

Clil y Música en el Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria

Clil and Music in the child and primary teacher degree

*Olga González Mediel¹
Veronica Asensio Arjona²*

RESUMEN

En la Universidad de Barcelona (España), se ha realizado una experiencia docente consistente utilizar la metodología CLIL para impartir la asignatura de didáctica de la música en la doble titulación de maestro en educación infantil y educación primaria. Presentamos aquí detalladamente la experiencia, así como su valoración positiva y las sugerencias de mejora recogidas a partir de un estudio evaluativo de la propuesta.

Palabras clave: CLIL, Educación Musical, Investigación Evaluativa.

ABSTRACT

A CLIL teaching experience has been carried out in the subject of Music Didactics at the University of Barcelona (Spain), with the students of the Double Degree in Preschool and Primary Education. An evaluative study is executed to evaluate this experience. In this article the CLIL teaching experience is presented, along with the positive evaluation and improvement suggestions that are obtained as a result of the evaluative study.

Keywords: CLIL, Music Education, Evaluative Research.

57

¹ Doctora en Pedagogía y Profesora superior de Música. En la UB desde el año 2000, es profesora agregada permanente en la Facultad de Educación, el Departamento de Didácticas aplicadas, donde coordina la sección de educación musical. E-mail: ogmediel@gmail.com.

² Doctora y Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, especialista en didáctica e innovación educativa. Profesora en Didáctica de la Música CLIL (en inglés) en el doble grado de Educación Infantil y Primaria, en la Universidad de Barcelona. Profesora en didáctica en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Profesora especialista en inglés y música (Traductora y Musicóloga). Profesora colaboradora en el Máster en Educación Bilingüe, en la Universidad Internacional de Valencia: especialista en Innovación e Investigación en la Educación Bilingüe inglés/español. Profesora de Trabajo Final de Máster en Educación Bilingüe (VIU). E-mail: veronica.asensio@ub.edu

Introducción

En pleno siglo XXI la globalización, ya imparable, demanda cada vez más estrategias comunes que permitan la interrelación de personas, pueblos y naciones. La lengua es el gran vehículo de comunicación de la humanidad y, por ende, de la expansión del conocimiento.

El inglés, más allá de sus propias fronteras lingüísticas, y a partir, en un primer momento, de razones geoeconómicas, se impone como la lengua vehicular del saber académico al más alto nivel, y, para alcanzarlo, es necesario preparar al alumnado en sus competencias en la lengua inglesa, sobre todo a nivel universitario³.

El sistema CLIL (AICLE en castellano), se desarrolla como metodología de enseñanza-aprendizaje para utilizar en todos los contextos donde el inglés no es la lengua primera del alumnado y, resumidamente, consiste en utilizar la lengua inglesa como lengua vehicular en la enseñanza de algunas asignaturas no lingüísticas, potenciándola como lengua de uso sin menoscabar el conseguir los objetivos curriculares de las diferentes áreas⁴.

En este capítulo, presentaremos, desde este punto inicial de partida, una breve fundamentación teórica que nos permita conocer el modelo CLIL en cuanto a características, tipos y supuestos. También valoraremos su idoneidad en cuanto a las posibilidades

³ En España, apenas hace 20 años que el inglés, como lengua extranjera, se implementa en todos los niveles de enseñanza.

⁴ No confundir con escuelas o grados donde la lengua vehicular siempre es la lengua inglesa

de algunas asignaturas en comparación de otras, y ahondaremos específicamente en las particularidades de hacer la materia de música en inglés.

El contexto académico de nuestra experiencia es un grupo de alumnado de la doble titulación de maestro de educación infantil y educación primaria, así que dedicaremos un apartado a detallar tanto el macro contexto de la Universidad de Barcelona (España), como algunos datos generales sobre la Facultad de Educación y más particulares sobre el doble grado, especificando el itinerario docente y ubicando la asignatura de didáctica de la música que será nuestro objeto de estudio.

El siguiente apartado nos mostrará, ayudado por ejemplos reales, como se ha adaptado la asignatura de música al sistema CLIL, siempre de acuerdo al plan docente vigente de la materia⁵.

Finalmente, planteamos un pequeño estudio evaluativo que nos permitiera recoger, a modo de prueba piloto, las impresiones, sugerencias y valoraciones del grupo de alumnado que realizó la asignatura de didáctica de la música en inglés, destacando, en general, la evaluación positiva de la experiencia pero arrojando algunos datos para tener presentes en futuras implementaciones, y que correlacionan directamente con los distintos puntos de partida del grupo de alumnado.

⁵ La experiencia de CLILL en música que se detalla se llevó a cabo en el curso 2018-2019 por primera vez

*Profesoras de la Universidad de Barcelona.

La metodología CLIL

La enseñanza y aprendizaje de materias no lingüísticas (música, ciencias, educación física, etc.) en inglés en contextos educativos donde la primera lengua no es el inglés, sino que se trata de una lengua adicional, se articula desde el enfoque y metodología CLIL. El término CLIL fue acuñado en 1994 en Europa Marsh, D.; Maljers, A.; y Hartiala, A. K. (2001) para describir y diseñar buenas prácticas en diferentes entornos escolares donde el aprendizaje y la enseñanza se llevaban a cabo en una lengua adicional. CLIL significa “Aprendizaje integrado de contenidos y lenguaje” y es un enfoque educativo donde la lengua adicional es usada para aprender y enseñar tanto contenido como lenguaje (Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. 2010 pp. 10).

El enfoque CLIL se construye con la integración de las 4C (Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. 2010 pp. 37). Es decir, este enfoque es el resultado de la simbiosis de cuatro bloques: Contenido, Comunicación, Comprensión y Cultura. El primero es la materia a tratar; el segundo, la lengua de aprendizaje y uso; el tercero, el proceso de aprendizaje y pensamiento; el cuarto, el desarrollo de la comprensión intercultural y ciudadana.

Para que la simbiosis de estos cuatro elementos tenga lugar se requiere una progresión en el aprendizaje, las habilidades y la comprensión de contenido; una activación de los procesos cognitivos; una interacción en contextos comunicativos; un desarrollo de conocimiento y habilidades lingüísticas apropiadas; y la adquisición de una

consciencia profunda intercultural hacia uno mismo y los demás (Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. 2010 pp. 41).

Los principios y requisitos del enfoque CLIL

Desde esta perspectiva holística, el enfoque CLIL se basa en siete principios (Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. 2010 pp. 42):

1. El contenido consiste en que el aprendiz crea su propio conocimiento y comprensión, y desarrolla habilidades de aprendizaje personalizadas.
2. El contenido se relaciona con el aprendizaje y el pensamiento, es decir, con la cognición. Para que el aprendiz sea capaz de crear su propia interpretación del contenido, éste debe ser analizado a través de la lengua.
3. En la cognición, los procesos de pensamiento necesitan ser analizados a través de la lengua.
4. La lengua necesita ser aprendida en un contexto de aprendizaje para que el aprendiz pueda reconstruir el contenido a través de procesos cognitivos. Estas necesidades lingüísticas necesitan ser transparentes y accesibles.
5. La interacción en los contextos de aprendizaje es fundamental para que el aprendizaje tenga lugar.
6. Desarrollar la consciencia intercultural es fundamental en este enfoque.
7. CLIL depende del contexto educativo, por tanto, se tendrá que tener en cuenta las variables contextua-

les para desarrollar este enfoque de forma efectiva.

Para que CLIL se justifique dentro del currículum ordinario, éste necesita una planificación, programación y evaluación rigurosas, que incluya unos objetivos claros y apropiados.

Ball y Lindsay (2010) aportan una clasificación de requisitos a cumplir por la práctica CLIL, desde una perspectiva funcional:

- i. Secuencia conceptual: la programación y los materiales CLIL deben ser diseñados de acuerdo con una secuencia conceptual. Es decir, los conceptos se van encadenando siguiendo un hilo conductor.
- ii. Acuerdo conceptual: los indicadores de evaluación de la adquisición y comprensión del material deben estar basados en el contenido conceptual y/o procedimental.
- iii. El lenguaje como vehículo de adquisición y cumplimiento de los objetivos de producción.
- iv. En el contexto CLIL, los materiales necesitan desarrollar el contenido de manera más procedimental de lo que es necesario para el aprendizaje de la L1. Se requiere de un soporte lingüístico que es proporcionado a partir del texto y la mediación del profesor.
- v. El objetivo de una actividad CLIL debe compartirse a través de tres elementos: Inicialmente, se decide un *objetivo conceptual* que se desarrolla y

consigue a través de una *decisión procedimiento*, la cual está acompañada del lenguaje implicado en la situación y actividad.

- vi. Tipos de actividades: a partir del modelo integrador de la lengua de Coyle (2006)⁶, Ball y Lindsay distinguen cuatro tipos de actividades principales en la práctica CLIL:
 - a) Actividades que promueven la comunicación entre iguales para promover la competencia comunicativa.
 - b) Actividades de desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Estas suelen incluir textos auténticos de densidad lingüística conceptual.
 - c) Actividades de modelaje para la producción oral y escrita del aprendiz. Estas focalizan en la planificación de la producción y en los criterios de evaluación.
 - d) Actividades para promover el desarrollo de habilidades cognitivas. Estas ofrecen oportunidades de aplicación de un vasto número de operaciones cognitivas (167).
- vii. Tratamiento específico del contenido conceptual y de lenguaje, y de los errores: la complejidad léxica incorporada en las unidades de ciencias sociales conlleva que el programa de inglés incluya habilidades relacionadas con la interpretación de palabras desconocidas, el

⁶ Ver la explicación de *The Language Tryptich* en el apartado 3.5.

uso eficaz del diccionario, identificación contextual de las palabras y el desarrollo de las conexiones semánticas. Por otro lado, los errores de producción cometidos por los alumnos y alumnas durante las secuencias de aprendizaje se convierten en una fuente final del contenido para el programa de inglés. Se incorporan los elementos lingüísticos que causan los errores más generales y que están dentro del estadio de desarrollo de los estudiantes. Por tanto, los profesores de lengua han de poseer formación específica para poder conectar estos elementos lingüísticos con las necesidades a trabajar desde las ciencias sociales (Ball and Lindsay, 2010, pp.172-182). Estas indicaciones son seguidas para el diseño del programa CLILMI.

European Music Portafolio

El *European Music Portafolio: A Creative Way into Languages*, (Ludke, K. M., & Weinmann, H., 2012), a partir de ahora citado como (EMP-L) es un proyecto que enfatiza la conexión y puntos interrelación entre la música y el lenguaje. Su duración es de 2009 a 2012, finalizando con la publicación del EMP-L Handbook en 2012, donde participan especialistas, tanto investigadores como educadores, en lengua y música de distintos países europeos, entre ellos España. Su objetivo es apoyar un enfoque integrado de música y lenguaje.

(Ludke, K. M., & Weinmann, H., 2012).

El grupo EMP-L (2012) parte de las siguientes hipótesis:

- I. El aprendizaje de la música y la lengua están conectados de forma natural

Numerosos especialistas han afirmado recientemente esta hipótesis, tales como Patel (2008); y Gruhn y Rauscher (2008). Parece que cada vez hay más especialistas que abogan que las conexiones entre el aprendizaje musical y lingüístico se crea en el periodo prenatal y los primeros meses después de haber nacido (Marjanen, 2009).

- II. La música contiene una relación entre desarrollo conceptual y lingüístico.

Patel y Daniele (2003) afirman que cada lengua se organiza en una forma específica, conteniendo rasgos rítmicos y melódicos específicos, lo cual hace que se identifique cuando un hablante es no nativo, dado que transporta estas características musicales de su L1 a la nueva lengua.

- III. La música aporta una atmósfera de aprendizaje positiva y constructiva.

Numerosos especialistas comparten esta hipótesis. Por ejemplo, Krashen (1983); Murphey (1990); y Spicher y Sweeney (2007) afirman que cuando se repiten el cantar canciones o escuchar los patrones rítmicos puede

dar paso a un aprendizaje más duradero de las estructuras lingüísticas, dentro y fuera del aula.

IV. La música puede facilitar el aprendizaje lingüístico

Numerosos estudios han demostrado que el vocabulario, la entonación, el habla y la gramática pueden ser adquiridos a través del aprendizaje de canciones (Wallace, 1994; Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz, y Kolinsky, 2008; Ludke, 2008). Hay mucha evidencia que incluyen técnicas que fomentan la incorporación de la música, el canto y el canto en el currículo de lenguas extranjeras (Anton, 1990; Bancroft, 1995; Badstübner-Kizik, 2007).

V. El aprendizaje de la música y la lengua son aprendizajes creativos

El EMP-L promueve un enfoque creativo para integrar la música y el lenguaje. Las actividades del EMP-L son de final abierto, en lugar de "recetas" predeterminadas. De esta manera, ofrecen tanto a los profesores como a los estudiantes la oportunidad de expresar y desarrollar sus ideas creativas. (pp. 5-6).

Los objetivos del proyecto EMP-L (2012) fueron:

- motivar a los niños para que aprendan nuevos idiomas al mismo tiempo

que desarrollan sus habilidades musicales;

- fomentar la creatividad entre alumnos y profesores;

- formar a los profesores de primaria para que apoyen las competencias lingüísticas mediante actividades musicales.

- contribuir a la formación del profesorado de primaria y al desarrollo profesional permanente.

- aumentar el uso creativo de la tecnología y las TIC.

- explorar la diversidad musical y lingüística en Europa.

- integrar las culturas europeas a través de materiales educativos innovadores.

Adaptación de la asignatura Didáctica de la música a CLIL

La asignatura *Didáctica de la música*, del doble Grado en Educación Infantil y Primaria se imparte en inglés, siguiendo el enfoque CLIL, por primera vez en el curso escolar 2018-2019. El Plan Docente de la asignatura es el mismo para la misma asignatura impartida en lengua catalana al segundo grupo del doble Grado. A continuación, se van a detallar las principales modificaciones y adaptaciones metodológicas que se realizan para poder adaptar la asignatura en cuestión a la metodología CLIL según Ball & Lindsay (2010), en un primer momento;

REQUISITOS DE LA PRÁCTICA CLIL (BALL Y LINDSAY, 2010)	ADAPTACIONES ASIGNATURA: DIDÁCTICA DE LA MÚSICA	CONCRECIONES
i. Secuencia conceptual: la programación y los materiales CLIL deben ser diseñados de acuerdo con una secuencia conceptual. Es decir, los conceptos se van encadenando siguiendo un hilo conductor.	El hilo conductor es la preparación didáctica para lograr que los alumnos/as creen una programación didáctica desde la pedagogía activa de la música en inglés para educación infantil y otra para educación primaria, aportando la creatividad de cada uno/a de ellos.	PROGRAMACIÓN BASADA EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA: FASE INICIAL, DE PRÁCTICA Y CONSOLIDACIÓN.
ii. Acuerdo conceptual: los indicadores de evaluación de la adquisición y comprensión del material deben estar basados en el contenido conceptual y/o procedimental.	Explicación de las tareas de evaluación al inicio de la asignatura. Se trabaja los indicadores de evaluación desde la reflexión compartiéndolos con los alumnos/as. Se sigue la evaluación marcada por el Plan Docente de la asignatura.	
iii. El lenguaje como vehículo de adquisición y cumplimiento de los objetivos de producción.	La lengua vehicular es el inglés, aunque se enseñan los contenidos conceptuales específicos de música en la lengua materna de los alumnos (catalán y español): nombre de las notas, figuras rítmicas, propiedades del sonido ... a través de la técnica de la traducción.	Las pruebas contienen ejercicios de conocimiento conceptual de lenguaje musical donde se evalúa el conocimiento en las diferentes lenguas, por ejemplo, ver muestra de ejercicios sobre el nombre de las notas musicales.
iv. En el contexto CLIL, los materiales necesitan desarrollar el contenido de manera más procedimental de lo que es necesario para el aprendizaje de la L1. Se requiere de un soporte lingüístico que es proporcionado a partir del texto y la mediación del profesor.	Se utiliza materiales complementario de soporte en inglés: carteles con expresiones en inglés; resúmenes en el moodle... como referentes de consulta. Se utilizan ejercicios prácticos para ver aplicada los conceptos teóricos.	A partir de vivir y aplicar sesiones de diferentes métodos didácticos de la pedagogía activa (Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Martenot...) se trabajan los conceptos y contenidos procedimentales y actitudinales de la música de forma aplicada y práctica.
v. El objetivo de una actividad CLIL debe compartirse a través de tres elementos: Inicialmente, se decide un objetivo conceptual que se desarrolla y consigue a través de una decisión procedimental, la cual está acompañada del lenguaje implicado en la situación y actividad.	Al inicio de cada sesión se presenta la organización de la sesión y conceptos claves que van a ser utilizados. La sesión finaliza recordando el vocabulario y expresiones más utilizadas en la sesión para llevar a cabo cada una de las actividades.	Tabla resumen en la pizarra. Mapa conceptual con los recursos lingüísticos.

REQUISITOS DE LA PRÁCTICA CLIL (BALL Y LINDSAY, 2010)	ADAPTACIONES ASIGNATURA: DIDÁCTICA DE LA MÚSICA	CONCRECIONES
vi. Tipos de actividades: a partir del modelo integrador de la lengua de Coyle (2006) , Ball y Lindsay distinguen cuatro tipos de actividades principales en la práctica CLIL:		
a) Actividades que promueven la comunicación entre iguales para promover la competencia comunicativa.	En cada sesión se hacía ejercicios en pequeño grupo para promover la comunicación y el aprendizaje cooperativo: improvisar y crear melodías con instrumentos Orff, escribir un cuento a partir de la interpretación de una audición, crear actividades didácticas ...	Una de las dos programaciones didácticas que debían elaborar como producto final de la asignatura era individual y la otra grupal (pequeño grupo).
b) Actividades de desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Estas suelen incluir textos auténticos de densidad lingüística conceptual.	Lectura de artículos específicos de pedagogía de forma compartida.	Reflexión y resumen en pequeño grupo.
c) Actividades de modelaje para la producción oral y escrita del aprendiz. Estas focalizan en la planificación de la producción y en los criterios de evaluación.	Se prepara la exposición de la unidad didáctica grupal. Se ofrece unas estrategias y vocabulario clave para utilizar. Se guía la preparación y recomienda ajustes de mejora antes del día de la presentación	Mapas mentales y resúmenes de las exposiciones.
d) Actividades para promover el desarrollo de habilidades cognitivas. Estas ofrecen oportunidades de aplicación de un vasto número de operaciones cognitivas (167).	Se fomenta la práctica de la educación rítmica mediante la percusión corporal y movimiento rítmico; y también de la audición, a través del trabajo de audiciones y dictados; para dar la base y lograr llegar a la improvisación y creación musical personal.	Desde la aplicación de los diferentes métodos activos en el aula.
vii. Tratamiento específico del contenido conceptual y de lenguaje, y de los errores.	Los errores, tanto de contenido conceptual como de lenguaje, se conciben como una evidencia de progreso y aprendizaje. Se trabaja desde la reflexión activa para fomentar que el alumno identifique los errores. Se anticipa y se trabaja errores generales en producción oral. Se corrige desde un enfoque constructivo.	

Segundo, se programa la asignatura a partir de una secuencia didáctica

competencial basada en tres fases: la de introducción, práctica y consoli-

dación; cuyo objetivo es alcanzar el objetivo final de que los alumnos/as aprendan las utilidades de la música como herramienta didáctica y programen una unidad de programación didáctica para cada una de las etapas educativas, vertiendo todo lo desarrollado y aprendido a lo largo del curso en cuanto a la metodología musical activa, además de que mejoren sus competencias musicales.

Contexto: La Universidad de Barcelona (U.B.)

La UB⁷ ocupa el puesto número uno en la clasificación de mejores universidades españolas. A nivel europeo se sitúa en el puesto 35 y a nivel mundial sobre el 150.

Sobre la oferta de estudios, en cifras, estaríamos hablando de 16 facultades, 10 centros adscritos, 73 grados, 153 másteres universitarios, 48 programas de doctorado, 235 diplomas de especialización / postgrado, 349 programas de máster, 64 programas de extensión universitaria, 597 cursos de formación continua (IL3), 1 enseñanza de ciclo (título propio), 11 grados y 8 másteres universitarios impartidos en centros adscritos, 7 másteres universitarios y 2 programas de doctorado Erasmus Mundus.

En cuanto al alumnado⁸, hay un total de 62.995 estudiantes: 42.377 de grados y ciclos, 5.662 de másteres universitarios, 4.714 investigadores en formación y 9.147 posgrados.

El profesorado al cargo suma cerca de 6.000 docentes, apoyados en

más de 2.000 personas de administración y servicios.

La producción científica que permite a la UB liderar la investigación en España es también considerable, destacando los 261 grupos de investigación consolidados, participación en más de 30 Institutos Universitarios e Interuniversitarios de Investigación y los más de 600 investigadores becados predoctorales.

La actividad internacional ha sido siempre muy importante para la UB, que tiene matriculados 11.524 estudiantes de nacionalidad extranjera, de 131 nacionalidades diferentes, 1.895 estudiantes extranjeros en programas de intercambio, así como hay 1.340 estudiantes de la UB en programas de intercambio en el extranjero, gracias a los más de 3.000 convenios con universidades y otras instituciones extranjeras

La Facultad de Educación de la U.B

La Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona nace de las facultades de Formación del Profesorado y de Pedagogía, acoge nuevos estudiantes en sus aulas desde hace más de ciento setenta años (en 1845 se creó la escuela Normal). Actualmente, casi mil quinientos estudiantes entran cada curso en la segunda facultad de la Universidad de Barcelona en número de estudiantes y profesores.

En la Facultad se desarrolla todo lo que interviene en el mundo educativo: biología, ciencias sociales, didáctica, educación física, educación visual y plástica, física, geología, investigación educativa, matemáticas,

⁷ Es una Universidad pública

⁸ Datos curso 2017-2018

música, primeras, segundas y terceras lenguas, química, teoría e historia, etc. Es como una pequeña universidad, dado que integra casi todas las áreas de conocimiento en un solo centro.

La Facultad de Educación propone una oferta de enseñanzas oficiales que se concreta en titulaciones de grado, de máster universitario y de doctorado. Asimismo, consciente de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, ofrece cursos de formación continuada: másters y postgrados propios y cursos de extensión universitaria.

Los estudios de grado desarrollan las competencias que permiten al alumnado desarrollarse profesionalmente en el mundo educativo en todas sus vertientes, ámbitos y etapas con una concepción integradora de la educación en la escuela y en la sociedad y a lo largo de todo el ciclo vital.

La Facultad también ofrece la titulación doble de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, con un itinerario diseñado para alcanzar las competencias de ambas titulaciones.

El doble grado de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria

La titulación del doble grado de Maestro de Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria nace de la voluntad de la Facultad de Formación del Profesorado de innovar para adaptar las titulaciones a las exigencias de la realidad social y educativa actual.

El número de plazas ofertadas para este itinerario doble es limitado y específico⁹. Por lo tanto, se diferencia de las plazas que se ofrecen para el grado de Maestro de Educación Infantil y para el grado de Maestro de Educación Primaria. La admisión a este itinerario doble solo se obtiene mediante preinscripción universitaria y solo se puede cursar en la modalidad de tiempo completo. Los estudiantes admitidos en la titulación doble de maestro de educación infantil y primaria se matriculan en un único grupo en horario de tarde. El itinerario está estructurado alrededor de aquellas materias y asignaturas fundamentales para proporcionar a los estudiantes una formación amplia que abarque la etapa educativa de 0 a 12 años. La duración es de cinco cursos académicos y tiene una carga lectiva de 330 créditos (en lugar de los 210 créditos y 4 años de los grados de infantil o de primaria). Para concluir el itinerario doble en cinco años, los estudiantes deben cursar una de las menciones compartidas entre los grados de educación infantil y primaria.

La lengua vehicular es el catalán, como en la mayoría de estudios de grado de la UB, y coincidente con la lengua vehicular de las escuelas en Cataluña, aunque se puede alternar con el castellano en casos puntuales de comunicación con alumnado no catalanoparlante, y se procura introducir el inglés, además de esta primera propuesta en música, en otras asignaturas de tercer curso como las matemáticas,

⁹ 40 alumnos por curso, aproximadamente

la educación física y las ciencias sociales.¹⁰

La asignatura de didáctica de la música en el doble grado se ubica en el tercer curso, siendo una asignatura anual de 9 créditos, y cursándose junto a la mayoría de materias didácticas¹¹, toda vez que el alumnado (chicas en su inmensa mayoría), ya ha cursado, en los dos años anteriores, asignaturas básicas para la formación del profesorado como las de carácter sociológico, pedagógico y psicológico, además de algunas de refuerzo en las distintas materias instrumentales (lenguas, especialmente).

El Estudio Evaluativo

Al ser el primer curso que, desde música y aplicando una metodología concreta de enseñanza-aprendizaje en inglés¹² se iba a desarrollar la asignatura, se planteó el realizar un pequeño estudio evaluativo que pudiera servir de prueba piloto para ulteriores ocasiones, y es el que presentamos a continuación.

La Muestra

¹⁰ Dependiendo también de las habilidades en lengua inglesa de los docentes en cada caso

¹¹ Las otras asignaturas son: didáctica de las matemáticas, de la ed. física, de la historia, de las matemáticas, de la literatura infantil y juvenil, de la ed. visual y plástica y acción tutorial.

¹² En alguna asignatura de grado (sobre todo las más experimentales, como danza, canto y formación instrumental en la mención de música), por la recepción de alumnos de Erasmus, y en bastantes de máster, al haber bastante alumnado extranjero, el inglés se emplea, junto al catalán y el castellano, en la medida que es necesario y el profesorado y el grupo de alumnado consiente.

Hemos de detallar que en la asignatura de doble grado de didáctica de la música, de 40 alumnas en total, se hicieron, aleatoriamente, dos grupos que tenían tres profesoras distintas a lo largo del curso. Dos de ellas tenían un grupo de 20 alumnas con quienes aplicarían el plan docente en catalán a lo largo de todo el curso, y la autora de este artículo, quien se haría cargo de la otra mitad, durante todo el curso, pero realizando la asignatura en inglés, según los parámetros de la metodología CLIL.

Es importante detallar que el alumnado no decidió en qué grupo estar (esta casuística explicará algunos de los resultados obtenidos), aunque la totalidad de ellas habían realizado alguna parte de alguna asignatura en inglés previamente, como hemos comentado.

Así, 19 alumnas serían las que formarían nuestra muestra a seguir¹³.

Objetivos e Instrumento de recogida de Información

Como la gran fuente de información cualitativa que representa, la *entrevista semiestructurada* que se elaboró y se pasó a la muestra al finalizar la experiencia se convirtió en nuestra única fuente de información para su posterior análisis.

Los objetivos que queríamos recoger, y que transformamos en cuatro grandes categorías tenían que ver con:

¹³ Finalmente solo 12 vinieron el día de la entrevista (coincidente con una entrega de trabajo, al final de curso), y solo 11 contestaron.

1.- La valoración de hacer asignaturas en inglés a lo largo de su formación. Interesante porque el doble grado apenas lleva una promoción en marcha y es bueno intentar conocer la opinión de las futuras maestras¹⁴ de infantil y primaria a este respecto, con el fin de mejorar la titulación en un futuro.

2.- La valoración de hacer esta asignatura en inglés, en cuanto a los conocimientos adquiridos en música. Tal como hemos conocido al detallar las características de la metodología CLIL, no debería haber ningún decremento de conocimientos previstos en el plan docente de la asignatura de música.

3.- La valoración de hacer esta asignatura en inglés, en cuanto a los conocimientos de la lengua inglesa. Importante categoría a plantear, ya que un principio básico de CLIL no es solo que se use el inglés como lengua vehicular, sino que las competencias en esta lengua también se ven reforzadas.

4.- Valoración de la asignatura. Cambios y sugerencias de mejora. Como no podía ser de otra manera, una categoría debía recoger distintos aspectos a valorar y ser susceptibles de ser mejorados, no solo porque esto siempre es posible, sino que se convierte en imprescindible en una primera vez.

¹⁴ Queremos recordar que el grupo de alumnado es el que tiene la nota de corte más alta de todos los estudios de educación, lo que presupone una implicación mayor en su propia formación.

En todos los casos, las distintas categorías detallaban subcategorías de carácter negativo y positivo a las que hacer referencia, y en el siguiente apartado de resultados irán apareciendo detalladamente.

Resultados

Caracterización de la muestra

No planteamos caracterizar la muestra a priori, entendiendo que el grupo, dado los diferentes filtros de nivel superados, más sus otras experiencias con alguna otra materia donde el inglés también era utilizado con el grupo, sería enormemente homogéneo (hasta en el género, ya que eran 18 chicas y 1 chico).

Curiosamente, lo primero que apareció en el momento de analizar las respuestas obtenidas en las entrevistas, fueron hasta 4 subgrupos de sujetos que exponemos a continuación como *Perfiles A, B, C y D*.

A) Nivel alto de inglés y música: alumnas 4,5 y 7	B) Nivel alto de inglés y nivel bajo de música: alumnas 1-2-3-9 y 10	C) Nivel bajo de inglés pero nivel alto de música: alumna n 11	D) Nivel bajo de inglés y de música: 6 y 8
---	--	--	--

Presentaremos los resultados agrupados por categorías de análisis, detallando, en algunos casos, de acuerdo a los distintos perfiles obtenidos en la caracterización de la muestra.

En cuanto a la **Valoración de hacer asignaturas en inglés**, nuestra primera categoría genérica de análisis, las alumnas de alto nivel de inglés y música (grupo A) valoran mayoritariamente y positivamente el hacerlo, bien planteado y destacando su bondad al reforzar contenido y lengua inglesa.

También es mayoritariamente positiva la percepción del grupo B, de nivel alto de inglés y nivel bajo de música, destacando razones parecidas, pero en algún caso encontramos algún comentario sobre la mejora de la lengua, al considerar que no ha supuesto un gran esfuerzo pero, pero no ha adquirido habilidades para hacer docencia en esa lengua.

Aunque todos los grupos coinciden en que la materia realizada en inglés da más trabajo, ninguno de los dos grupos con alto nivel de inglés ha encontrado ninguna dificultad en seguir las clases y realizar las actividades programadas.

Por el contrario, tanto los casos de nivel bajo de inglés y alto de música (grupo C), como el grupo con bajos niveles de ambas materias (D), han valorado la experiencia más negativamente. En varios casos la queja es por el convencimiento de no poder apro-

vechar bien las clases por el desconocimiento o la baja comprensión de las actividades a realizar.

A pesar de esa comprensible valoración de carácter negativo en general, los mismos grupos de alumnado reconocen que han aprendido vocabulario específico y destacan la música como materia idónea para hacer en inglés, debido a su carácter más práctico.

También estas mismas alumnas reconocen como positivo que el esfuerzo de escribir y hablar en inglés, así como la ayuda de compañeras con mejor nivel, les ha ayudado a progresar.

Las alumnas de los 4 subgrupos fueron preguntadas directamente sobre los puntos fuertes y débiles de hacer asignaturas en inglés, teniendo también en cuenta su futuro como docentes de ed. infantil y primaria. Los resultados no están tan íntimamente ligados a sus conocimientos de música ni de inglés, sino más bien a sus convicciones como futuras maestras. En primer lugar, las dificultades que todas las participantes han reconocido tienen que ver con la dificultad de trabajar con grupos de alumnado (en la Universidad) con niveles iniciales muy diferentes en cuanto a la lengua inglesa. Una alumna destaca un aspecto importante a tener presente en experiencias de este tipo, el fijar errores lingüísticos.

La mayoría de alumnas (10), destacan como puntos fuertes el hacer asignaturas en inglés, valorando su papel en su futuro como docentes destacando tres aspectos diferentes:

- Su competencia profesional
- Los nuevos contextos escolares multiculturales y plurilingües
- Su formación personal

Hemos de destacar un aspecto visto en negativo por una de las alumnas y que se queja de aprender vocabulario específico en una lengua que no será la de la docencia

La última subcategoría de este primer bloque tenía que ver con su opinión sobre hacer música en inglés, comparada con otras asignaturas. De nuevo una categoría donde las respuestas han dependido directamente de los niveles iniciales de música e inglés, destacando también más aspectos positivos de los subgrupos A y B y negativos en los otros dos.

Muy coherentemente, varias alumnas valoran el hacer música en inglés y cualquier asignatura donde prime más la experiencia que la teoría (hablamos de *la didáctica de* :), siempre recordando que el vocabulario específico se debe trabajar también en la/s lenguas vehiculares de las escuelas.

Alumnas de los perfiles C y D valoran negativamente hacer la música en inglés, tanto por su bajo conocimiento inicial de la materia (D), como recordando que en Cataluña la lengua vehicular es el catalán y no tiene sentido hacerla en inglés C).

Nuestra segunda categoría quería recoger la **Valoración de hacer la asignatura de didáctica de la música en inglés en cuanto a la educación musical**

De nuevo los perfiles son determinantes a la hora de hacer valoraciones:

Las alumnas con buen nivel de inglés y música hablan de refuerzo de conceptos, vocabulario y metodologías/pedagogías/didácticas musicales destacar en conclusiones, y entienden que, debido a la heterogeneidad del grupo clase no haya habido más mejoras competenciales.

Aquí, los grupos con bajos niveles de partida de música, inglés o inglés y música coinciden en destacar aspectos negativos de su desarrollo de competencias musicales, aunque coinciden en las buenas experiencias en cuanto a actividades prácticas realizadas (en algún caso con mirada crítica y reflexiva de las actividades y del papel de la música en las escuelas.) y, dependiendo de cada alumna y sus propias competencias iniciales, todas valoran su desarrollo en algún aspecto concreto: la voz, la audición, la creatividad...

Todas las alumnas del grupo con buen inglés pero poca música, valoran su mejora en conocimientos y desarrollo positivo a muy positivo de las destrezas musicales. Han aprendido didáctica y a crear y evaluar actividades, aunque piensan que ha habido un alto nivel de exigencia y poco tiempo en música y a alguna le ha generado una cierta frustración.

El grupo más crítico a la hora de valorar el desarrollo de competen-

cias musicales ha sido el de bajo nivel de inglés pero alto de música, aunque reconoce alguna mejora musical.

Muy diferente ha sido la percepción del desarrollo de competencias musicales y didácticas en el grupo de alumnas con bajos niveles de inglés y de música (D), que han valorado en positivo todo lo aprendido.

En cuanto a la **valoración de hacer la asignatura de didáctica de la música en inglés en cuanto a la lengua inglesa**, queríamos saber, específicamente, qué había mejorado nuestro alumnado en cuanto a las competencias en lengua inglesa como lengua de comunicación y uso y en cuanto a la adquisición de lenguaje específico de inglés aplicado a la música, detallando aquellos aspectos que considerasen.

De nuevo los puntos de partida serán determinantes de sus percepciones y valoraciones en este ámbito. Así, tanto el perfil A, de nivel alto de inglés y música, como el B alto en inglés pero bajo en música, solo destacan, en general, el haber aprendido algo de vocabulario específico de música en inglés, sin haber hecho avances espectaculares en la lengua pero valorando su uso como manera de no perder el hábito de usarla.

A pesar de las esperables respuestas en cuanto al aumento de competencias en la lengua inglesa de los dos subgrupos con más nivel de entrada, queremos destacar una reflexión: *“en general todas las asignaturas de la carrera que hemos hecho en inglés han contribuido a la normalización del inglés como lengua en la escuela.”*

¿Y qué opinan las alumnas con bajos niveles de inglés, sobre su aumento de competencias en la lengua (sepan o no de música)? Pues coinciden con los grupos A y B respecto al aprendizaje de palabras y contenidos musicales en inglés, pero resaltan también un aumento de competencias en la lengua inglesa en algunos aspectos como escribir y hablar.

Finalmente, nuestra último bloque de preguntas iba dirigida a recoger la **opinión del grupo en cuanto a la asignatura en clave de respuestas abiertas pero sugiriendo cambios y propuestas de mejora**. De nuevo sus respuestas estuvieron algo mediatizadas por los distintos perfiles dentro del grupo, aunque las agruparemos por puntos fuertes y débiles.

De los grupos A y B recogemos como *puntos fuertes de la asignatura* el conocer diferentes métodos musicales, entender cómo la música puede ser una herramienta de aprendizaje de otras cosas, el tener diferentes niveles mezclados, llevar a término actividades grupales y una buena integración de contenidos y lengua.

De los mismos grupos, pero como *puntos débiles*, la dificultad de adaptar los diferentes niveles de competencia musical (demasiado alto para algunas de la clase y demasiado bajo para otras), focalizar más la didáctica y menos los contenidos, falta de un hilo creciente y ansiedad por no llegar a asimilar todos los contenidos, al ser en inglés.

Los perfiles C y D con bajos niveles de inglés valoran la asignatura de manera parecida, poniendo el énfasis y destacando como puntos débiles,

como es de suponer, su dificultad para hacer la asignatura en inglés, pero valorando otros aspectos como puntos fuertes.

Cambios y sugerencias de mejora

Independientemente de los distintos perfiles del alumnado, han aparecido varias sugerencias de mejora de la asignatura de didáctica de la música en inglés, tanto a nivel organizativo como respecto al Plan Docente, en algunos casos íntimamente ligados:

Destinar mucho más tiempo a hacer los trabajos finales, que la gente con más conocimientos musicales prepare alguna sesión para enseñar al resto de la clase, que fuera muy vivencial y práctica y muchos más recursos, que no se haga el examen final y hacer grupos más homogéneos de nivel musical y lingüístico.

Conclusiones

Los resultados obtenidos destacan algunos aspectos coincidentes con los supuestos teóricos del enfoque CLIL y nos demuestran la idoneidad de la elección de una materia como la

didáctica de la música como asignatura para ser implementada en CLIL.

Las cinco principales conclusiones de nuestro estudio evaluativo, serían:

- *Valoración positiva*, en general, de la experiencia correlacionando directamente con los distintos perfiles de la muestra.
- *Necesidad de tener grupos con un nivel similar* y suficiente de la lengua inglesa para poder trabajar cualquier materia.
- Por la casuística específica de música (niveles muy diferentes por estudios paralelos), *adoptar estrategias de aprendizaje cooperativo*.
- Introducir metodología CLIL preferentemente en asignaturas mayoritariamente prácticas (Did. Ed Física, Did. Música...).
- Necesidad de vigilar que los términos fundamentales de cualquier materia han de ser *también trabajados en las lenguas vehiculares* (en Cataluña, el catalán y el castellano).
- Necesidad de *formación del profesorado en competencias lingüísticas y metodológicas*.

Referencias

- ANTON, R.J. (1990). **Combining singing and psychology**. *Hispania*, 73(4): 1166–1170.
- BALL, P. & LINDSEY, D. (2010). Teacher Training for *CLIL* in the Basque Country: The Case of the Ikastolas – An Expediency Model. En D. Lasagabaster; Y. Ruiz de Zarobe, *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- BADSTÜBNER-KIZIK, C. (2007). **Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischen- bilanz und Handreichungen für die Praxis**. Frankfurt am Main: Peter Lang (Fremd- sprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 12).
- BANCROFT, W.J. (1995). **The two-sided mind: Teaching and suggestopedia**. Available from www.eric.ed.gov (document number: ED384244).
- COYLE, D. (2006). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. In **Monograph 6**. Barcelona, Spain: APAC Barcelona.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010). **CLIL Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRUHN, W., & RAUSCHER, F.H. (2008). **Neurosciences in music pedagogy**. New York: Nova Science.
- KRASHEN, S.D. (1983). The din in the head, input, and the language acquisition device. **Foreign Language Annals**, 16(1): 41–44.
- LUDKE, K. M., & WEINMANN, H. (2012). **European Music Portfolio: A Creative Way into Languages. Teacher's Handbook**. European Commission.
- MARJANEN, K. (2009). **The Belly-Button Chord. Connections of pre- and post-natal music education with early mother-child interaction**. University of Jyväskylä, Finland. Jyväskylä Studies in Humanities No 130, Dissertation. Available online at <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22602/9789513937690.pdf>
- MARSH, D., MALJERS, A., and HARTIALA, A. K. (2001). **CLIL compendium. Profiling European CLIL classrooms**. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J. (2008). *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. London: Macmillan Education.

MURPHEY, T. (1992). **Music and song**. Oxford: Oxford University Press.

PATEL, A.D. (2008). **Music, language and the brain**. New York: Oxford University Press.

PATEL, A.D., & DANIELE, J.R. (2003). An empirical comparison of rhythm in language and music. **Cognition**, 87(1): B35–B45.

SANDÍN ESTEBAN, M^a Paz (2003) "**Investigación Cualitativa en Educación**. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España

SCHÖN, D.; BOYER, M.; MORENO, S.; BESSON, M.; PERETZ, I., & KOLINSKY, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. **Cognition**, 106(2): 975–983.

SPICHER, L., & SWEENEY, F. (2007). Folk music in the L2 classroom: Development of native-like pronunciation through prosodic engagement strategies. **Connections**, 1: 35–48.

WALLACE, W.T. (1994). Memory for music-effect of melody on recall of text. *Journal of experimental psychology – Learning, memory and cognition*, 20: 1471–1485.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pelo conteúdo e opiniões expressos no presente artigo, além disso declara(m) que a pesquisa é original.

Recebido em 14/02/2020

Aprovado em 18/06/2020