglés del público meta y de otros factores como la edad o los intereses. Además, hemos proporcionado una serie de propuestas de ampliación que otorguen nuevas ideas para aumentar la posibilidad de implementarlas en cualquier contexto rutinario de aula.

Como futuras líneas de trabajo me gustaría continuar en la rama de la enseñanza del inglés como L2, realizando tanto investigaciones con grupos de control, introduciendo disciplinas como la musicoterapia o el teatro o realizando más propuestas didácticas orientadas a la innovación e introducción de elementos motivadores tan necesarios a través de los cuales los alumnos puedan sentirse más cercanos hacia la E/A de un lenguaje con tal potencial como es el inglés.

7. REFERENCIAS

- Bacon, S. (1989). Listening for Real in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 22(6), 543-51.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02781.x>
- Boyle, J. (1987). Sex differences in listening vocabulary. *Language Learning*, 32(2), 237-284.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00568.x>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco State University.
http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf
- Campbell, D. G. (1997). *The Mozart effect: Tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit*. Avon Books.
- Carrera, F. J. (2022). *Methodology Unit 1* [Diapositiva PowerPoint]. Campus Virtual Universidad de Valladolid.
<https://campusvirtual.uva.es/course/view.php?id=35944>
- Carrera, F. J. (2022). *Methodology Unit 2* [Diapositiva PowerPoint]. Campus Virtual Universidad de Valladolid.
<https://campusvirtual.uva.es/course/view.php?id=35944>
- Carrera, F. J. (2022). *Methodology Unit 3* [Diapositiva PowerPoint]. Campus Virtual Universidad de Valladolid.
<https://campusvirtual.uva.es/course/view.php?id=35944>
- Clendon, S & Sturm (2004). Augmentative and Alternative Communication, Language, and Literacy. *Topics in Language Disorders*, 24(1), p. 76-91.
https://www.researchgate.net/publication/230852827_Augmentative_and_Alternative_Communication_Language_and_Literacy
- Consejo de Europa (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. Edward Arnold.
- Cooper, B. y Gaga, L. (2018). *Shallow. A Star Is Born*. Interscope Records.
- Coufalíková, M. (2010). *Music as a Pedagogical Tool in an English Language Classroom* [Tesis de Doctorado, Universidad de Masaryk].
<https://is.muni.cz/th/h96s1/DP3.pdf>

- Cross, N. (2008). *Using songs in the ESL/EFL Class* [Archivo PDF].
<https://listn.tutela.ca/wp-content/uploads/Using-songs-full-article1.pdf>
- Darwin, C. (1872). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*. D. Appleton and Company.
<https://books.google.es/books?id=JpYPAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Davis, B. G. (1993). *Tools for Teaching*. Jossey-Bass Publishers.
<https://istr695.sitehost.iu.edu/readingsfall2013/Tools%20For%20Teaching.pdf>
- Dethier, B. (2003). *From Dylan to Donne: Bridging English and music*. Boynton-Cook.
- Dun, J., Joseph, T., Salih, C. y Thomas, N. (2015). *Stressed Out. Blurryface*. Fueled By Ramen.
- Eastman, J. (1991). Why Listening to English is Difficult for Spanish Students. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (4), 49-64.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5488/1/RAEI_04_05.pdf
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Espacio Europeo de Educación Superior. (1999). *European Higher Education Area and Bologna Process*. <http://www.ehea.info/>
- Ethnologue, Languages of the World. (21 de febrero de 2022). *English*. Recuperado el 23 de abril de 2022 de <https://www.ethnologue.com/language/eng>
- Facultad de Educación, UVa. (2022). *Competencias generales y específicas* [Archivo PDF].https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/documentos/edprimso_competencias.pdf
- Facultad de Educación, UVa. (2022). *Guía del Trabajo de Fin de Grado* [Archivo PDF].
<http://educacionsoria.uva.es/export/sites/educacionsoria/documentos/GUIA-DEL-TRABAJO-DE-FIN-DE-GRADO.pdf>
- Figuroa, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54.
<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11912>
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la Práctica*. PAIDÓS Educación.

- Gardner, R.C. and MacIntyre, P.D. (1992). A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part I: Cognitive Variables. *Language Teaching*, 25(4), 211-220.
- 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]. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-teoria-de-la-multicompetencia-y-su-aplicacion-en-el-marco-universitario-espanol-propuesta-diseno-y-estudio-de-un-modelo-de-analisis-aplicado-a-los-estudiantes-de-empresariales--0/>
- Gómez, S. (2008). Re-examining Common Assumptions in L2 Listening Comprensión. *Challenges of European Integration*, 715-723.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf
- Hancock, R. (2006). Language Teaching and Language Testing: a Way and Ways to Make Appropriate Connections. *Acción pedagógica*, (15), 6-13. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FIcKtJLX4HMJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968827.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Harding, T. (2004). *That's English!: Learning English through songs featuring Little Tracy and the Communicators*. Network Educational Press.
- Horwitz, E., Horwitz M. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-32. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Kind, U. (2003). *Tune in to English: Learning English through familiar melodies; Singling and LingoRap*. McHenry, Ill: Delta Pub.
- Laroid, T. K. (2020). Without You [Canción]. *F*ck Love*. Grade A, Columbia Records.
- McFerran, K. y Wigram, T. (2010). *Adolescents, Music and Therapy: Methods and Techniques for Clinicians, Educators and Students*. Jessica Kingsley Publishers. https://books.google.es/books?id=iU8SBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

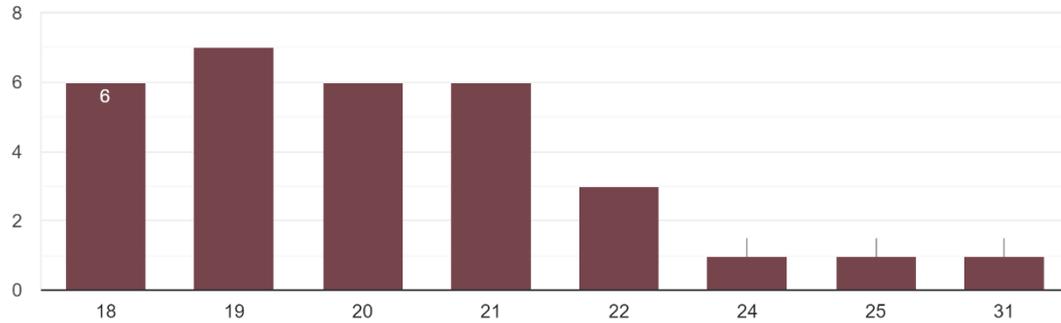
- Mendoza, L. (2005). The use of Listening in the foreign language classroom. *Relingüística aplicada*, (3).
<http://relinguistica.azc.uam.mx/no003/articulos/art04.html>
- Morley, J. (1984). *Listening and Language Learning in ESL: Developing Self-study Activities for Listening Comprehension*. Prentice Hall.
- Murphey, T. y Alber, J. L. (1985). A pop Song Register: The Motherese of Adolescents as Affective Foreigner Talk. *TESOL Quarterly*, 19(4), 793-795.
https://www.researchgate.net/publication/264608167_A_Pop_Song_Register_The_Motherese_of_Adolescents_as_Affective_Foreigner_Talk
- Murphey, T. (2002). *Music and Song*. Oxford.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Pearson Education.
- Shen, C. (2009). English Songs: an Enjoyable and Effective Approach to ELT. *English Language Teaching*, 2 (1), 88-94. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082242.pdf>
- Ur, P., & Wright, A. (1992). *Five-Minute Activities: A Resource Book of Short Activities*. Cambridge University Press.
- Wipf, J. (1984). *Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension*. Purdue University.
- Zaraysky S. (2009). *Language Is Music: 64 Fun & Easy Tips to Learn Foreign Languages Fast*. Kaleidomundi.

8. ANEXOS

Anexo 1. Respuestas de los alumnos del grado de EP al cuestionario previo a la delimitación de la temática de este TFG.

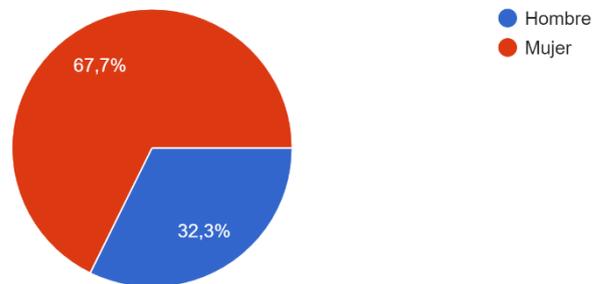
Edad

31 respuestas



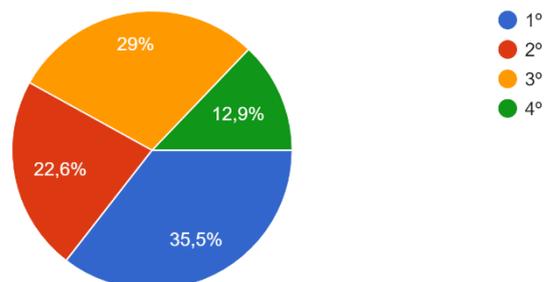
Sexo

31 respuestas



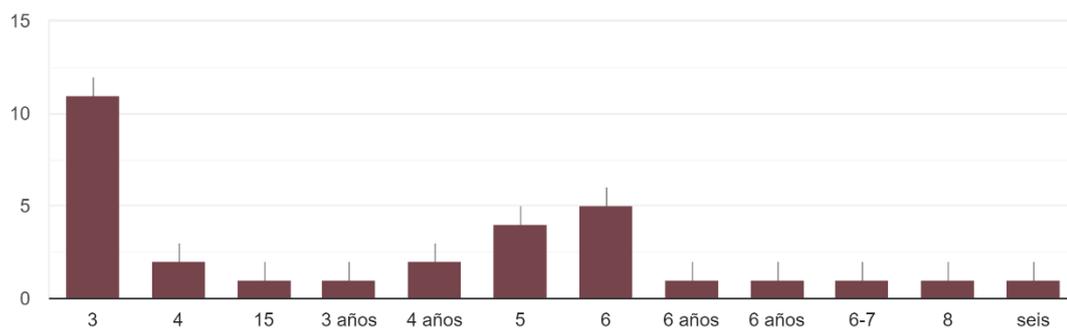
Curso de la carrera de Educación Primaria en el que te encuentras actualmente

31 respuestas



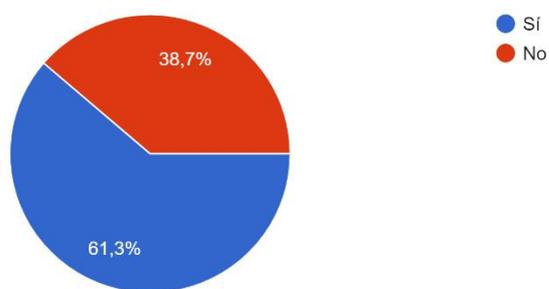
¿Con cuántos años aproximadamente comenzaste a estudiar inglés?

31 respuestas



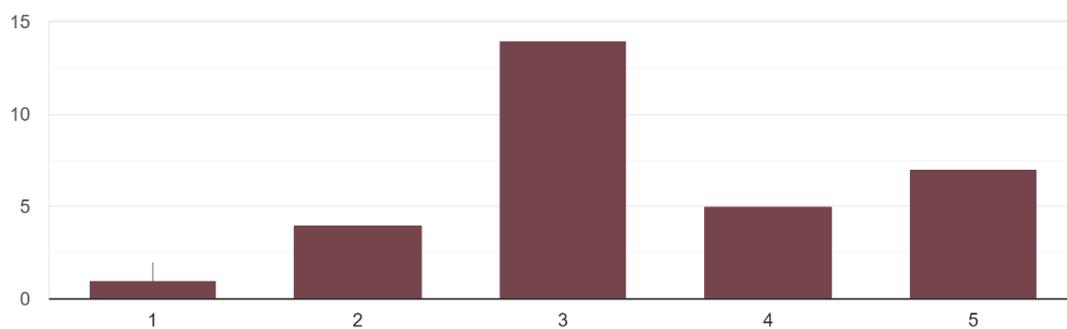
¿Te sientes motivado/a con el inglés?

31 respuestas



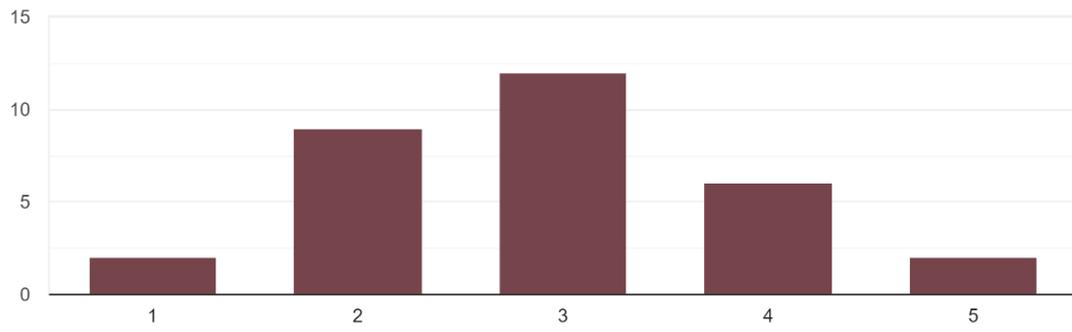
Writing

31 respuestas



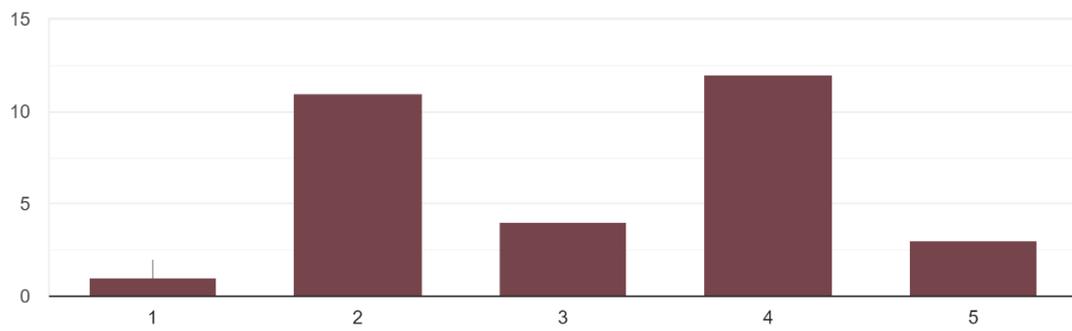
Reading

31 respuestas



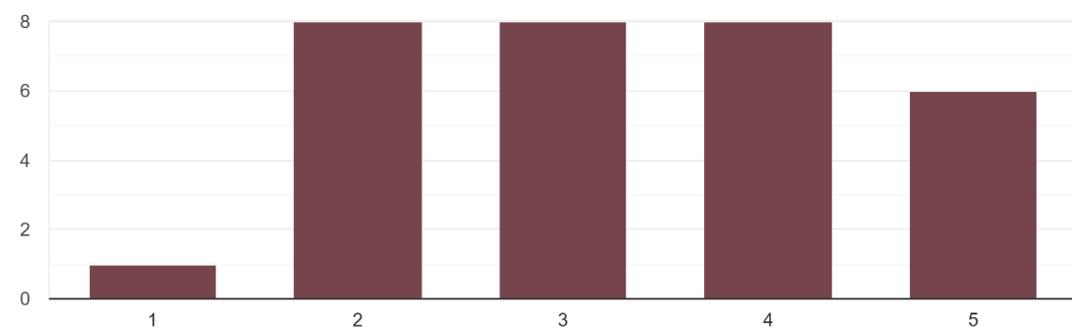
Listening

31 respuestas



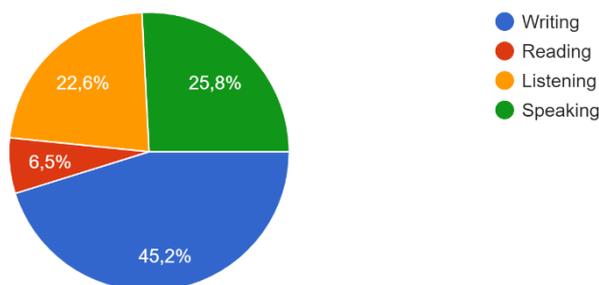
Speaking

31 respuestas



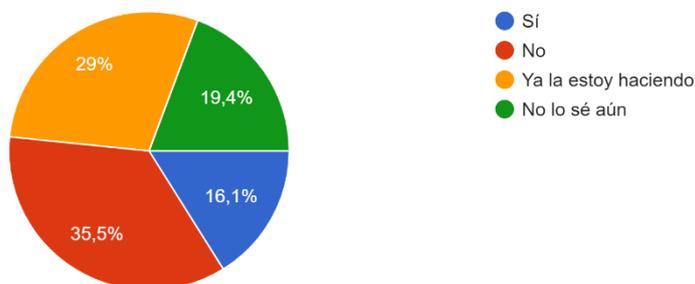
En general, ¿cuál es la destreza que consideras que tiene mayor dificultad para ti?

31 respuestas



¿Tienes intención de hacer la mención de inglés?

31 respuestas



Anexo 2. Tabla de concreción de niveles para la destreza de comprensión auditiva según el MCER.

	A 1	A 2	B 1
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	B 2	C 1	C 2
	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.	Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.

Anexo 3. Material para el estudiante

3.1. Instrucciones para todos los participantes

SECTION 1: dynamisation and quick-thinking skills

Explanation: In groups you are going to listen to a section of the song ‘STRESSED OUT’ in which you will be able to follow the lyrics thanks to a worksheet. During the reproduction, you are only going to listen to twenty-two seconds and in the middle of them, there will be seven seconds muted and that the only way of following the song will be thanks to the lyrics. You will have two cards, one green and one red so that at the end of the listening you can show your agreement or disagreement with the written lyrics corresponding to the muted part attending to grammatical or content aspects as your statement says. Once finished this process, share your opinion with your group and then, we will discuss the results out loud so that you can briefly justify your answer to the class.

SECTION 2: recognising and working with complex vocabulary on emotions.

Explanation: For this activity you will have to first listen to the example given by the teacher and then carry out the same process as her while listening to the song ‘WITHOUT YOU- The Kid LAROI’. While listening to the song, you will have to move around the class with a marker and a sheet and choose the corner that best fits with the emotion the song suggests to you. Once you have decided it, write the adjective selected in capital letters on the sheet and show it to your classmates and teacher. Then, write it on the activity you will find in this dossier and keep it for you.

SECTION 3: use of the body and movement in the classroom

Explanation: For this activity you will be divided into two big groups. Each member of the group will have one or two posters that will contain a word. Each group will have to order themselves in just 30 seconds so that you form an idiom with those words. Not all the words will be needed to build up the idiom. Once time is over, the reproduction of the song ‘SHALLOW-Lady Gaga & Bradley Cooper’ will begin. You will have to listen to the lyrics to recognise the idiom and reorder yourselves or not considering it is right or wrong. Once the idiom is discovered by everybody, return to your place and answer the activity of the section.

3.2. Fichas entregadas a los participantes

SECTION 1:

Dynamisation and quick-thinking skills

Activity 1: In groups. Read this section of the lyrics of the song 'STRESSED OUT' and decide whether the bold part is **grammatically** correct or not by raising the red (wrong) or the green (right) card. Then, justify your answer briefly with your team and the class.



STRESSED OUT

Wish we could turn back time
To the good old days
When our momma sang us to sleep
But now we're stressed out
Used to playing pretend
Give each other different names
We would built a rocket ship and then we'd flown it far away
Used to dreaming of outer space
But now they're laughing at our face singing
"Wake up, you need to make money", yeah

Activity 1: In groups. Read this section of the lyrics of the song 'STRESSED OUT' and decide whether the bold part is **grammatically** correct or not by raising the red (wrong) or the green (right) card. Then, justify your answer briefly with your team.



STRESSED OUT

Wish we could turn back time
To the good old days
When our momma sang us to sleep
But now we're stressed out
Use to play pretend
Give each other different names
We would build a rocket ship and then we'd fly it far away
Used to dream of outer space
But now they're laughing at our face singing
"Wake up, you need to make money", yeah

Activity 1: In groups. Read this section of the lyrics of the song ‘STRESSED OUT’ and decide whether the bold part is correct or not attending to the **content** by raising the red (wrong) or the green (right) card. Then, justify your answer briefly with your team.

STRESSED OUT

Wish we could turn back time
To the good old days
When our momma sang us to sleep
But now we're stressed out
Use to play pretend
Give each other different names
We would build a rocket ship and then we'd fly it far away
Used to dream of outer space
But now they're laughing at our face singing
"Wake up, you need to make money", yeah



Activity 1: In groups. Read this section of the lyrics of the song ‘STRESSED OUT’ and decide whether the bold part is correct or not attending to the **content** by raising the red (wrong) or the green (right) card. Then, justify your answer briefly with your team.

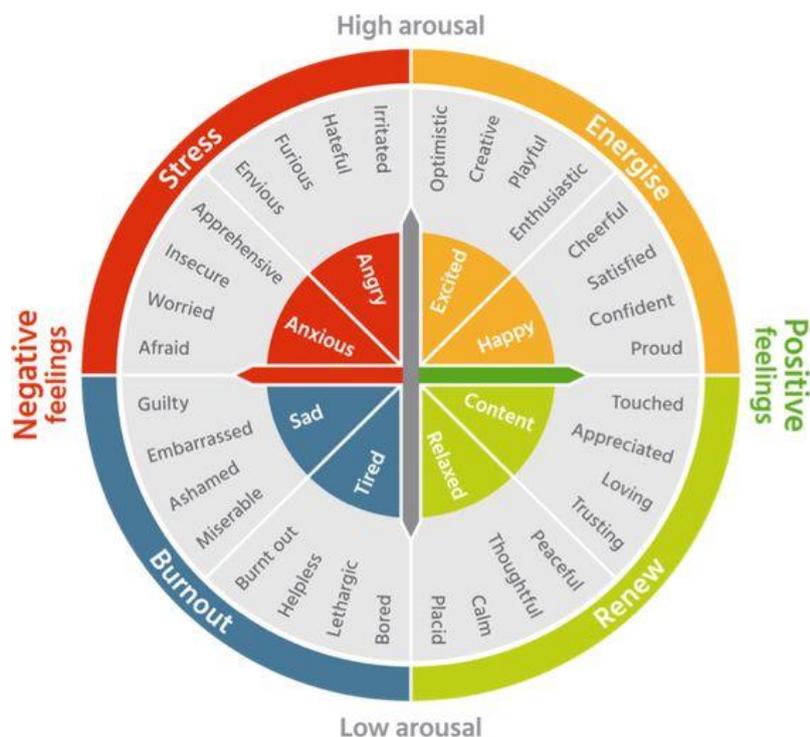
STRESSED OUT

Wish we could turn back time
To the good old days
When our momma sang us to sleep
But now we're stressed out
Used to play pretend
Give each other the same names
We would build a rocket ship and then we'd swim it far away
Used to dream of outer space
But now they're laughing at our face singing
"Wake up, you need to make money", yeah



SECTION 2:

Recognising and working with complex vocabulary on emotions.



Activity 2: Write on the blank space the emotion that the song ‘WITHOUT YOU- The Kid LAROI’ suggests to you by using one of the adjectives of the graph above.

This song makes me feel _____

SECTION 3:

Use of the body and movement in the classroom

Activity 3: Write the idiom and match it with its correct meaning.

To suddenly become very angry or emotional.

To solve something very fast and easily.

To be very happy and enthusiastic.

To not feel interested in what someone is telling you.

Go off the deep end



Meaning: give way immediately to an emotional outburst, especially of anger.

(Covered image to be uncovered at the end of the activity)

3.3. Solucionario

ANSWER KEY:

SECTION 1: dynamisation and quick-thinking skills

Activity 1: In groups. Read this section of the lyrics of the song ‘STRESSED OUT’ and decide whether the bold part is correct or not attending to the content/ grammar by raising the red (wrong) or the green (right) card. Then, justify your answer briefly with your team.

GROUP 1: INCORRECT

Used to **play**ing (PLAY) pretend

Give each other different names

We would **built** (PLAY) a rocket ship and then we'd **flown** (FLY) it far away

Used to **dream**ing (DREAM) of outer space

GROUP 2: CORRECT

Use to **play** pretend

Give each other different names

We would **build** a rocket ship and then we'd **fly** it far away

Used to **dream** of outer space

GROUP 3: CORRECT

Use to play pretend
Give each other different names
We would build a rocket ship and then we'd fly it far away
Used to dream of outer space

GROUP 4: INCORRECT

Used to play pretend
Give each other the same (DIFFERENT) names
We would build a rocket ship and then we'd swim (FLY) it far away
Used to dream of outer space

SECTION 3: use of the body and movement in the classroom

Activity 3: Write the idiom and match it with its correct meaning.

To suddenly become very angry or emotional.

TO GO OFF THE DEEP END

To solve something very fast and easily.

To be very happy and enthusiastic.

To not feel interested in what someone is telling you.

Anexo 4. Mensaje enviado a través del Campus Virtual.

WELCOME MESSAGE:

Hello everyone,

I hope you are doing well in these last days of your second term.

My name is María Alvira, a 4th year student of Primary Education degree at UVa in Soria.

This is my last year and I am preparing my final year dissertation about using 5 minute activities with songs to help Education Students to keep their English Level adequate for their future profession and giving them some original ideas to implement which could

be adapted to their future students level in their teacher's careers as an icebreaker or at the beginning or end of their lessons, by focusing on the reading skills but not forgetting about the rest of skills.

I invite you to become involved in my dissertation. I have designed this dissertation with some creative, original, dynamic, fun and enjoyable 5 minutes activities and I will test its effect and analyse some feedback thanks to you.

If you have any question, do not hesitate to contact me at maria.alvira@alumnos.uva.es

Thank you very much in advance for your participation.

Kind Regards

María Alvira



FACULTAD DE EDUCACIÓN | Campus Duques de Soria

Anexo 5. Ideas de ampliación y herramientas recomendadas a los participantes para el futuro.

ENLARGEMENT PROPOSALS

SECTION 1: dynamisation and quick-thinking skills

- ✓ Once activity 1 has been done, a few days later, play the same fragment of the song again and ask the students to write the lyrics they think are coming next and check if they remember and have learnt the content seen in the first activity, in our case, used to, would + infinitive and wishes.

- ✓ Create a bank of songs together with the whole class and listen to them randomly at the beginning or end of each class using a few minutes. Then, choose a day to play a song to test their "passive listening skills". We play the chosen song from a previously selected part, then, we mute it for a few seconds and before it, we recover the audio so that the song continues for the part we have selected. It could be the correct one or not. They have to show the green or red card depending on whether they consider that the song has continued where it should or if it has jumped to another part. With this we can test in a relaxed way the retention and success or not of the prior "passive listening" work

SECTION 2: recognising and working with complex vocabulary on emotions.

- ✓ Create a bank of songs in class that evoke certain feelings and complete the roulette of feelings with one song per word, to help them understand them better and, if they doubt their meaning, remember the song and consequently, the term learnt.
- ✓ Use this activity 2, whenever the teacher perceives that the class is not working properly because of the mood of the students. Have a series of songs prepared which produce a certain emotion you want to provoke in the student's mood (if the class is very active, a calm song, if the class is very sleepy, a song that makes them feel more active, etc.) in order to try to regain the control of the class and take a short break with the help of this activity in which at the same time they continue learning content, in this case vocabulary.

SECTION 3: use of the body and movement in the classroom

- ✓ Mass distance dictation: Divide the class in groups, each group chooses a worksheet: A/B/C..., each one corresponds to a fragment of the same song. In each verse there will be a series of gaps they will have to fill. To do so, they will have to run as if a relay race was. There will be one student writing and another running and dictating the fragment. Every teammate will develop both tasks: running+dictating and writing. Give them a few minutes using a timer, when it finishes, play the song so that they can check their answers and correct or not any possible diction mistake.

TOOLS AND RESOURCES

Podcasts:

- <https://reallifeglobal.com/radio-podcast/>
- <https://www.podcastsinenglish.com/>
- <https://www.bbc.co.uk/sounds/podcasts>

YouTube:

- <https://www.youtube.com/channel/UC-krCTC97LConQ0CSiH3TDw>
- <https://www.youtube.com/c/TED>

Apps/websites:

- <https://es.lyricstraining.com/>
- <https://ankiweb.net/about>
- <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening/c1-listening>
- <https://learnenglish.britishcouncil.org/es/skills/listening/upper-intermediate-b2/a-talk-about-motivation>
- https://open.spotify.com/episode/2X0hnMlX9QqiXsZ8MBR0za?si=EbEWanUKQGOKzt5d66IQyw&utm_source=native-share-menu
- <https://chrome.google.com/webstore/detail/subtitles-for-language-le/hlofmmmlhfelbfhcapoackkgljfcn>

Cambridge resources:

- <https://www.cambridge.org/es/cambridgeenglish/better-learning-insights/cambridgelifecompetenciesframework>
- <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced/preparation/>
- <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/?skill-listening&level=proficient&rows=12>

Anexo 6. Preguntas cuestionario evaluativo de la propuesta didáctica.

1. Genre *

- Male
- Female

2. Age *

- 19
- 20
- 21
- 22
- Older than 22

3. Do you consider oral skills, especially listening, to be one of most difficult ones while learning English? *

- Yes
- No

4. If you answered yes, how difficult do you considered it is? *

- | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Not very difficult | <input type="radio"/> | Very difficult |

5. Do you consider that using music while learning English (making an emphasis on listening skills) is useful and helpful? *

- Yes
- No

6. If you answered yes, how much do you think they make you improve? *

- | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Little improvement | <input type="radio"/> | Lot of improvement |

7. How important do you consider to carry out short activities that do not exceed further from your attention span while learning English (making an emphasis on listening skills) is? *

- | | | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Not important at all | <input type="radio"/> | Essential |

8. How important do you contemplate to introduce the body and the movement in language learning processes is? *

1 2 3 4 5

Not important at all Essential

9. To what extent do you think that combining short 5-minute activities, music and movement in learning English is a successful idea that makes you improve? *

1 2 3 4 5

Not successful at all Very successful

10. Would you like these type of activities to be done in your English lessons at university at the beginning/end or as an icebreaker? *

- Yes
- No

11. Would you implement these kind of activities in your future career as a teacher? *

- Yes
- No

12. Would you implement these kind of activities to maintain and enhance your English level in the future? *

- Yes
- No

13. Do you consider these activities could contribute to a more dynamic, motivating and succesful development of English lessons? *

- Yes
- No

14. Did you enjoy the activities? *

- Yes
- No

15. Which activity did you like the most?? *

- SECTION 1: 'STRESSED OUT', dynamisation and quick thinking skills.
- SECTION 2: 'WITHOUT YOU', recognising and working with complex vocabulary on emotions.
- SECTION 3: 'SHALLOW', use of the body and movement in the classroom.

16. Why? *

Tu respuesta _____

Anexo 7. Actividad diseñada para la ampliación de la sección 3.

- ✚ Mass distance dictation. In groups, fill the gaps according to the lyrics of the song. Then, check your answers while the music is playing.

2 STEPS BY ED SHEERAN

I had a bad week

Spent the evening _____

You could see in my eyes _____

I guess I was just blind and caught up in the moment

You know you take all of my stress right down

Help me _____

Into _____ that just keeps us depressed

We forget that we're here right now

TEAM 1

2 STEPS BY ED SHEERAN

'Cause we're _____, stuck in a constant race

Keep the pressure on, _____

Something's got to change

We should just be cancelling all our plans, and not give a damn

If _____ what the people think is right

Seeing through a picture behind the screen and forget to be

Lose the conversation for the message that you'll never read

I think maybe you and me

Oh, _____ the place where the music plays

TEAM 2

2 STEPS BY ED SHEERAN

And then we'll go all night
_____ I love
All my troubles turn to nothing _____
Electrified, we'll keep turning up and go all night
Oh, _____
But we know what it _____, alone and loved
And all we need is us to go all
Night, night



TEAM 3

ANSWER KEY:

FRAGMENT 1:

I had a bad week
Spent the evening **pretending it wasn't that deep**
You could see in my eyes **that it was taking over**
I guess I was just blind and caught up in the moment
You know you take all of my stress right down
Help me **get it off my chest and out**
Into **the ether with the rest of this mess** that just keeps us depressed
We forget that we're here right now

FRAGMENT 2:

'Cause we're **living life at a different pace**, stuck in a constant race
Keep the pressure on, **you're bound to break**
Something's got to change
We should just be cancelling all our plans, and not give a damn
If **we're missing out on** what the people think is right
Seeing through a picture behind the screen and forget to be
Lose the conversation for the message that you'll never read
I think maybe you and me
Oh, **we should head out** to the place where the music plays

FRAGMENT 3:

And then we'll go all night
Two-stepping with the woman I love
All my troubles turn to nothing **when I'm in your eyes**
Electrified, we'll keep turning up and go all night
Oh, **we had dips and falls in our time**
But we know what it **feels to be low then up**, alone and loved
And all we need is us to go all night, night

Anexo 8. Resultados del cuestionario evaluativo de la propuesta didáctica de carácter cerrado

1. Genre
12 respuestas

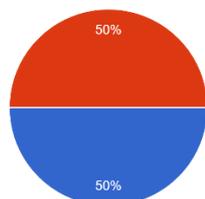
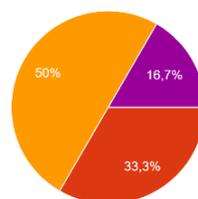


Figura 7. Género de los participantes de la propuesta didáctica.

2. Age
12 respuestas

● Male
● Female

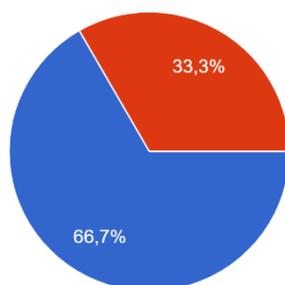


● 19
● 20
● 21
● 22
● Older than 22

Figura 8. Edad de los participantes de la propuesta didáctica.

3. Do you consider oral skills, especially listening, to be one of most difficult ones while learning english?

12 respuestas



● Yes
● No

Figura 9. Comparativa de la dificultad de las destrezas orales, en especial de la comprensiva, con respecto a las demás.

4. If you answered yes, how difficult do you considered it is?

12 respuestas

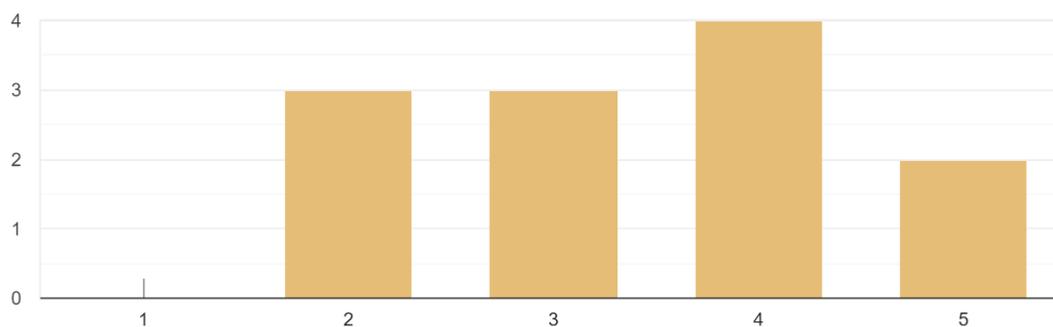


Figura 10. Nivel de dificultad de la destreza del *listening* para los participantes.

5. Do you consider that using music while learning English (making an emphasis on listening skills) is useful and helpful?

12 respuestas

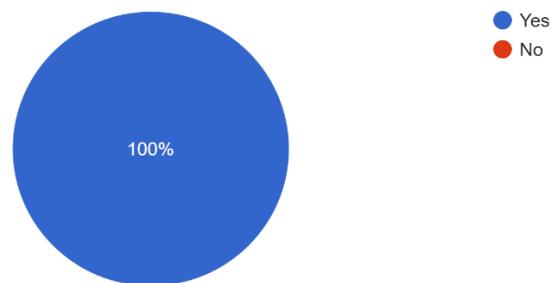


Figura 11. Utilidad de la música en la mejora del *listening*.

6. If you answered yes, how much do you think they make you improve?

12 respuestas

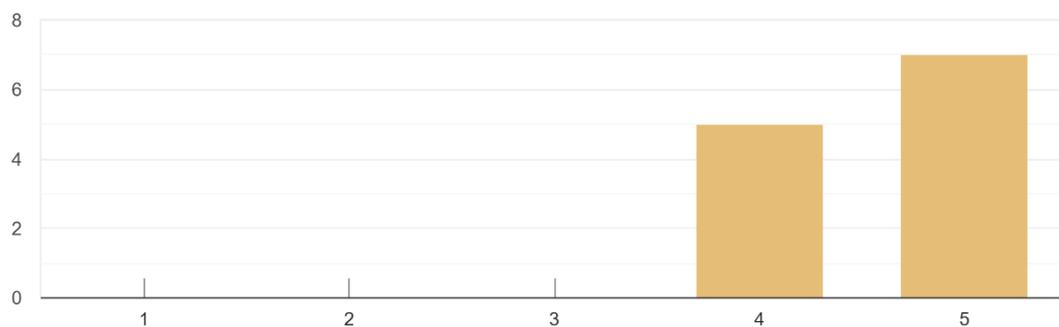


Figura 12. Grado de apoyo que supone la música en la mejora del *listening*.

7. How important do you consider to carry out short activities that do not exceed further from your attention span while learning English (making an emphasis on listening skills) is?

12 respuestas

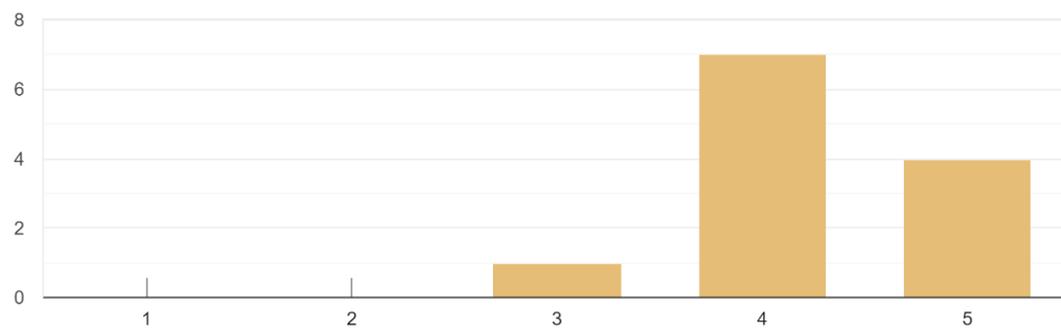


Figura 13. Importancia de la introducción actividades breves de 5 minutos en el aula de L2.

8. How important do you contemplate to introduce the body and the movement in language learning processes is?

12 respuestas

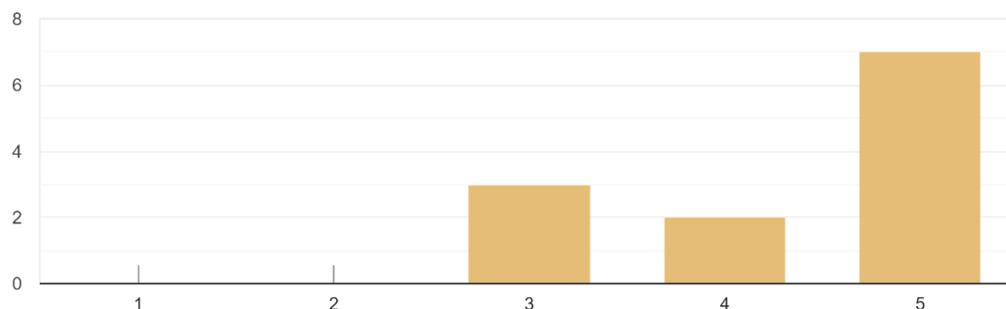


Figura 14. Importancia de la introducción del cuerpo y el movimiento en el aula de L2.

9. To what extent do you think that combining short 5-minute activities, music and movement in learning English is a successful idea that makes you improve?

12 respuestas

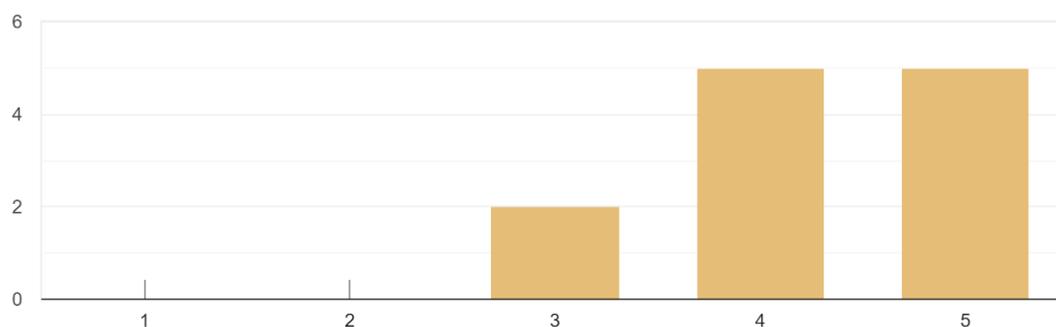


Figura 15. Grado de mejora en el aprendizaje del inglés como L2 con la introducción de actividades.

10. Would you like these type of activities to be done in your English lessons at university at the beginning/end or as an icebreaker?

12 respuestas

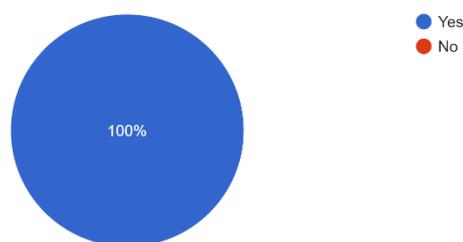


Figura 16. Deseo de incluir actividades de 5 minutos que incluyan la temática mencionada en el ámbito universitario

11. Would you implement these kind of activities in your future career as a teacher?
12 respuestas

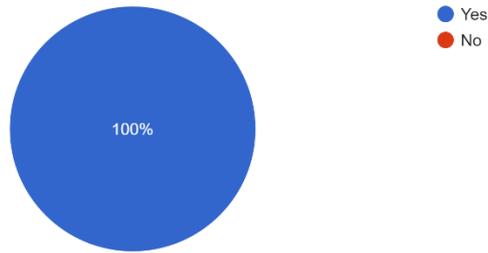


Figura 17. Voluntad de reproducir esta clase de actividades en el futuro docente.

12. Would you implement these kind of activities to maintain and enhance your English level in the future?
12 respuestas

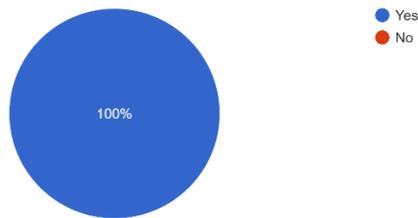


Figura 18. Voluntad de reproducir esta clase de actividades en su aprendizaje autónomo.

13. Do you consider these activities could contribute to a more dynamic, motivating and succesful development of English lessons?
12 respuestas

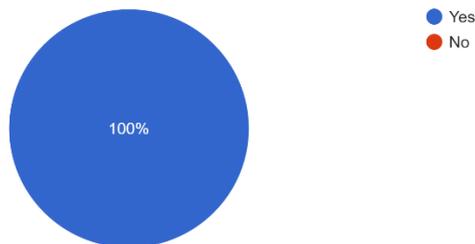


Figura 19. Grado de influencia de esta clase de actividades en la motivación, dinamización y éxito de las clases de L2.

14. Did you enjoy the activities?
12 respuestas

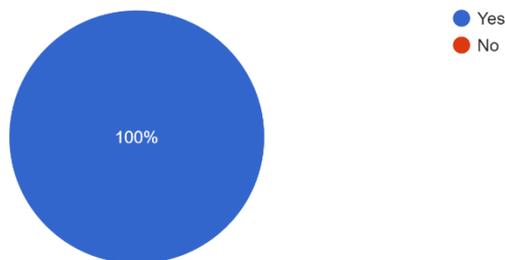


Figura 20. Disfrute de la propuesta didáctica implementada.

15. Which activity did you like the most??

12 respuestas

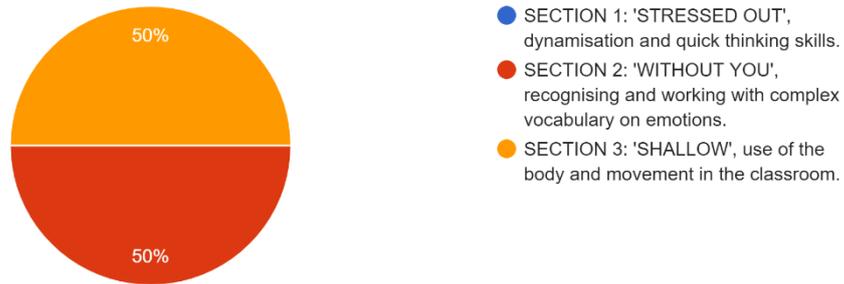


Figura 21. Actividad de la propuesta didáctica mejor valorada.

Anexo 9. Respuestas de carácter abierto a la pregunta número 16 del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica.

16. Why?

It's a original way to introduce idioms

2 respuestas

I think its very important to know yourself and manage your feelings, principally in the childhood

1 respuesta

Because the first activity i didn't stay in class, and the last our group didn't win because no understand exactly

1 respuesta

I like the fact of working on emotions

1 respuesta

Because I consider important yo learn while you are moving

1 respuesta

I like group working anda moving un class

1 respuesta

It made use think and communicate with each other, also it was hard

1 respuesta

Because I think it's a very different activity, very original, and makes you to recognise your own feelings

1 respuesta

Because not only were we learning English but also about emotions

1 respuesta

Because to know new emotions that we don't know

1 respuesta

We were working in groups and listening to the others

1 respuesta