

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Facultad de Ciencias de la Educación



Grado en Educación Primaria
Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés)
Trabajo de Fin de Grado

El uso de la canción para el desarrollo de la competencia sociocultural en el aula de inglés de Educación Primaria

.....
**The use of songs to develop sociocultural competence in
the English classroom of Primary Education**

Autora: María Elena César Delgado
Fecha de convocatoria de defensa: Julio 2019
Directora: María Enriqueta Cortés de los Ríos

Resumen:

El siguiente Trabajo de Fin de Grado constituye la elaboración de una propuesta didáctica acerca del empleo de canciones en la didáctica de la lengua extranjera, con el fin de informar sobre la utilidad de las mismas como herramienta para aprender los aspectos sociales y culturales de la lengua meta.

Para ello, se realiza una revisión de las principales competencias implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua: la comunicativa y la sociocultural, siendo definidas y justificando su relevancia en el aula de inglés. Considerando la vigente globalización de las sociedades, es de esperar que nuestros alumnos necesiten capacitarse para afrontar situaciones comunicativas entre diferentes culturas. Para lograr una interacción con éxito y evitar posibles malentendidos, es necesario incluir el conocimiento sociocultural en este proceso.

La segunda línea de investigación de este proyecto se centra en las aportaciones didácticas de las canciones para las lenguas extranjeras. Y es que, estas resultan ser un transmisor cultural útil y motivador en el aprendizaje de una lengua. De acuerdo a las aportaciones acerca de sus aplicaciones didácticas, se argumentan algunos criterios para seleccionar las más idóneas en el aula así como consideraciones relativas a su correcto empleo pedagógico.

Tras esta fase teórica, se procederá a la descripción de la propuesta didáctica definiendo los elementos clave para el desarrollo de la misma. Tomando en consideración las orientaciones aportadas por la legislación educativa en Andalucía, se proponen los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, la evaluación y las actividades atendiendo tres niveles de dificultad correspondientes a las tres etapas que conforman la Educación Primaria.

Palabras clave: competencia sociocultural, competencia comunicativa, canciones, inglés, Educación Primaria.

Abstract:

The following Final Grade Project constitutes the creation of a didactic proposal regarding the use of songs in teaching foreign languages, in order to inform about its value as a tool for learning social and cultural aspects about the target language.

This implies a revision of the main competences involved in the teaching-learning process of a language: communicative and sociocultural competences, being both of them defined and

justifying its significance in the English classroom. Bearing in mind the current globalization of societies, students are expected to need the ability to cope with communicative situations between different cultures. To achieve a successful interaction and avoid any possible misunderstandings, it is necessary to include sociocultural knowledge in the process.

The second line of research within this project focuses on didactic contributions of songs for foreign language learning. Indeed songs may prove to be an useful and motivating culture transmitter to learn a language. Under contributions about its didactic appliances, we will argue some standards to select the most suitable ones in the classroom, as well as considerations related to its correct pedagogical use.

After this theoretical phase, the description of the didactic proposal will begin by defining key elements in its development. Taking into account Andalusian educational legislation guidelines, the objectives, contents, methodological strategies, activities and assessment are proposed according to three skill levels matching three stages of Primary Education.

Key words: sociocultural competence, communicative competence, songs, English Language, Primary Education.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Justificación	6
1.2. Objetivos	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. La competencia comunicativa en el aula de Inglés como Lengua Extranjera	7
2.2. La competencia sociocultural en el aula de Inglés como Lengua Extranjera	8
2.3. La canción como herramienta didáctica	10
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	13
3.1. Objetivos	14
3.2. Contenidos	15
3.3. Competencias básicas	16
3.4. Estrategias metodológicas	17
3.5. Recursos didácticos	19
3.6. Actividades	20
3.6.1. Nivel 1: Trick or Treat song (1º curso de EP).	20
3.6.2. Nivel 2: Maypole song (4º curso de EP).	22
3.6.3. Nivel 3: Black or White song (6º curso de EP).	25
3.7. Evaluación	26
4. CONCLUSIONES	28
5. BIBLIOGRAFÍA	29
ANEXO 1	32
ANEXO 2	35
ANEXO 3	38

1. INTRODUCCIÓN

La cultura desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de un idioma. Esto es algo indiscutible, puesto que conocerla nos capacita para desenvolvernos en diversidad de situaciones que podemos experimentar a diario. Lengua y cultura están relacionadas de forma intrínseca, y no se puede concebir la enseñanza de una sin la otra. En palabras de Koszla-Szymanska (1996, p. 90): «Un razonable entendimiento del papel adecuado del idioma, sobre todo, como instrumento de comunicación lingüística y como medio de transmisión de informaciones, muestra claramente su estrecha vinculación con la realidad y la cultura del país en donde dicha lengua se habla». Por ello, para lograr la adquisición de la competencia comunicativa que demanda la enseñanza de las lenguas extranjeras, es necesario incorporar como contenido en el currículum los aspectos socioculturales que definen el idioma en cuestión. Dichos aspectos son descritos en el Boletín Oficial de Estado (BOE) (ver p. 43) como convenciones sociales, normas y registros de cortesía, costumbres, valores, creencias y actitudes o lenguaje no verbal.

Estos aspectos pueden ser mostrados a través de materiales auténticos. Schafgans (1997, p. 150) apunta que estos comprenden «[...] toda producción humana que utilice cualquier tipo de lenguaje: oral, escrito, simbólico, gestual, musical, etc. en distintos soportes: gráfico, audio, video, etc.», como, por ejemplo, la canción. La música es un elemento clave en la historia y la cultura de las sociedades actuales, y su integración en la pedagogía puede estimular el interés del alumnado y motivar el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por ello, podemos deducir que servirse de las canciones para aprender inglés es un proyecto razonable.

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene por objeto de estudio el desarrollo de la competencia sociocultural en el aula de lengua inglesa en Educación Primaria (EP) a través de canciones. Previos estudios en esta línea son los aportados por Pérez-Aldeguer (2014), Juan Rubio y García Conesa (2016), Garralda García (2017) o Cabezas Lebrón y González Mañas (2018), entre otros.

Este trabajo se estructura de la siguiente forma. La próxima sección aborda el marco teórico objeto de estudio. La siguiente desarrolla una propuesta didáctica para integrar la canción como herramienta didáctica para el desarrollo de esta competencia, siguiendo algunas orientaciones propuestas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*

(MCER) y el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (BOJA) que regula el currículum escolar en España. Para finalizar, se muestran las conclusiones alcanzadas tras este estudio.

1.1. Justificación

Como futuros docentes, es necesario abordar la enseñanza en el siglo XXI desde perspectivas que concuerden con las necesidades de nuestros alumnos. Desde hace varios años existe una creciente demanda de métodos más lúdicos, sin que estos perjudiquen el modelo académico de la educación.

Proponer el uso de las canciones en este proyecto surge a partir de la siguiente idea. La música o las canciones (en este caso podemos hablar de ellas indistintamente) no son sólo un recurso con el que entretener o divertir al alumno, sino que también suponen un instrumento útil para el aprendizaje tanto memorístico como experiencial.

Adaptada al aula de inglés, la canción permite escuchar, interpretar o expresar partiendo de una práctica mucho más innovadora. Si además reparamos en seleccionar aquellas cuyo contenido admita desarrollar aspectos socioculturales de la lengua, obtenemos una herramienta polivalente y estimulante para las lenguas extranjeras

Tras una intensa indagación, la escasez de propuestas que impliquen la convergencia de estas nociones han sido las responsables de la motivación por este estudio. Con este TFG se pretende exponer la posibilidad de utilizar este recurso en el aula de inglés, justificando las implicaciones didácticas que ofrece y las posibilidades de explotación que debemos considerar si queremos integrarlo en nuestra práctica educativa.

1.2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es el siguiente:

- Elaborar una propuesta didáctica fundamentada en el uso de la canción para desarrollar la competencia sociocultural en el aula de inglés para la etapa de EP.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La competencia comunicativa en el aula de Inglés como Lengua Extranjera

Para poder comprender qué es la competencia sociocultural debemos revisar en primer lugar el concepto de competencia comunicativa. El concepto de esta competencia nace de una apreciación al lingüista Noam Chomsky (1965), quien durante los años sesenta definió el saber lingüístico que cualquier hablante u oyente conoce de su propia lengua como competencia lingüística, afirmando que el aprendizaje del lenguaje supone un proceso basado en el conocimiento, la interpretación y la producción de una lengua.

En opinión de Dell Hymes (1972) esta noción comprometía exclusivamente cuestiones lingüísticas, de modo que consideró una noción de competencia comunicativa que, además de comprender la dimensión lingüística de la lengua, incluye elementos contextuales en el desarrollo y uso de la misma. Esto implica ser capaz de comportarse adecuadamente dentro de una determinada comunidad, siendo conocedor de un conjunto de reglas tanto lingüísticas (a nivel gramático, léxico, fonético o semántico) como de uso del lenguaje (considerando el contexto social, cultural e histórico en el que tiene lugar la comunicación). Esta definición implica en palabras del autor que:

A normal child acquires knowledge of sentences only as 7ramatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. (Hymes, 1972, p. 277)¹

En esta línea, se considera que el conocimiento de la gramática de una lengua es insuficiente para lograr una correcta comunicación, puesto que ésta se encuentra regulada por ciertos códigos de conducta y conocimientos comunes a los hablantes de esa lengua. Esta teoría daría paso durante la década de los setenta a un nuevo planteamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras: el enfoque comunicativo. Es este modelo de enseñanza de las lenguas el que articula actualmente los currículos de las diferentes etapas educativas en el Sistema Educativo Español (ver BOE: 39).

¹ Traducción propia: Un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no sólo gramaticalmente, sino también de forma apropiada. El niño adquiere la competencia en relación a saber cuándo hablar y cuando no, también sobre qué hablar y con quién, cuándo, dónde y de qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de conseguir un repertorio de discursos, de participar en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. (D. Hymes, 1971, p. 277).

La noción de competencia comunicativa evolucionó hasta incorporar cuatro subcompetencias interrelacionadas propuestas por M. Canale y M. Swain (1980): la competencia gramatical (o capacidad para producir enunciados respetando ciertas reglas gramaticales), la competencia sociolingüística (o capacidad para utilizar una lengua en sus diferentes contextos de uso), la competencia discursiva (o capacidad para producir e interpretar textos de forma coherente y cohesionada) y la competencia estratégica (o capacidad de utilizar recursos verbales y no verbales para lograr una comunicación eficiente).

Actualmente, cuando hablamos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, es notoria la presencia del MCER. Este documento, redactado por el Consejo de Europa (2001), ofrece una base común a la hora de elaborar el currículum en cuanto a materias de lenguas. En dicho documento se describe la competencia comunicativa como la combinación de diferentes componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (comprendiendo cada uno de ellos diferentes conocimientos, destrezas y habilidades) (véase 2.1.2).

Centrándonos en el componente sociolingüístico de dicha competencia, El Consejo de Europa (2001, p. 13) lo define como «las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales, el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas». De este modo, la competencia sociolingüística queda condicionada por una competencia sociocultural.

2.2. La competencia sociocultural en el aula de Inglés como Lengua Extranjera

Antes de adentrarnos en examinar qué entendemos por competencia sociocultural sería necesario realizar una revisión de lo que significa el término cultura. Delimitar la definición de este concepto puede presentar algunos problemas debido a la complejidad del término. Un ejemplo de dicho entramado conceptual lo observamos en la definición que aporta Kluckhohn (1949) (citado en Geertz, 2003), quien llega a aportar hasta once interpretaciones del término: la forma de vida de un pueblo, la herencia social que un individuo obtiene de una comunidad, un modo de pensar, sentir y creer, una conceptualización del comportamiento, una hipótesis antropológica sobre cómo se guía un grupo social, una serie de conocimientos almacenados, un conjunto de sugerencias regularizadas para afrontar adversidades, una “conducta aprendida”, un instrumento para regular las normas de conducta, una serie de métodos para ajustarse al entorno, y un “precipitado” de historia. Sin embargo,

resulta interesante observar que muchos de nosotros coincidimos en que cuando hablamos de cultura hacemos referencia a aquello que más identifica a una sociedad o comunidad.

A lo largo de la historia, el tratamiento que se ha dado a la cultura dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras ha evolucionado favorablemente, hasta llegarse a afirmar que «aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales» (Sánchez Lobato, 1999, p. 26) (citado en Rodríguez Abella, 2002, p. 243). La competencia sociolingüística que señalábamos anteriormente (véase 2.1.) puede corroborar esta afirmación.

Sin embargo, algunos autores han llegado a distinguir la competencia sociolingüística de la competencia sociocultural. Jan Van Ek (1986, p. 8) concreta que esta competencia supone « [...] the awareness of the sociocultural context in which the language concerned is used by native speakers and of ways in which this context affects the choice and the communicative effect of particular language forms.²». Es decir, se trata de las nociones y habilidades comunicativas que tienen los hablantes de una lengua en función de los contextos en los que se producen.

Una aproximación más actual al término, se considera personalmente que la aporta Santamaría Martínez (2008), quien en esencia lo describe como la capacidad que tiene un hablante para comprender una cultura extranjera. Partiendo de la enseñanza de unos conceptos culturales adecuados, no sólo se tienen en cuenta las nociones de la cultura meta, sino también de la lengua (fuera y dentro del aula).

El contacto intercultural que existe en las sociedades actuales se está intensificando debido principalmente a la globalización y los movimientos migratorios y turísticos. Afrontar esta realidad requiere de una competencia comunicativa que garantice una producción del lenguaje no sólo correcta a nivel gramatical, sino también a nivel contextual. Los malentendidos por errores meramente lingüísticos no suponen mayor confusión que una falta de comprensión gramatical; por el contrario, un malentendido de naturaleza sociocultural puede conducir a confrontaciones entre los interlocutores. Y esto sucede porque, cuando un hablante desconoce las características de la cultura meta no es capaz de reinterpretar la realidad. En consecuencia, asume su propia cultura desde una perspectiva etnocentrista sin

² Traducción propia: “la toma de conciencia del contexto sociocultural en que se desarrolla la población que habla la lengua meta; así como, también, es la capacidad de descubrir y adoptar normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada.”. (Van Ek, 1986, p. 8)

considerar la del receptor, obstaculizando el proceso comunicativo y pudiendo llegar a romper la relación con el mismo.

Para poder evitar este tipo de malentendidos es necesario ser socioculturalmente competentes, y esto implica no sólo ser conocedores de la cultura con la que nos encontramos, sino también poseer las destrezas y herramientas necesarias para poder reconducir un choque cultural. De aquí nace el concepto de interculturalidad. De entre las numerosas definiciones formuladas, señalamos la de García y Sáez (1998), quien sugiere que el interculturalismo como una situación de contacto entre varias culturas que se regula por el diálogo y reconocimiento mutuo. Implica buscar de forma colaborativa y deliberada un lugar común entre ambas sociedades sin rechazar las particularidades distintivas de ambas partes.

En el ámbito educativo, el desarrollo de la competencia intercultural es imprescindible para la didáctica de las lenguas, cuyo propósito ha de ser lograr una comunicación fluida y sin barreras entre los hablantes. El alumno debe adquirir la capacidad de enfrentarse a situaciones adversas que puedan surgir en países extranjeros. Al fin y al cabo, el objetivo final que perseguimos es desarrollar la empatía cultural conociendo y respetando las diferencias entre las sociedades. Para conseguirlo, los contenidos a abordar en la enseñanza de las lenguas han de partir de la cultura del propio alumno, de sus gustos y de sus intereses, es decir, de una cultura contextualizada y cercana.

Dentro del MCER el conocimiento sociocultural se enmarca dentro de algunas características distintivas de una sociedad, como lo son la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales o el comportamiento ritual. El estudio de estos términos permite comprender con mayor profundidad tanto el mundo que el alumno conoce (el propio) como el de la sociedad o cultura que se estudia. En este sentido, es ideal que materiales auténticos estén presentes en el aula. Adecuándolos a las necesidades y nivel del alumnado, puede resultar muy motivador utilizar fragmentos de periódicos o anuncios, cuentos, grabaciones de radio, música y vídeos entre otros varios.

2.3. La canción como herramienta didáctica

En nuestra vida cotidiana, el contacto con la música y las canciones es prácticamente constante; bien sea por la televisión, por la radio, en un lugar público o incluso estando en casa. La expresión musical es propia de la naturaleza del ser humano, histórica y

universalmente; y es que desde sus orígenes, las canciones han sido vehículos de información para comunicar o expresar sentimientos, ideas o mensajes. Existe un factor psicológico muy importante en las reacciones que las canciones producen: generalmente estas carecen de protagonistas, lugares o momentos concretos, lo que permite realizar múltiples interpretaciones e invita al oyente a identificarse con ella y el mundo que le rodea.

La carga emocional que puede inspirar este tipo de materiales los convierten en un elemento motivador y significativo para el aprendizaje de las lenguas y la comunicación. A este respecto, Gil-Toresano (2001, p. 42) repasa en «la función reaccional de la lengua hablada, afirmando que la finalidad de la misma es conseguir que las personas reaccionen a la sensibilidad de otras personas». El hecho de hacer nuestras las canciones genera la necesidad de querer compartir nuestras ideas sobre ellas o los sentimientos que nos despiertan. Además, este autor menciona la existencia de un interés natural por conocer el significado de las canciones y compartirlo con el resto de los individuos. De esta forma, se inducen contextos comunicativos tan demandados hoy día en el aula de Lengua Extranjera. Y es que, las canciones poseen varios componentes tales como el textual, el musical y el cultural que las vuelven aptas para su uso didáctico en la enseñanza del inglés.

En primer lugar, el componente textual reconoce la canción como un recurso que permite la explotación de diferentes planos lingüísticos: el fónico, el sintáctico o el semántico, y por supuesto el texto en sí mismo, que suele ser breve, sencillo y en ocasiones repetitivo. Estas características ayudan a que los contenidos se puedan memorizar de forma inconsciente, convirtiéndose en una herramienta ideal para el aprendizaje de vocabulario o estructuras gramaticales que tanto suele costar al alumnado.

Respecto al componente musical, afirmamos que utilizar la canción, además de desarrollar competencias musicales relativas al ritmo o la entonación, también es beneficioso para practicar algunos aspectos del lenguaje oral (como la pronunciación, la acentuación o el ritmo del habla). Gleitman, Newport y Gleitman (1984) señalan una hipótesis llamada *Motherese*, según la cual los niños desarrollan el lenguaje en sus etapas más tempranas gracias a la especial manera en que las madres les hablan. Este tipo de discurso se caracteriza por la exageración en la melodía (o musicalidad del lenguaje), el estilo repetitivo y el uso de oraciones cortas y sencillas. Con el paso de los años, los niños pierden este tipo de estímulo que en cierto modo puede suplirse por medio de la canción.

El último de los componentes que distinguimos es el cultural. La canción es una fuente de información y un producto cultural ampliamente reconocida por la sociedad. Enmarcada dentro de un contexto social e histórico puede llegar a convertirse en una forma de patrimonio que el estudiante puede descubrir.

En la comunidad inglesa, como en el resto de comunidades del mundo, la canción está presente en casi cualquier expresión cultural que podamos encontrar: celebraciones, festividades, reivindicaciones sociales, tradiciones e historia, etc. Es el caso de los *Christmas Carols*, los grandes referentes de la cultura del pop/rock, los *sea shanties* (o canciones que los marineros solían cantar mientras trabajaban en alta mar), o las canciones infantiles tradicionales entre otros. Proponiendo materiales didácticos que exploten este tipo de contenidos se logrará la adquisición de la competencia sociocultural y comunicativa en el aula de forma simultánea.

Soy consciente de que como con cualquier material didáctico que podamos utilizar en el aula, pueden surgir complicaciones en el desarrollo de la actividad. El mayor problema al que nos podemos enfrentar es al incorrecto uso de la canción, que generalmente se emplea de forma superficial, sin explotar todas las posibilidades didácticas que ofrece, o como un mero entretenimiento temporal.

Suárez (1992) (citado en Jurío Josué, 2014) menciona otros problemas que podemos encontrar al trabajar con las letras de canciones en el aula. Uno de ellos es el uso de sujetos elípticos al inicio de las oraciones. Tradicionalmente, la lengua inglesa se ha enseñado presentando siempre al sujeto de la oración, aunque en el inglés coloquial esto no siempre sucede así. También podemos encontrar algunas formas coloquiales como *gonna*, *gotta*, *wanna*, *ain't*, etc, e incluso pueden aparecer algunas incorrecciones gramaticales (como ocurre con la frase *It don't matter* del inglés coloquial, debiendo utilizarse de forma más correcta *It doesn't matter*). Que estas complicaciones aparezcan en las letras de las canciones puede dar lugar a confusiones en el alumno. La principal razón por la que esto ocurre es porque en la enseñanza de las lenguas extranjeras se toma como referencia el lenguaje académico. Sin ser esto un desacierto, relegar o excluir el aprendizaje del lenguaje coloquial no es lo más conveniente para un correcto desarrollo comunicativo y sociocultural. Es cierto que el habla coloquial puede permanecer de forma pasiva en el alumno; pero si no la conoce, lo más probable es que se dificulte la comunicación intercultural con un angloparlante.

Es por esto que, se considera la aparición de estos *vulgarismos* lingüísticos como una oportunidad, y no un obstáculo en el aprendizaje. Si queremos que nuestros alumnos sean capaces de comunicarse con naturalidad es necesario conocer el idioma en todos sus contextos, tanto el formal como el coloquial. Y esto no implica la existencia de dos lenguas inglesas diferentes; ambas son parte del mismo idioma, y ambas son aptas para desarrollar la competencia sociocultural en el aula de inglés.

Para seleccionar las canciones que deseamos trabajar, Jurio Josué (2014) señala que es importante tener algunas pautas claras. Ante todo, se ha de tener en cuenta con qué tipo de alumnado se llevará a cabo la actividad; los factores más importantes a tener en cuenta son la edad (puesto que nuestra etapa abarca alumnos desde los 6 años hasta los 12 años) y elegir canciones más infantiles o más comerciales. Otro aspecto a considerar es el conocimiento previo de los niños que, aunque suele estar relacionado con su edad, a veces puede indicar disparidad en los niveles. Si queremos utilizar la canción como un recurso motivador, es importante adecuarla a sus capacidades para no generar el efecto contrario.

Cuando las características del alumnado hayan quedado delimitadas, podemos entrar a analizar qué tipo de canciones queremos poner en práctica. Ballesteros (2009), propone que en primer lugar, se ha de tener en cuenta los gustos de los alumnos para escoger temas que los motiven para aprender la lengua. También es importante tener claros que objetivos se pretenden conseguir, y buscar canciones que se adapten a los contenidos que desarrollen dichos objetivos. Además, necesitamos considerar la letra de la canción, para adecuar su complejidad al nivel del alumnado, pudiendo elegir canciones con textos breves y repetitivos, o canciones más elaboradas. Por último, una característica muy importante en la que debemos reparar es la velocidad de la canción, puesto que si escogemos canciones muy rápidas o demasiado lentas podemos perder el interés del alumnado.

Una vez aclarado esto, describiremos a continuación la propuesta didáctica justificada en los contenidos expuestos anteriormente.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Con esta propuesta didáctica se persigue diseñar una secuencia de actividades para utilizar las canciones en el aula de inglés como vehículo en el desarrollo de la competencia sociocultural. A pesar de que las actividades han sido pensadas para cada uno de los ciclos de EP, los

objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación expuestos a continuación pueden organizarse en función de una progresiva gradación de complejidad. Distinguiremos por consiguiente tres niveles de dificultad: nivel 1 (para el primer curso de EP), nivel 2 (para el cuarto curso de EP) y nivel 3 (para el sexto curso de EP).

Atendiendo a las necesidades, intereses y madurez de cada etapa, dichas actividades se han diseñado en función de dos aspectos del conocimiento sociocultural descritos en el MCER: el comportamiento ritual y las relaciones personales (ver 5.1.1.2.). El primero se cumple para las actividades del nivel 1 y 2, considerando festividades y celebraciones. El segundo aspecto corresponde a la actividad del nivel 3, tratando las relaciones de raza y comunidad.

Esta propuesta presenta los siguientes aspectos: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, evaluación y actividades atendiendo los tres niveles de dificultad establecidos.

3.1. Objetivos

De acuerdo con la normativa regulada en el BOJA (2015), los objetivos generales que se tratan de alcanzar en esta propuesta son:

- O.LE.1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para llevar a cabo tareas concretas diversas y relacionadas con su experiencia.

- O.LE.7. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general como medio de comunicación entre personas de distintas procedencias y culturas desarrollando una actitud positiva hacia la diversidad plurilingüe y pluricultural integrada en nuestra comunidad andaluza.

- O.LE.8. Manifestar una actitud receptiva, de confianza progresiva en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.

- O.LE.9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera, usándolos como elementos básicos de la comunicación.

3.2. Contenidos

Los contenidos que se trabajan en esta propuesta didáctica son algunos de los recogidos en el BOJA (2015) y que podríamos organizar en la siguiente tabla:

	Comprensión de textos orales	Producción de textos orales: expresión e interacción	Comprensión de textos escritos
Nivel 1	<p>1.2. Comprensión de las ideas principales y estructuras básicas en una conversación sencilla y cercana sobre temas de su interés, apoyándose en imágenes e ilustraciones.</p> <p>1.3. Reconocimiento e identificación de lo esencial en mensajes e instrucciones de textos orales.</p>	<p>2.4. Participación en diálogos breves y sencillos en los que se establece contacto social básico (saludos y despedidas), expresión de la capacidad, el gusto y el sentimiento.</p> <p>2.6. Identificación y repetición de los patrones discursivos elementales, para iniciar o mantener una conversación breve y sencilla.</p>	<p>3.1. Identificación de lo esencial de textos muy familiares, a partir de la comprensión de elementos lingüísticos y visuales (ilustraciones, gráficos...).</p> <p>3.4. Utilización de habilidades y procedimientos como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones, para la adquisición de vocabulario.</p>
Nivel 2	<p>1.1. Identificación y comprensión de la información esencial de textos orales muy breves y sencillos sobre temas habituales y concretos (Instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos)</p> <p>1.4. Participación activa en representaciones, canciones, recitados, dramatizaciones (...).</p>	<p>2.1. Práctica de mensajes orales claros ajustados a modelos dados.</p> <p>2.2. Comprensión de textos o notas breves con un léxico muy sencillo, en distintos soportes y con apoyos visuales.</p> <p>2.4. Práctica de funciones comunicativas: (...) Petición y ofrecimiento, sugerencia de información, ayuda, instrucciones, objetos y permisos.</p>	<p>3.3. Empleo de funciones comunicativas: (...) Petición y ofrecimiento de información, ayuda, instrucciones, objetos y permisos. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación.</p> <p>3.5. Uso de estructuras sintácticas básicas para comunicarse, expresión de relaciones lógicas; frases afirmativas, (...); preposiciones y adverbios.</p>

Nivel 3	<p>1.2. Utilización de estrategias de comprensión de textos orales: movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema, identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo, distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales), formulación de hipótesis sobre contenido y contexto, reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos. Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos lingüísticos y para lingüísticos.</p>	<p>2.2. Participación en conversaciones breves que requieren un intercambio y movilización de información previa sobre tipo de tarea y tarea.</p> <p>2.5. Planificación y producción de mensajes con claridad, coherencia, identificando la idea o ideas principales y ajustándose correctamente a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>2.8. Utilización de estructuras sintácticas y conectores básicos para intercambiar información, preguntas, respuestas; afirmación, negación, interrogación; expresión de la posesión; expresión de ubicación de las cosas.</p>	<p>3.2. Conocimiento y uso de estrategias de comprensión, movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema, identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo, distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales), formulación de hipótesis sobre contenido y contexto, inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos, reformulación de hipótesis a partir de la comprensión.</p>
--------------------	--	--	--

Tabla 1: Selección de contenidos de la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés³

3.3. Competencias básicas

Las competencias básicas a las que contribuye nuestra propuesta didáctica son algunas de las recogidas en el BOE:

- Comunicación lingüística. Esta es la desarrollada por excelencia en la asignatura de Lengua Extranjera Inglés. Su objetivo es lograr que los alumnos sean capaces de utilizar la lengua para comunicarse en contextos reales.
- Competencias sociales y cívicas. Propuesta para que los estudiantes comprendan la sociedad en la que los viven y gestionen situaciones conflictivas de forma cívica.
- Conciencia y expresiones culturales. Trabajando contenidos de tipo cultural e histórico, podemos sensibilizar a nuestros alumnos para que aprecien la herencia cultural de la lengua extranjera.

³ Como se puede comprobar, los contenidos no aparecen secuenciados porque no se han seleccionado todos los que recoge el BOJA (2015).

3.4. Estrategias metodológicas

El enfoque metodológico desde el que se parte es el *Communicative Language Teaching* (CLT) o enfoque comunicativo, con la finalidad de capacitar a los estudiantes para utilizar el lenguaje eficazmente y emplearlo para poder comunicarse. Para poder lograr una buena comunicación, será necesario que el alumnado sea consciente del contexto sociocultural en el que nos encontremos.

El tema que queramos proponer en el aula partirá siempre desde los conocimientos y experiencias previas del alumno, y éste será el centro del aprendizaje durante todo el proceso. Por ello, las actividades que se lleven a cabo han de generar situaciones realistas y cercanas a las experiencias de los aprendices.

La actuación docente se limitará a la de un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo proporcionar información valiosa a los estudiantes. Como guía pedagógico, prestará especial atención a la interacción entre los compañeros, desfocalizando su interés en la correcta construcción gramatical y centrándose en su lugar en la fluidez comunicativa.

A pesar de que nuestras actividades girarán en torno a la canción, un recurso especialmente diseñado para trabajar las destrezas auditivas, podemos trabajar también el resto de destrezas receptivas y productivas: la expresión oral, la comprensión escrita y la producción escrita.

Existen tres etapas clave en el desarrollo de las actividades bajo el enfoque comunicativo, que son:

- *Presentación.* En esta primera fase lo esencial es contextualizar la canción que vamos a trabajar. Es el momento de mostrar al alumno aquellos conocimientos que consideremos esenciales y justificar la actividad dentro del marco cultural.
- *Práctica.* La segunda fase consiste en la escucha activa de la canción en cuestión. Esta tarea puede ser complementada con otras, con el fin de asegurar que los estudiantes pueden seguir el ritmo de la actividad.
- *Producción.* Finalmente, en la última fase será donde se produzca el proceso comunicativo. En este momento el alumnado debe poner en práctica lo aprendido durante las fases anteriores con alguna finalidad concreta, que podremos especificar dependiendo de la temática sociocultural que tratemos.

Las técnicas metodológicas que podemos utilizar durante la sucesión de estas tres fases son variadas, y algunas de ellas serán desarrolladas con más concreción en las actividades que se proponen más adelante. Entre estas técnicas, encontramos las siguientes:

- *Gap Filling*. Utilizando la letra de la canción, podemos omitir algunas de las palabras u oraciones, preferiblemente aquellas que hayamos considerado claves. Los alumnos deben identificarlas mediante la audición y encontrar el lugar al que pertenecen en el texto, mientras escuchan la canción o tras haberlo hecho.

- *Order the lyrics*. Otra posibilidad es la de ordenar las palabras de un verso, los versos de una estrofa, o las estrofas (de mayor a menor dificultad) de una canción de la misma forma que se ha propuesto en la actividad anterior.

- *Vocabulary Flashcards*. Tal vez esta sea una de las técnicas más elementales de las propuestas. Se trata de presentar el vocabulario a los estudiantes por medio de tarjetas ilustradas, de forma que aprendan el significado de las palabras antes de ponerlas en práctica. Esta es una técnica muy recurrente en los cursos más básicos de la etapa.

- *Singing the song*. El objetivo de esta técnica es la de fomentar la producción oral en todas sus vertientes: fluidez, ritmo, entonación y pronunciación. Ofrece multitud de variantes a la hora de ponerla en práctica, como elaborar grupos para asignarles líneas o estrofas, crear vacíos musicales para que los alumnos se valgan por sí mismos durante la producción oral, etc.

- *Total Physical Response (TPR)*. Es un método que combina el lenguaje con la acción para ayudar a la comprensión, ideal para trabajar con los alumnos de edades más tempranas. En él, el vocabulario objeto de estudio es representado por medio de un gesto con el que se puede identificar y deducir su significado.

- *Discussion*. Esta técnica requiere de cierta fluidez comunicativa para poder llevarla a cabo. Lo ideal es trabajarla tras haber escuchado la canción, cuando los alumnos conocen la temática de la misma y pueden reflexionar sobre ella. El objetivo de esta técnica es principalmente favorecer contextos comunicativos mediante la conversación. Una forma posible de introducirla o guiarla es por medio de preguntas abiertas que permitan el debate desde diferentes perspectivas.

- *Role-plays*. Muy similar a la descrita anteriormente, esta técnica persigue generar entornos comunicativos también, pero se diferencia de la *discussion* en que los estudiantes están condicionados por un contexto concreto: el de la canción. Se trata de

pequeñas interpretaciones significativas para motivar a los estudiantes en la práctica oral.

Al inicio de las sesiones, se llevará a cabo una evaluación inicial para descubrir el nivel y los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema a tratar. Puede realizarse por medio de preguntas, o lluvias de ideas. Durante las actividades, el papel del docente debe ser el de un observador y guía del proceso comunicativo, tratará de analizar los puntos fuertes y débiles en el desarrollo de las sesiones y reconducir siempre las situaciones que se desvíen de nuestro objetivo principal. Es importante mostrar especial atención a aquellos alumnos con mayores dificultades o más retraídos, y aportarles cierta ayuda cuando se estime conveniente.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la actitud y participación de los estudiantes. Hay que enfatizar que aunque el proceso no esté centrado en aspectos exclusivamente léxicos, estos son igualmente revisables. La cuestión es valorar en qué momento del proceso hacerlo. Lo ideal es evitar interrumpir cualquier diálogo para corregir al alumno; en su lugar, trataremos de registrar esos errores para revelarlos una vez el intercambio comunicativo haya finalizado.

De esta forma, prevenimos desalentar al alumno durante el ejercicio por recordarle sus errores, y favorecemos actitudes resolutivas y valerosas a la hora de hablar en una lengua extranjera. De forma simultánea, el docente recogerá los resultados que obtenga por medio de los materiales y recursos empleados, para valorar el grado de comprensión y las dificultades de cada alumno.

Finalmente, es importante mencionar la necesidad de una actitud autocrítica tras finalizar el trabajo. Comprobar que los resultados obtenidos se corresponden con los esperados o valorar posibles mejoras tanto en los materiales como en el desarrollo de las sesiones son aspectos claves para lograr una actuación pedagógica más eficaz y exitosa.

3.5. Recursos didácticos

Los materiales que necesitaremos para las actividades de esta propuesta son los siguientes:

- *Flashcards*
- Material audiovisual de la plataforma virtual *Youtube*.⁴
- Fichas de las letras de las canciones.
- Fichas para trabajar las canciones.

⁴ Este material se corresponde con las canciones que trabajaremos durante las tres actividades siguientes.

- Dulces típicos de la noche de *Halloween*.
- Una pica de plástico (o similar) y un soporte para la misma.
- Lazos de colores.
- Una caja misteriosa.

3.6. Actividades

3.6.1. Nivel 1: *Trick or Treat song (1º curso de EP)*.

Si existe una celebración más representativa de la cultura anglosajona es la de *Halloween*. Lo cierto es que esta ha sido acogida por multitud de países en diferentes culturas. Históricamente, esta fiesta suponía una forma de reunión entre los pueblos celtas ingleses como ceremonia ritual para dar por finalizada la temporada estival y de la cosecha, abriendo paso a un nuevo período más difícil de afrontar.

Durante esta celebración, los habitantes visitaban a otros vecinos pidiendo comida para poder sobrevivir al duro invierno. Se creía que durante esa noche los espíritus de los difuntos podían errar entre los vivos, y para protegerse de ellos realizaban múltiples rituales, como tallar verduras e iluminarlas para alejar a los espíritus, utilizar máscaras y vestimentas para confundirlos, además de decorar sus casas con elementos desagradables para ahuyentarlos. También era común realizar ofrendas culinarias para apaciguar a los muertos. Con el paso de los años, esta festividad pagana fue adoptada por el catolicismo como *Víspera de Todos los Santos* (como origen del término *All Hallows Eve*), donde se conmemora a los difuntos.

Existen diferentes teorías sobre el origen de la práctica del *trick or treating*. Según una antigua leyenda celta que tiene por protagonista a Jack O'Lantern, este espíritu vagaría por por los pueblos durante la noche de *Halloween*, pidiendo truco o trato y siendo esta última opción la más recomendable (de lo contrario, maldeciría la casa y la familia). Otra teoría deriva de la adopción católica de esta celebración, pero su práctica tenía una razón de ser muy distinta. Los cristianos sustituyeron el *trick or treating* por el *souling*, actividad que consistía en visitar puerta por puerta para pedir regalos a cambio de orar por los difuntos.

La convergencia de las diferentes culturas y leyendas acerca de esta festividad dan como resultado las prácticas que se llevan a cabo hoy día en la noche de 31 de octubre. El primer grupo social protagonista en esta celebración son los niños, por ello emplearla en el aula para la enseñanza del conocimiento sociocultural la convierte en uno de los recursos más funcionales y apropiados, sobretodo en las primeras etapas educativas.

Siguiendo el modelo metodológico del enfoque comunicativo de la lengua, la actividad constará de las siguientes tres etapas:

- *Presentación*. Para evaluar las concepciones previas de los alumnos, se comenzará la actividad con una lluvia de ideas o *brainstorming*. Se consultará a los alumnos acerca de la festividad de *Halloween* mediante preguntas del tipo: *¿Conocéis lo que es Halloween?(Do you know what's Halloween?)*, *¿Qué hacéis durante la noche de Halloween?(What do you do on Halloween night?)* o *¿Alguien sabe qué se celebra esta noche?(Who knows what do people celebrate on Halloween?)* Estas preguntas inicialmente es preferible formularlas en inglés, pero como último recurso si observamos que no obtenemos respuesta, se procederá a su traducción como la hemos indicado anteriormente. Tratando de reconducir la atención de la lluvia de ideas a la práctica del *truco o trato*, presentaremos a los alumnos vocabulario relevante relacionado con esta tradición por medio de *Flashcards* (o fichas de aprendizaje).

Estas tarjetas mostrarán palabras como acciones propias de esta actividad (*walk, knock*,) o dulces típicos en esta festividad (*chocolate, cookies, candy, lollipops, jellybeans, candy corn*) (ver anexo 1). Por cada tarjeta mostrada, los estudiantes repetirán oralmente cada palabra; algunas variantes pueden incluir distribuir las tarjetas en diferentes lugares del aula y proponer a los niños señalar con la mano cada palabra que mencionemos mediante la fórmula *point to...* o también se puede extender la actividad, en el caso de las acciones recurriendo al TPR. Otra variante puede ser elaborar tarjetas de vocabulario para tratar de emparejarlas con la *flashcard* que indiquemos oralmente, para trabajar simultáneamente la comprensión oral y escrita.

- *Práctica*. A continuación, procederemos a la escucha activa de la canción, que subtitularemos durante su reproducción en una pantalla digital (en caso de no poseerla, es aconsejable facilitar a los niños la letra de la canción (ver anexo 1). Es sencillo (dado el repetitivo formato de la misma) practicar la comprensión y producción oral sucesivamente.

Una vez hayamos escuchado la canción, la volveremos a reproducir con un segundo propósito. Esta segunda vez eliminaremos los subtítulos y suministraremos a los alumnos una ficha para completar la letra de la canción con el vocabulario que falte, que será el trabajado inicialmente en las *flashcards*. El vocabulario estará disponible en

la misma ficha, en la cual los alumnos unirán las palabras con el lugar que les corresponda (ver anexo 1).

- *Producción*. Esta actividad se llevará a cabo durante las fechas próximas a la celebración tratada. Esta puede ser una oportunidad para practicar las costumbres anglosajonas en el aula. Por ello, para la tercera fase de la actividad se propone un *role-play* o pequeña representación de cómo se actúa durante la noche de *Halloween*. Los alumnos podrán caracterizarse con disfraces (como suele programarse en la gran mayoría de centros escolares a día de hoy) del mismo modo que harían con sus familiares y amigos por la noche. Existen dos posibilidades en cuanto a desarrollar esta representación: bien utilizar materiales reales (con ello nos referimos a los dulces que pedirían los niños, al igual que en la canción) o elaborarlos en clase de forma manual.

Los alumnos formularán conversaciones breves y sencillas pidiéndose determinados dulces entre ellos, al igual que se solicitan en la canción (_____, *please*). Deberán conceder los dulces que les soliciten los compañeros siempre que los pidan correctamente. Una vez haya finalizado el intercambio, cada alumno relatará los dulces que ha conseguido y, si existe la posibilidad y son capaces, se realizará un conteo de los mismos.

3.6.2. Nivel 2: *Maypole song* (4º curso de EP).

La festividad del 1 de mayo es un día reconocido por la comunidad a nivel internacional, y en cada país se celebra de una forma diferente. En el caso de Reino Unido, esta fecha tan señalada es conocida como *May Day*. En ella se festeja la llegada de la primavera y el buen tiempo mediante varios rituales, como la coronación de una Reina de mayo (*May Queen*), la danza Morris (*Morris dancing*), o el baile de las cintas (*Maypole dance*). Tradicionalmente, el *May Day* comenzaba a celebrarse desde las tempranas horas de la mañana: al amanecer, los habitantes reunirían flores y arbustos para decorar las casas y calles en los pueblos, como ofrenda para atraer buena fortuna durante el período de cultivos. El resto del día se llevarían acabo diferentes actividades lúdicas, como concursos, exhibiciones o bailes. También era común, y a día de hoy aún se pone práctica, elaborar guirnaldas o coronas con flores llamadas *May Garlands*.

En la actualidad, muchas de estas tradiciones se siguen celebrando, además de organizar desfiles y marchas por las calles. Una de las más representativas es el *Maypole Dancing*. Esta danza tradicional consiste colocar un poste en el pueblo para señalar el inicio de la época estival; se colocan cintas en la zona superior del mismo, una por cada bailarín. Los bailarines, sujetando las cintas, se organizan en grupos alrededor del poste y danzan alrededor de él tanto en el sentido de las agujas del reloj como en el contrario. Al finalizar la danza se habrá creado un patrón en función de la coreografía que se haya diseñado.

Comprender el origen y motivo de esta festividad puede resultar complicado para un alumno que haya crecido en una cultura como la española. Al contrario que en los países del Norte de Europa, España siempre ha gozado de temperaturas agradables, ésta es una de las características más distintivas del país reconocidas por la comunidad extranjera. Es interesante inducir la reflexión en nuestros alumnos sobre por qué esta celebración es tan importante en la cultura anglosajona, ya que el tiempo atmosférico es un factor muy influyente en esta sociedad. Tanto que incluso está profundamente asentado en su lenguaje, existiendo una sorprendente variedad de frases hechas relacionadas con los fenómenos climáticos.

- *Presentación*. Al ser esta festividad una fecha señalada a nivel internacional, es interesante indagar sobre qué se celebra el 1 de mayo. Al igual que en la actividad anterior, partiremos de un *brainstorming* para conocer qué saben nuestros alumnos. Algunas de las preguntas a formular pueden ser: *¿Qué sucede el 1 de mayo? (What happens on the 1st of May?)*, *¿Se celebra solo en España? (Is it only celebrated in Spain?)* o *¿Cómo lo celebran los demás países? (How do other countries celebrate it?)*. A través de sus respuestas, explicaremos lo que significa el *May Day* para el Reino Unido y de entre las diferentes formas de celebrarlo, destacaremos la danza del Palo de Mayo (*Maypole dance*). Para presentar el vocabulario relevante utilizaremos directamente la técnica del TPR, sin utilizar apoyo visual escrito, únicamente nuestra voz y los gestos con los que relacionemos las siguientes palabras⁵: *jig, whirligig, ribbons, grab, weave and roll, link, step y mind your head*

⁵ Consideramos que aparece más vocabulario necesario para llevar a cabo esta actividad, pero dado el nivel en el que desarrollamos esta propuesta didáctica, damos por hecho que se conoce su significado. El vocabulario al que nos referimos son los colores y las preposiciones de dirección que aparecen en la canción.

- *Práctica*. En esta fase, entregaremos a los alumnos la letra de la canción con los párrafos desordenados, para que discriminen auditivamente el orden de los mismos mientras se escucha la canción. Daremos unos minutos antes de reproducirla para que comprendan el contenido de cada uno (ver anexo 2). Una vez hayan sido ordenados, procederemos a una segunda escucha del tema. Esta vez, de acuerdo con el anexo 2, los alumnos deberán corregir algunos errores de la canción (estos errores son el vocabulario trabajado que debería ubicarse en lugar de las palabras que aparecen). Se puede subrayar o tachar estas palabras y enumerarlas para corregirlas después.

- *Producción*: Para poder llevar a cabo la última actividad, trabajaremos el modo imperativo de los verbos en inglés a través de dar instrucciones u órdenes (*giving instructions/orders*) que esta disponible en el anexo 2. En esta actividad, proporcionaremos una nube de verbos que los alumnos deberán colocar en las oraciones correctamente.

Basándonos en las indicaciones que se describen en la canción, los alumnos elaborarán una coreografía del mismo modo que lo indica la tradición. En primer lugar, es necesario indicar los materiales que necesitaremos: lazos de colores (uno por cada alumno), una pica y un soporte para la misma (que podemos pedir prestado de los materiales del gimnasio del centro). Esta actividad puede llevarse a cabo dentro del aula, aunque por cuestiones de espacio es recomendable trasladarla al patio de recreo o un lugar similar. El siguiente paso es diseñar la coreografía de la danza. Existen tres posibles movimientos que hacer a la hora de elaborarla: hacia dentro o hacia fuera (*in or out*), hacia arriba o hacia abajo (*up or down*) y en qué dirección desplazarse (*to the right or to the left*). Teniendo claros estas tres posibilidades, el grupo construirá de forma conjunta la danza, y la plasmará por escrito para entregarla al docente. Es conveniente, antes de proceder a diseñarla, que el profesor indique algunas sugerencias para elaborarla, como por ejemplo que existan dos grupos dispuestos alternativamente alrededor de la pica, y se desplace cada uno en sentido contrario al otro. También que todos los movimientos que se realicen deben ser iguales para todos. Para dar por finalizada la actividad, los estudiantes se colocarán en sus posiciones para atender a las indicaciones que el docente dé, quien expondrá las instrucciones que han acordado los alumnos.

3.6.3. Nivel 3: *Black or White song (6º curso de EP)*.

La canción comercial que trata problemas sobre la realidad actual es poco común. Por norma general, su texto es mayor, su estribillo no es demasiado repetitivo y además utilizan unas estructuras gramaticales más complejas. Pero esto no significa que no pueda ser explotable en el aula ni que pueda adaptarse a la misma. Precisamente, es por el valor de su contenido por lo que puede llegar con más facilidad al alumno y conectar con su conocimiento del mundo.

En nuestro caso, la canción que se ha seleccionado ha sido *Black or White*, de Michael Jackson. Conociendo la trayectoria de vida del autor no podemos dudar la relevancia a nivel internacional del cantante estadounidense y como símbolo de la cultura americana. En este tema, el compositor trata uno de los conflictos sociales más relevantes y frecuentes: el racismo. Inspirada en su propia experiencia, el cantante reivindica que cualquier cultura por diferente que sea deberían ser aceptadas y respetadas. Definir la sociedad del siglo XXI implica hablar de globalización, de movimientos migratorios y de pluriculturalidad. Esta ha sido una de las características más simbólicas de la nación, que desde hace casi un siglo lleva por bandera un lema que guía su cultura y sociedad. Todos hemos oído hablar del *American Dream* o sueño americano, que defiende ideales para que cualquier ciudadano, sea cual sea su procedencia, tenga la oportunidad de prosperar y tener éxito.

Históricamente, Estados Unidos ha librado una batalla contra la esclavitud y la segregación social, principalmente de las etnias africanas. Pero en la actualidad, se está sufriendo una regresión que está acentuando las brechas sociales, extendiendo esta hostilidad hacia cualquier habitante que no sea de origen anglosajón. El peligroso nacionalismo que gobierna estos estados y la discriminación racial que sufren a diario. Por desgracia, es muy frecuente escuchar en las noticias episodios segregacionistas que ciudadanos inmigrantes sufren a diario, y en cualquier situación cotidiana: el trabajo, la vida social, la escuela, etc.

Utilizar este tipo de material no solamente ayuda a conocer mejor la cultura de una sociedad, sino que también invita a la reflexión y al posible desarrollo de la competencia intercultural.

- *Presentación*. Dentro de una caja misteriosa (ver anexo 3) introduciremos tarjetas con el vocabulario que trabajaremos durante la canción. Cada alumno extraerá palabras de la caja de una en una para crear expectativa, tratando de adivinar la temática de la canción que escucharemos. Si no lo adivinan, continuaremos sacando palabras siguiendo la misma dinámica hasta agotarlas todas. El vocabulario clave que

trabajaremos es: *same, miracle, black, white, equality, message y relations*. (ver anexo 3).

Una vez hayamos mencionado todas las palabras, presentaremos la canción y su autor. Preguntaremos a los alumnos qué saben del cantante y de su vida, para conocer un poco mejor la biografía de esta celebridad, en relación con el tema que queremos tratar en la actividad de *producción* (el racismo en Estados Unidos). Para ello, utilizaremos una ficha de trabajo sobre la biografía del artista (disponible en el anexo 3), para completar con la forma en pasado de los verbos entre paréntesis.

- *Práctica*: Entregaremos a los alumnos la letra de la canción (disponible en el anexo 3) en caso de no tener una pantalla digital, pero lo ideal es reproducirla subtitulada para que los alumnos la puedan leer o cantar mientras la escuchan. Tras esta toma de contacto, (para la segunda escucha) entregaremos la letra de la canción con las estrofas desordenadas, y les daremos unos minutos para leerlas antes de volver a reproducirla. Los alumnos tratarán de ordenarlas mientras vuelven a escuchar la canción (esta vez sin subtítulos).

- *Producción*: Una vez hayamos escuchado el tema, recordaremos el vocabulario clave que presentamos en la primera fase de la actividad, e indagaremos acerca del significado de estas palabras. A través de ella, la idea es abrir un debate acerca de la situación social que se está dando en este país actualmente, guiándolo por medio de preguntas como: *What is the message of Michael Jackson in this song?, Do you think people in EEUU are the same?, Are white and black people treated the same? Do we have this type of relations in Spain?* o *Is equality a realist goal or a posible miracle?*.

3.7. Evaluación

Basándonos en los objetivos y contenidos que se han establecido desarrollaremos la evaluación de las actividades propuestas. La finalidad de realizarla no será otra que recoger las concepciones de los alumnos, información sobre el progreso y los resultados, y esto es algo de lo que los estudiantes deben ser conscientes. Atendiendo a estas tres finalidades, respectivamente, comprendemos que existen tres fases de evaluación: la diagnóstica (o evaluación inicial), la formativa (evaluación procesual) y la sumativa (evaluación final), requiriendo todas ellas un sistema de observación del proceso por parte del docente. Para las diferentes fases evaluativas se propone utilizar la siguiente lista orientativa de cotejo:

Tabla 2

Indicadores de evaluación (elaboración propia).

Grupo:					
	Desfavorable (0 - 0.3 puntos)	Favorable (0.3 - 0.7 puntos)	Óptima (0.7 - 1 puntos)	Califica- ción total	Observaciones
1. Utiliza la capacidad de escucha y se interesa por las canciones en inglés					
2. Progresa y desarrolla su expresión oral a través de las canciones.					
3. Diferencia palabras con pronunciaciones similares y mejora su fonética.					
4. Mejora la comprensión lectora					
5. Recuerda vocabulario ya aprendido y consolida las estructuras gramaticales					
6. Progresa y desarrolla su comprensión oral a través de las canciones.					
7. Progresa y desarrolla su comprensión escrita a través de las canciones					
8. Muestra una actitud positiva ante la comunicación en una lengua extranjera					
9. Manifiesta una actitud receptiva y progresiva por la cultura inglesa					
10. Utiliza los aspectos tratados en el proceso como elementos básicos de comunicación					
Calificación final					

4. CONCLUSIONES

Tras haber estudiado y revisado la bibliografía referente al tema planteado, se desarrolló una propuesta didáctica enfocada a la adquisición de la competencia sociocultural en el aula de inglés sirviéndonos de canciones. Utilizamos para ello metodologías novedosas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y recurrimos a los conocimientos adquiridos durante el Grado de EP, especialidad en Lengua Extranjera (Inglés).

La propuesta didáctica que se ha expuesto tiene por protagonista un inglés comunicativo y cultural, alejado del trabajo centrado en aspectos lingüísticos de la lengua, como la gramática o el vocabulario. En la clase de lenguas extranjeras, el conocimiento cultural es útil para conseguir dominar el idioma que pretendemos aprender. Ha quedado reflejada en este trabajo la trascendencia de la enseñanza de la cultura cuando enseñamos una lengua, y que además esta puede invitar al alumno a interesarse por el idioma y por las sociedades que lo practican. Los nuevos conocimientos que le proporcione apoyarán la comprensión de la lengua extranjera.

De forma colateral, favorecerá al desarrollo de una conciencia cultural tanto a nivel interpersonal como intrapersonal. Esto sucede debido a que, durante este proceso de aprendizaje, el alumno se encuentra expuesto ante numerosos conocimientos como la lengua, las costumbres o las realidades sociales, que le pueden interesar tanto personalmente (descubriendo datos con los que sentirse identificado) como a nivel grupal (utilizando estos datos para interactuar e integrarse en las comunidades). Como futuros docentes nuestra atención debe centrarse, entre otras cosas, en explotar situaciones que resulten interesantes a nuestros alumnos para favorecer su participación y sus destrezas comunicativas. De esta forma, conseguiremos un aprendizaje perdurable y significativo, y su motivación para seguir aprendiendo una lengua.

Los docentes, en este sentido, deben comprometerse a emplear de forma responsable y eficiente el material y los recursos de los que dispone para llegar a sus alumnos. Siendo conscientes de esto, no tendría sentido incurrir en utilizar las canciones como tradicionalmente se ha hecho: únicamente con carácter lúdico y para atraer la atención del alumnado. Ahora que somos conscientes de su potencial para las lenguas extranjeras, tenemos la capacidad de utilizarlas para, en cierta medida, devolver a las aulas la importancia que el conocimiento sociocultural merece.

5. BIBLIOGRAFÍA

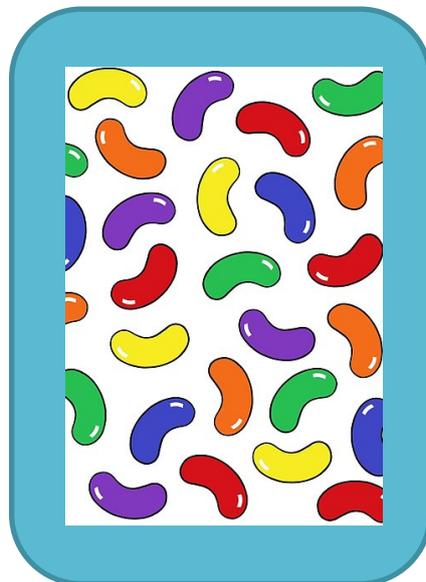
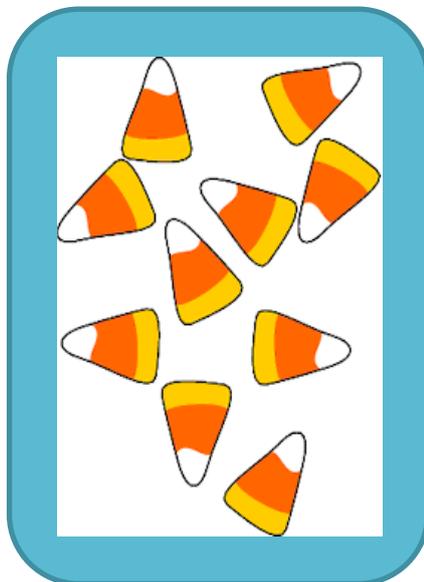
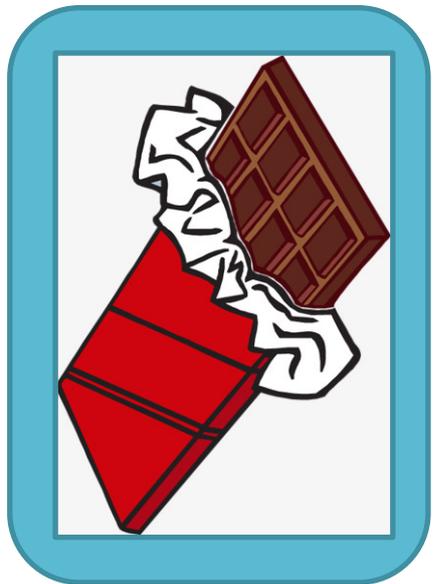
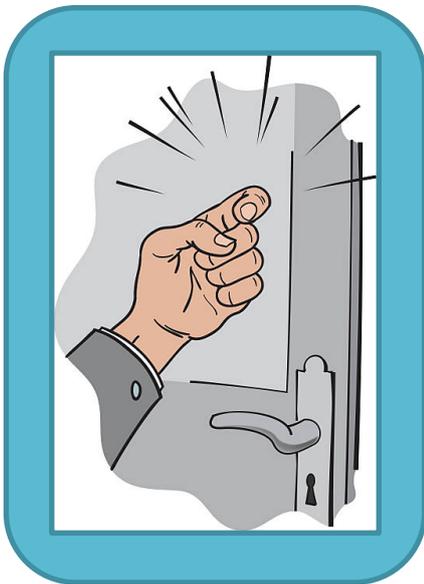
- Ballesteros Egea, M. (2009). La Didáctica de las Canciones en Inglés desde una Metodología Musical y de la Lengua Inglesa. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 24, 123-132. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282996>
- Cabezas Lebrón, M. y González Mañas, S. (2018). *La canción como recurso didáctico en el aula de Lengua Extranjera*. (Tesis de pregrado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47. Recuperado de:
<https://academic.oup.com/applij/article-abstract/I/1/1/181953?redirectedFrom=fulltext>
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, España: Aguilar (traducción de C. P. Otero).
- Consejo de Europa 2002 (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid: Anaya. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- García Martínez, A. y Sáez Carreras, J. (1998). *Del Racismo a la Interculturalidad: Competencia de la educación*. España: Narcea. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1257496>
- Garralda García, M. (2017). *El desarrollo de la competencia sociocultural a través de las canciones en el aula de ELE*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa. Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Gil Toresano, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. *Carabela*, 49, 39-54.
- Gleitman, L., Newport, E. y Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal Of Child Language*, 11 (01), 43-50. Recuperado de:
https://www.sas.upenn.edu/~gleitman/papers/Gleitman%20et%20al.%201984_The%20Ocurrent%20status%20of%20the%20motherese%20hypothesis.pdf

- Hymes, D. (1972). *On communicative competence* (pp. 269–293). J.B. Pride and J. Holmes. Sociolinguistics: selected readings. Harmondsworth: Penguin. Recuperado de: <http://www.whomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>
- Juan Rubio, A.D. y García Conesa, I.M. (2016). Las canciones como herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés en la Educación Primaria. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 3, 1-24. Recuperado de: https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2016/10/Vol-03-07-Daniel-Juan-Rubio_Isabel-Maria-Garcia-Conessa.pdf
- Junta de Andalucía (2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), 27 de marzo de 2015 (60). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/pdf/PDF/textocompleto.pdf>
- Jurío Josué, I. (2014). *El uso de las canciones en el aula de inglés de Primaria*. (Tesis de pregrado). Universidad de la Rioja, Navarra.
- Koszla – Szymanska, M. (1996). Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas en general y de español como L2 en el pasado y en el presente (a base de algunas hipótesis filosóficas y metodológicas). *XXXI Congreso: Actas y comunicaciones*. León.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Boletín Oficial de Estado (BOE), 28 de febrero de 2014 (52) Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 36 (145), 175-184. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362011>
- Rodríguez Abella, R. M. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. En A. Cusato, G. Morelli, P. Travacci y B. Tejerina (Presidencia). *La memoria delle lingue : la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia*. Simposio llevado a cabo en el Atti del XXI Convegno, Salamanca, España.
- Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica* (Tesis doctoral) Universidad Carlos III de Madrid, Madrid.

- Schafgans, H. (1997). Utilización de materiales auténticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras: alemán. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9, 149-156. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=153493&orden=253063&info=link>
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning, Volumen 2* (pp. 5-8). Estrasburgo: Council of Europe.

ANEXO 1

Flashcards sobre vocabulario relativo a la festividad de Halloween.





TRICK OR TREAT

On Halloween night - On Halloween night
We walk, walk, walk - We walk, walk, walk
On Halloween night - On Halloween night
We knock, knock, knock - We knock, knock, knock

Chocolate please! - Chocolate please!
Cookies please! - Cookies please!
Candy please! - Candy please!
We love to trick or treat - We love to trick or treat

Hurray, hurray, it's Halloween!
It's Halloween, hurray!
Hurray, hurray, it's Halloween!
Trick or Treat we say!

On Halloween night - On Halloween night
We walk, walk, walk - We walk, walk, walk
On Halloween night - On Halloween night
We knock, knock, knock - We knock, knock, knock

Lollipops please! - Lollipops please!
Jelly beans please! Jelly beans please!
Candy corn please! Candy corn please!
We love to trick or treat - We love to trick or treat

Hurray, hurray, it's Halloween!
It's Halloween, hurray!
Hurray, hurray, it's Halloween!
Trick or Treat we say!

Chocolate please! - Chocolate please!
Cookies please! - Cookies please!
Candy please! - Candy please!
We love to trick or treat - We love to trick or treat

Lollipops please! - Lollipops please!
Jelly beans please! Jelly beans please!
Candy corn please! Candy corn please!
We love to trick or treat - We love to trick or treat

Hurray, hurray, it's Halloween!
It's Halloween, hurray!
Hurray, hurray, it's Halloween!
Trick or Treat we say!



TRICK OR TREAT
worksheet



On Halloween night
We walk, walk, walk
On Halloween night
We knock, knock,



..... please!
..... please!
..... please!



We love to trick or treat.



Hurray, hurray, it's
Halloween!
It's Halloween, hurray!
Hurray, hurray, it's
Halloween!



"Trick or Treat" we say!



On Halloween night
We walk, walk,



..... please!
..... please!
..... please!



We love to trick or treat



Hurray, hurray, it's
Halloween!
It's Halloween, hurray!
Hurray, hurray, it's
Halloween!



"Trick or Treat" we say!



• Chocolate

• knock

• Candy corn

• Candy

• Cookies

• walk

• Jelly beans

• Lollipops

ANEXO 2

Letra de la canción *Maypole*.

MAYPOLE

Boys and girls get ready for a jig
round and round like a whirligig.
Ribbons red and ribbons Green and blue
Grab just one, the colour's up to you.

Hey hey the first of May
Our dance will drive the rain away
Round the maypole weave and roll
Let's dance around the pole (x2)

In and out and stepping to the beat
Mind your head and watch your dancing feet
Up and down the ribbons start to link
Our maypole looks so pretty don't you think

Hey hey the first of May
Our dance will drive the rain away
Round the maypole weave and roll
Let's dance around the pole (x2)

Our faces, so happy
Matpole dancing, such a lot of fun
The music, the colours
Dancing in the sunshine

Boys and girls get ready for a jig
round and round like a whirligig.
Ribbons red and ribbons Green and blue
Grab just one, the colour's up to you.

Hey hey the first of May
Our dance will drive the rain away
Round the maypole weave and roll
Let's dance around the pole (x2)
Let's dance around the pole
Let's dance around the pole

MAYPOLE

Boys and girls get ready for a jig.
round and round like a curly wig.
Ribbons red and ribbons green and blue
Add just one, the colour's up to you.

Hey hey the first of May
Our dance will drive the rain away
Round the maypole weave and roll
Let's dance around the pole (x2)

In and out and helping to the beat
Lined forehead and watch your dancing feet
Up and down the ribbons start to think
Our maypole looks so pretty don't you think

Hey hey the first of May
Our dance will drive the rain away
Round the maypole leave controll
Let's dance around the pole (x2)

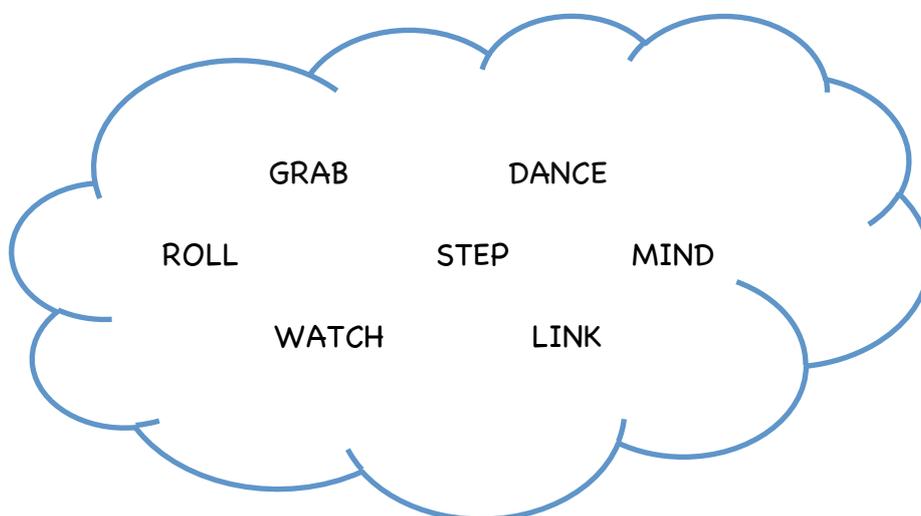
Our faces, so happy
Maypole dancing, such a lot of fun
The music, the colours
Dancing in the sunshine

Boys and girls get ready for a pig
round and round like a whirligig.
Ribbons red and pigeons green and blue
Grab just one, the colour's up to you.

Hey hey the first of May
Our dance will drive the rain away
Round the maypole weave and roll
Let's dance around the pole (x2)
Let's dance around the pole
Let's dance around the pole

Actividad para trabajar el modo imperativo en inglés.

- Put the correct verbs on the following sentences.



1. Now, please don't _____ on my feet
2. Don't be boring and let's _____ together!
3. _____ the gap between the train and the platform.
4. It's your turn, _____ the dice.
5. _____ the following sentences
6. It's raining outside. You should _____ an umbrella.
7. This dog helps the shepherd _____ the sheeps.

ANEXO 3

Modelo de caja misteriosa.



Tarjetas de vocabulario.

SAME

MIRACLE

WHITE

BLACK

MESSAGE

EQUALITY

RELATIONS

Ficha sobre la biografía de Michael Jackson.



MICHAEL JACKSON

I.- Complete the story with verbs in simple past.

American superstar Michael Jackson _____(be) born in Gary, Indiana, on August 29, 1958. He _____(entertain) audiences nearly his entire life. In 1964 Michael _____(begin) to perform with his brothers Jackie, Tito, Jermaine and Marlon.

A musical prodigy, Michael's singing and dancing talents _____(be) amazingly mature, and he soon _____(become) the dominant voice and focus of The Jackson 5. They _____(sing) songs like "I Want You Back," "ABC," and "Never Can Say Goodbye.

Solo success for Michael _____(be) inevitable, and by the 1980s, he _____(become) infinitely more popular than his brotherly group. He _____(sell) millions of records, culminating in the biggest-selling album of all time, "Thriller" in 1982. A TV natural, he _____(play) some roles in films, such as playing the Scarecrow in *El Mago* (1978), but He _____(have) much better luck with elaborate music videos.

He _____(marry) Lisa Marie Presley, Elvis Presley's daughter and the _____(get) a divorce a few months later. He _____(have) three children with his second wife

Michael _____(die) on June 25, 2009, at age 50, just as he _____(be) coming out of a four-year reclusive period and rehearsing for a sold-out London concert "comeback" in July, seems uncommonly cruel and tragic. Michael Jackson's passion and artistry as a singer, dancer, writer and businessman are unparalleled.

Letra de la canción *Black or White*

I took my baby on a Saturday
bang
Boy is that girl with you
Yes we're one and the same

**Now I believe in miracles
And a miracle has happened
tonight
But, if you're thinkin' about my
baby
It don't matter if you're black
or white**

They print my message in the
Saturday Sun
I had to tell them I ain't second to
none

**And I told about equality and
it's true
Either you're wrong or you're
right
But, if you're thinkin' about my
baby
It don't matter if you're black
or White**

I am tired of this devil
I am tired of this stuff
I am tired of this business
Sew when the going gets rough
I ain't scared of your brother

I ain'ts scared of no sheets
I ain't scared of nobody
Girl when the goin' gets mean

*Protection
For gangs, clubs, and nations
Causing grief in human relations
It's a turf war on a global scale
I'd rather hear both sides of the
tale
See, it's not about races
Just places
Faces
Where your blood comes from
Is were your space is
I've seen the bright get duller
I'm not going to spend my life
being a color*

**Don't tell me you agree with
me
When I saw you kicking dirt in
my eye
But, if you're thinkin' about my
baby
It don't matter if you're black
or white**

**I said if you're thinkin' of being
my baby
It don't matter if you're black
or white (x2)**

I am tired of this devil
I am tired of this stuff
I am tired of this business
Sew when the going gets rough
I ain't scared of your brother
I ain't scared of no sheets
I ain't scared of nobody
Girl when the goin' gets mean

They print my message in the
Saturday Sun
I had to tell them I ain't second
to none

Don't tell me you agree with me
When I saw you kicking dirt in my
eye
But, if you're thinkin' about my
baby
It don't matter if you're black or
white

I said if you're thinkin' of being my
baby
It don't matter if you're black or
white (x2)

And I told about equality and it's
true
Either you're wrong or you're
right
But, if you're thinkin' about my
baby
It don't matter if you're black or
White

I took my baby on a Saturday
bang
Boy is that girl with you
Yes we're one and the same

Protection
For gangs, clubs, and nations
Causing grief in human relations
It's a turf war on a global scale
I'd rather hear both sides of the
tale
See, it's not about races
Just places
Faces
Where your blood comes from
Is were your space is
I've seen the bright get duller
I'm not going to spend my life
being a color

Now I believe in miracles
And a miracle has happened tonight
But, if you're thinkin' about my baby
It don't matter if you're black or white