

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Trabajo fin de máster

That's Music!

- Una justificación de la
impartición en inglés de la materia
de Música en el tercer curso de la
ESO

Presentado por: Geraint Lloyd Davies

Línea de

investigación: Métodos pedagógicos

Director/a: Dr. Francisco José Balsera Gómez

Ciudad: Vigo (Pontevedra)

Fecha: Enero 2013

Resumen

Los objetivos principales de este estudio son describir y abogar a favor del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE) y defender el lugar de la Música en el currículo de la educación secundaria. Se trata de una materia idónea para el AICLE debido a los beneficios que el aprendizaje musical y el aprendizaje lingüístico pueden efectuar mutuamente. Examinamos las opiniones de especialistas musicales y de la lengua inglesa, además de practicantes actuales del AICLE que están enseñando Música en 3º de la ESO para comprender mejor la presente realidad educativa. Para ello se ha llevado a cabo una investigación cualitativa. Proponemos una unidad didáctica para Música en 3º de la ESO y sugerimos futuras líneas de investigación.

Palabras clave: Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras (AICLE), Música, Inglés, Inteligencia emocional, Plasticidad cerebral, Competencias básicas.

Abstract

The main aims of this study are to describe and argue in favour of Content and Language Integrated Learning (CLIL), and to defend Music's place on the secondary curriculum. This is an ideal subject for CLIL due to the benefits that musical content learning and language learning may effect on one another. We scrutinize the opinions of Music and English language specialists as well as those of current CLIL practitioners who are teaching music in year ten in order to better understand present educational reality. This has been carried out through a qualitative investigative survey. We propose a practical guide to a series of year ten Music lessons and suggest future lines of inquiry.

Key words: Content and Language Integrated Learning (CLIL), Music, English, Emotional Intelligence, Brain Plasticity, Basic Competencies

Índice

1. Introducción del trabajo	5
1.1. Justificación del trabajo y su título	8
2. Planteamiento del problema	12
2.1. Objetivos	12
2.1.1 Objetivos generales	12
2.1.2 Objetivos específicos	12
2.2. Breve fundamentación de la metodología	13
2.3. Breve justificación de la bibliografía utilizada	14
3. Desarrollo	16
3.1. Revisión bibliográfica, fundamentación teórica	16
3.1.1 Beneficios de CLIL	16
3.1.2 Principios de CLIL	19
3.1.3 Modelo metodológico de CLIL	21
3.1.4 Relevancia de la educación musical	22
3.1.5 Música y CLIL	27
3.2. Materiales y métodos	30
3.3. Resultados y análisis	31
4. Propuesta práctica	41
4.1 Introducción	41
4.2 Las competencias básicas	42
4.3 Objetivos	43
4.4 Contenidos	44
4.5 Metodología	45
4.6 Actividades	46
4.7 Espacios y recursos didácticos	50
4.8 Evaluación	51
5. Conclusiones	52
6. Líneas de investigación futuras	53

7. Bibliografía	54
7.1. Referencias: libros/artículos citados en el trabajo	54
7.2. Bibliografía complementaria	57
8. Anexos	58
8.1 Guion de la entrevista	58
8.2 Transcripciones de las entrevistas	59
8.2.1 Entrevista 1	59
8.2.2 Entrevista 2	63
8.2.3. Entrevista 3	67
8.2.4. Entrevista 4	70
8.2.5 Entrevista 5	73
8.2.6 Entrevista 6	76
8.2.7 Entrevista 7	80
8.2.8 Entrevista 8	84
8.2.9 Entrevista 9	88
8.2.10 Entrevista 10	91
8.2.11 Entrevista 11	95
8.2.12 Entrevista 12	99
8.2.13 Entrevista 13	103
8.2.14 Entrevista 14	106
8.2.15 Entrevista 15	109
8.3 Recursos impresos para la Unidad Didáctica	113

1. Introducción del trabajo

Music can change the world.

Ludwig van Beethoven

El actual gobierno está trabajando con urgencia para reducir gastos en general y así cumplir con las obligaciones de gestión impuestas por una crisis económica duradera cuya alcance y profundidad ha sido totalmente imprevista a nivel mundial. Incrementar la racionalidad educativa lógicamente forma parte de esa tarea y ha resultado inevitable interrumpir planes educativos innovadores como, por ejemplo, el Programa estatal Escuela 2.0. La materia de Música está también bajo evaluación. No parece ser una materia prioritaria y los que creemos en la riqueza cultural como ingrediente indispensable para la salud de la sociedad nos vemos obligados a defender la continuada inclusión de esta materia en el currículo. Hoy por hoy se teme una reducción de su carga horaria en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, la ESO), así como la falta de garantía de continuidad curso por curso - una circunstancia ya existente debido a la flexibilidad otorgada a las Comunidades Autónomas con competencia en educación en repartir como les parezca oportuno las 105 horas que corresponden a nuestra especialidad a lo largo de los tres primeros cursos de la ESO. Hasta hace poco, el futuro del Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza tampoco parecía asegurado.

Ha perdurado una visión jerárquica de las materias que siempre ha premiado la consecución de conocimientos y aptitudes matemáticas y lingüísticas desde la implantación de la educación universal, obligatoria y gratuita. Si bien en el siglo XIX se valoraba el dominio de la lengua materna y de las lenguas clásicas, el enfoque ha ido cambiando paulatinamente. En España, la defensa de las culturas endógenas junto con la promoción de sus lenguas (las llamadas cooficiales) ha resurgido en generaciones recientes y, en las comunidades que las tienen, los programas educativos actuales en algunos casos pueden llegar a ser auténticamente bilingües. Dado que la supervivencia de esas lenguas cooficiales parece garantizada, la generación de hoy ha mirado hacia fuera y ha reconocido la importancia de prepararse para la comunicación internacional.

La agenda Lisboa 2010 del Consejo Europeo, citada en San Isidro Agrelo (2009), asienta las siguientes bases fundamentales para las políticas educativas que deben desarrollar los estados miembros de la UE: formación del profesorado, competencias básicas, integración de las TIC, aprendizaje de idiomas y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Chacón Beltrán (2004) observa que desde 1995 y la publicación del Libro blanco *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, es objetivo general que todos los comunitarios adquiramos capacidad no en uno, sino en dos idiomas distintos a la lengua materna.

El triste hecho es que en 2005, España se encontraba en vigesimosegundo lugar en cuanto a conocimiento de lenguas extranjeras de entre los 25 estados miembros de la Unión (más Rumania y Bulgaria - países que se unieron en fechas posteriores a esa). Sólo el 17% de los españoles satisfacía dicho objetivo en contraste a la media del 28% (la media de los 25 miembros que había antes de 2007, es decir, excluyendo a Rumania y Bulgaria) y más de la mitad sólo sabían su lengua materna. Lasagabaster (2009) tabula la información procedente del Eurobarómetro publicado por la Comisión Europea en 2006 que se reproduce aquí por su sucinta elocuencia:

Tabla 1: Conocimiento de lenguas extranjeras entre los ciudadanos de la UE.

País (posición)	Al menos 1 lengua	Al menos 2 lenguas	Al menos 3 lenguas	Ninguna lengua
Media UE-25	56%	28%	11%	44%
Luxemburgo (1)	99%	92%	69%	1%
Eslovaquia (2)	97%	48%	22%	3%
Letonia (3)	95%	51%	14%	5%
Lituania (4)	92%	51%	16%	8%
Malta (5)	92%	68%	23%	8%
España (22)	44%	17%	6%	56%
Reino Unido (26)	38%	18%	6%	62%
Irlanda (27)	34%	13%	2%	66%

Extraído de Lasagabaster, 2009, p. 14

Chacón Beltrán (2004) aporta los siguientes datos que también son de interés: los 27 estados miembros comparten 23 lenguas oficiales diferentes. Sin embargo, 26 de estos 27 países emplean lenguas minoritarias y nuestro vecino Portugal está solo entre los 27 en ser oficialmente monolingüe. Dentro del marco oficial de la Unión, no obstante, sólo el inglés, el francés y el alemán son idiomas procedimentales.

Éste no es lugar para conjeturar sobre las razones por la preeminencia de la lengua inglesa en el mundo de hoy o cómo ha llegado a ser la segunda lengua de cientos de millones de personas. No obstante, es difícil resistir la tentación de resaltar que es la lengua materna de la inmensa mayoría de los habitantes de los dos países en la cola en cuanto a preparación en lenguas extranjeras según la Tabla 1, Reino Unido e Irlanda. (Contemplando la otra cara de la moneda, ¿dónde se puede oír luxemburgués fuera de Luxemburgo o eslovaco lejos de Eslovaquia?) Es suficiente reconocer con Hoffman (2000) que en Europa:

[...] the presence of and need for English have become so widespread, and access to and provision for it so varied, that it is now possible to talk about 'bilingualism with English' rather than the use of English as a foreign language.

(Chacón Beltrán, 2004, p. 145)

*[La presencia y necesidad del inglés se ha hecho tan extendida, y su acceso y provisión tan variado, que ahora es posible hablar de "bilingüismo con inglés" en vez del uso de inglés como lengua extranjera.]**

(*Las traducciones de inglés o gallego a español a lo largo de este trabajo son del presente autor.)

Así mismo, fuera de Europa el inglés se ha convertido en el idioma preferido para las comunidades del negocio internacional, de las tecnologías nuevas, del debate académico - una auténtica *lingua franca* para la comunicación internacional e intercultural. Para una persona que actualmente se quiere considerar culta o meramente competente en el mundo del Web 2.0 (ó 3.0) - que simplemente pretende ser funcional en el mundo globalizado - la adquisición de aptitudes en el manejo del inglés es prácticamente obligada.

Así que, la justificación de este trabajo se basará en tres ejes: la defensa de la relevancia de la materia de Música en nuestro sistema educativo; la necesaria adopción de un modelo educativo bilingüe con inglés, teniendo en cuenta el contexto globalizado en el que vivimos; y la contribución al logro de las competencias básicas que se puede hacer desde la impartición de Música en inglés como componente de un programa CLIL.

1.1 Justificación del trabajo y su título.

Se debe entender el título de este trabajo, *That's Music!*, como guiño al famoso programa emitido en España a través del cual, una generación de madrugadores con especial interés y no poca inclinación de deslindar sus dudas, seguía su lucha con la lengua inglesa. Como quizá era propia de esas horas tan tempranas, el estilo era transmisivo y el contenido era, obviamente, el inglés. Quizá no sin cierto cariño hacia los presentadores y actores que participaban en el programa, hay que decirle “*adiós*” al estilo anticuado que tipificaba.

En *Uncovering CLIL*, Mehisto, Marsh and Frigols describen la llamada Generación Y: “generally recognized as being born anywhere between 1982 and 2001” [*generalmente reconocida como nacida en cualquier momento entre 1982 y 2001*] (2008, p.11) como una generación centrada en la inmediatez – faceta que caracterizan como “‘learn as you use, use as you learn’ – not ‘learn now, use later’,” [*aprende mientras usas, usa mientras aprendes – no ‘aprende ahora, usa luego’*]. ‘Aprender ahora, usar luego’ es una formulación que nos recuerda con espanto cómo, en años atrás, no se dejaba a los niños acercarse a un instrumento musical en algunos conservatorios sin haber dado uno o varios cursos de solfeo con anterioridad.

En *That's Music!* se pretende justificar la materia de Música desde el punto de vista CLIL, acrónimo inglés de ‘Content and Language Integrated Learning’ y término que data de 1994. Es traducido a español como ‘Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras’ y las siglas AICLE están en uso corriente pero nosotros preferimos CLIL porque es la fórmula cuyo empleo está más extendido y además por el mensaje plurilingüe que encapsula. En todo caso, su significancia es la impartición de otras materias a través de una lengua extranjera.

Como escribe el Consejero de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, Xesús Vázquez Abad, en su presentación de *CLIL: Integrando lenguas “a través” do currículo*:

Falar de integrar linguas “a través” dos contidos curriculares é falar non só de linguas e de plurilingüismo, senón de atención á grande diversidade de alumnado e mesmo de profesorado existente nos nosos centros educativos. É tamén falar de interculturalidade, de contidos, de integración das aprendizaxes, do traballo por

competencias, de TIC, de formación do profesorado, de elaboración de materiais e de resultados acadados.

(Xunta de Galicia, 2009, p. 5)

[Hablar de integrar lenguas “a través” de los contenidos curriculares es hablar no sólo de lenguas y de plurilingüismo, sino de atención a la gran diversidad de alumnado e incluso de profesorado existente en nuestros centros educativos. Es también hablar de interculturalidad, de contenidos, de integración de los aprendizajes, del trabajo por competencias, de TIC, de formación del profesorado, de elaboración de materiales y de resultados alcanzados.]

Como queda patente, CLIL representa una propuesta que aborda las grandes cuestiones de la educación actual. Incorpora las novedades legislativas que introdujo la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) como son las competencias básicas - con especial hincapié en las TIC y el concepto aprender a aprender; se dirige a las exigencias del presente y futuro mercado laboral como adaptabilidad, flexibilidad y creatividad. Se acerca a todos los pilares de Lisboa 2010 y en especial a la apertura al mundo. Favorece y aprovecha la cooperación y trabajo en equipo entre profesores ya que el departamento de inglés irá de la mano de los otros que participan en el programa CLIL. Así mismo, encara el asunto de la excesiva separación e independencia de materias distintas que, a través del principio de la transversalidad, “bota abaixo as paredes das aulas de linguas para permear os demais contidos” (San Isidro Agrelo, 2009, p. 34) *[echa abajo las paredes de los aulas de lengua para permear los demás contenidos]*.

Mehisto et al. (2008) también subrayan la integración como la esencia de CLIL y enfocan esta integración en dos vertientes: aprendizaje lingüístico en clases de contenido, y contenido utilizado en clases lingüísticas, de modo que, el deseo que experimentan los alumnos de comprender el contenido les motiva a aprender el idioma. Más allá del enfoque en contenido y lenguaje, hay otro elemento que es el desarrollo de aptitudes de aprendizaje (el concepto clave de la educación actual: aprender a aprender) que apoya el logro de habilidades de contenido y de lenguaje. Así, estos tres autores ofrecen la siguiente triangulación:

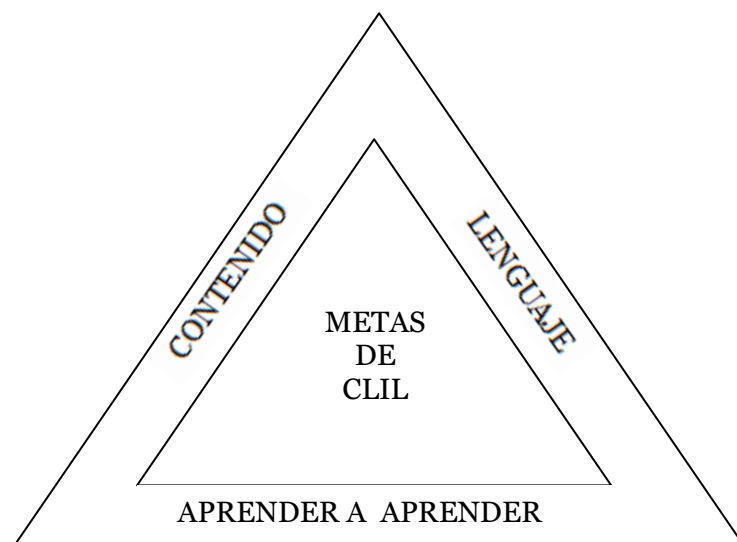


Figura 1. Metas de CLIL. (Mehisto et al, 2008, p.12)

Ahora bien, se debe considerar la pregunta ¿por qué Música? No es suficiente pretender la inclusión de Música en el currículo simplemente porque puede ser útil como vehículo para la adquisición de otro idioma. Tampoco vale justificar su incorporación en un programa CLIL por la poca importancia que padres, centros o alumnos a veces le otorgan (por ejemplo: “no importa si no han aprendido nada de música, al menos habrán pillado algo de inglés”). Ni siquiera cabe en el ámbito de esta investigación el uso del canto para la adquisición lingüística, algo muy frecuente y de gran utilidad en anteriores etapas educativas pero impracticable e innecesario con adolescentes de cursos avanzados.

Siguiendo a Balsera y Gallego (2010), se defenderá la presencia de la Música en el currículo desde sus aportaciones a la consecución de la inteligencia emocional – sin duda, la justificación actual más convincente. Por lo tanto, se tendrán en cuenta teorías como las inteligencias múltiples de Gardner o la inteligencia emocional de Goleman. Consideramos que son teorías cuya envergadura crece paulatinamente a medida que el alumno va madurando. En 3º de la ESO, penúltimo curso de la educación secundaria obligatoria, los estudiantes ya se hallan a las puertas del cumplimiento de esta etapa formativa. Según la teoría cognitiva de Piaget, el alumnado de educación secundaria se encuentra en la fase de operaciones formales (desde aproximadamente los once años). La característica más destacable de este período es el “razonamiento hipotético deductivo” que contribuye de manera determinante a la evolución de la personalidad. Por todo lo expuesto, llegados al curso en cuestión, las peculiaridades de cada individuo están más desarrolladas, una

clase es un grupo menos homogéneo y la relevancia de las teorías en cuestión está en su ápice.

Así mismo, se argumentará que la educación musical ayuda al desarrollo intelectual. Por lo tanto, contribuye a las habilidades de aprendizaje en general, como demuestran recientes estudios sobre la plasticidad cerebral de Moreno et al. (2009) o de Hyde et al. (2009).

Además, se examinará la contribución que esta materia aporta a la adquisición de las competencias básicas. Buscaremos opiniones profesionales acerca de cómo la impartición integrada de Música en inglés, o de Inglés “a través” de la música, multiplica y enriquece las oportunidades de adquirir y profundizar en las competencias básicas. Sobre todo, la directa relevancia de la habilidad musical en la adquisición de una lengua no materna (L2) demostrada por Slevc y Miyake (2006) nos parece sugerente.

2. Planteamiento del problema.

2.1 Objetivos.

2.1.1 Objetivos generales

1. Emplear la lengua inglesa para impartir Música en 3º de la ESO, incluyendo esta materia en un programa CLIL coordinado con el departamento de inglés.
2. Justificar la relevancia de una formación musical en el desarrollo de la persona.
3. Conocer las contribuciones de la materia de Música en 3º de la ESO a la consecución de competencias básicas impartiendo esta materia en lengua inglesa.

2.1.2 Objetivos específicos

- a) Averiguar qué opinan los docentes en activo sobre las aportaciones de CLIL a la promoción del plurilingüismo, a la mejora de competencias en el manejo de la lengua inglesa y en el ámbito musical.
- b) Averiguar qué opinan los docentes en activo sobre cómo la integración de diferentes áreas de especialización en un proceso de aprendizaje contribuye a la competencia aprender a aprender.
- c) Diseñar una unidad didáctica que incluya una secuencia de actividades para estimular la cognición usando un modelo de aprendizaje activo.

2.2 Breve fundamentación de la metodología.

La investigación sistemática que se propone es de índole cualitativa. Es un tipo de metodología que se sitúa en el paradigma interpretativo. Moral Santaella (2006) discute el estatus durante las últimas décadas de este tipo de indagación señalando problemas y opiniones variadas acerca de su validez. Uno de los asuntos polémicos es el de la interpretación, dado que la investigación cualitativa ubica al observador en el mundo y consiste en unas acciones que hacen el mundo visible, de manera que su participación puede afectar la realidad. Con sumo sentido común, asesora la polémica de la siguiente manera:

Los planteamientos actuales para realizar la investigación cualitativa no se centran tanto en la problemática relativa acerca de si la «realidad» o la «validez» son absolutas, pues a lo largo de la historia de investigación cualitativa se ha demostrado que estos aspectos se derivan del consenso de una comunidad para referirse a lo que es «real», lo que es útil y lo que es significativo.

Moral Santaella (2006, p. 161)

Por su parte, Guzmán Rosquete, Cabrera Pérez, Yanes González y Castro de Paz (2008) resumen la utilización de este tipo de investigación específicamente en la educación española del mismo período. Identifican su adopción en la década de los 80 ligada a un impulso hacia Investigación-Acción (I-A) que caracterizan como indagación “de” y “desde” la práctica educativa (p. 168) cuya finalidad es introducir cambios en ella. I-A cae dentro de la colectiva que Moral Santaella clasifica como transformacionista – quienes creen que los trabajos de investigación educativa deben ser útiles para la sociedad.

Guzmán Rosquete et al. (2008) prefieren recoger la información de forma mixta y citan como ejemplos la observación, la entrevista y el análisis documental entre otros. Para responder a las voces que desacreditan la exclusiva aplicación de este tipo de investigación, abogan por la triangulación para reforzar la confirmabilidad de los datos. Es una técnica de investigación que pretende contrastar y analizar datos recogidos desde diferentes fuentes y perspectivas, posibilitando la comprobación de si la información procedente de una fuente confirma la ofrecida por otras.

A pesar de nuestra admiración por la propuesta de Moral Santaella acerca de la denominada técnica de “cristalización”, consideraciones prácticas obvian su utilización en este estudio. Entre ellas, la determinante es la imposibilidad de emplear procedimientos coherentes con esta técnica como la persistente y prolongada observación. Por lo tanto, utilizaremos la técnica directa de entrevistas con docentes y completamos la triangulación de información filtrándola por la imagen que formemos de ellos durante las entrevistas.

2.3 Breve justificación de la bibliografía utilizada.

El punto de partida del estudio teórico de este trabajo en lo que a CLIL se refiere es la excelente publicación de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia (2009), *CLIL: Integrando lenguas “a través” do currículo*. Representa una recopilación de la información disponible actualmente y del estado de la cuestión desde distintas perspectivas, aporta propuestas prácticas para el aula y viene dotada de una bibliografía extensa que ha sido de gran utilidad. Así mismo, incluye artículos de expertos en el campo de la talla de David Lasagabaster. Llama la atención que este autor sea vasco y la publicación gallega. Recordemos que las comunidades con lengua cooficial llevan décadas trabajando el bilingüismo de manera cotidiana y sus experiencias les prestan una autoridad especial acerca de la adquisición lingüística. La validez de esta observación no desestima el valioso trabajo en CLIL que se está llevando a cabo por todo el territorio español – hecho que queda reflejado en *CLIL in Spain*, editado por el mismo investigador junto con Yolanda Ruiz de Zarobe (2010).

En cuanto a bibliografía en inglés, los tres autores e innovadores Mehisto, Marsh y Frigols también son extensamente conocidos, publicados y respetados. Generalmente, la literatura de TEFL (Enseñanza de inglés como lengua extranjera) no suele detenerse en largas explicaciones teóricas, prefiriendo alimentar un insaciable mercado para manuales prácticos, repletos de recursos para el aula. Su *Uncovering CLIL* (2010) tampoco es una excepción pero la teoría que contiene es de una autoridad incuestionable. Además, las exigencias temporales en la realización del presente trabajo obligaron a una adquisición rápida del material bibliográfico obviando la posibilidad de estudiar otros ejemplares. Se ha consultado este manual aunque podría haber sido otro de muchas opciones válidas.

Para un estudio en profundidad de la importancia del papel de la música en el desarrollo de la personalidad, el texto de Balsera y Gallego, *Inteligencia emocional y enseñanza de la música* (2010) sí que ha sido elegido en particular. Está basado en casi una década de investigación de las implicaciones educativas de la inteligencia emocional en la especialidad de Música a través de un extenso repaso de las teorías más actuales y en la experiencia real de experimentación en el aula. Consideramos que está en la vanguardia del pensamiento contemporáneo sobre la educación.

Los artículos que hemos consultado o citado de revistas como *Psychological Science*, *The Journal of Neuroscience* o *Cerebral Cortex* y similares han sido fascinantes. Aunque no son de nuestra rama de especialidad, estamos satisfechos de que difunden la comprensión más actual sobre los temas que abordan.

3. Desarrollo

3.1 Revisión bibliográfica, fundamentación teórica.

3.1.1 Beneficios de CLIL

Como señala Lasagabaster en su artículo para la Xunta de Galicia (2009), Maljers, Marsh y Wolff (2007) sintetizaron los múltiples beneficios de CLIL en cuatro:

- Promoción de la diversidad lingüística.
- Mejora de la competencia en lengua extranjera.
- Impulso al aprendizaje lingüístico en general.
- Internacionalización de la educación.

La promoción de la diversidad lingüística responde al propósito europeo de fomentar el multilingüismo y multiculturalismo entre los habitantes de los estados miembros. Chacón Beltrán identifica la necesidad “... to convert the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe from a barrier to communication into a source of mutual understanding” (2004, p. 143) [*... de convertir el abundante patrimonio de lenguas y culturas diversas en Europa en una fuente de comprensión mutua*]. El reto para la política de la UE es unificar millones de hablantes de distintos idiomas sin perder identidades culturales o lingüísticas. Por un lado, involucra actuar para proteger y mantener las lenguas minoritarias y por otro, promover el uso de lenguas internacionales para la comunicación intercultural. Como hemos opinado con anterioridad, el inglés se ha convertido en la lengua internacional más demandada.

La necesidad de mejorar la competencia en lenguas extranjeras nace del reconocimiento de una insatisfacción generalizada con los niveles de destreza que se están alcanzando actualmente en la ESO. Indudablemente, si comparamos las aptitudes en inglés de los españoles de la generación de hoy con las de la generación anterior, se percibe una mejora extraordinaria que revela ese reconocimiento de descontento y los esfuerzos que se han emprendido para tratarla. Sin embargo, como

demostraba la Tabla 1 (véase apartado 1, introducción del trabajo), los avances no han sido suficientes y todavía queda mucho camino por recorrer. Por otra parte, las investigaciones de Lasagabaster parecen comprobar la contribución positiva de CLIL:

Os estudos realizados en Cataluña e no País Vasco coinciden en apuntar que o alumnado de secundaria que está inmerso en experiencias CLIL en inglés alcanza un nivel de competencia superior ao dos seus pares que continúan coas tradicionais clases de inglés como materia, a pesar de ser un (Lasagabaster 2008) ou ata dous anos máis novos (Navés e Victori 2010).

(Lasagabaster, 2009, p. 16-17)

[Los estudios realizados en Cataluña y en el País Vasco coinciden en apuntar que el alumnado de secundaria que está inmerso en experiencias CLIL en inglés alcanza un nivel de competencia superior al de sus pares que continúan con las tradicionales clases de inglés como materia, a pesar de ser uno (Lasagabaster 2008) o hasta dos años más joven (Navés y Victori 2010).]

Así mismo, argumentan que la práctica de aprender otras materias por medio de la lengua extranjera despierta en los alumnos una sensibilidad lingüística más aguda. Como consecuencia, gracias a sus experiencias en el aula CLIL, aumentan sus competencias en todos los idiomas que se emplean en el currículo y no sólo el extranjero que allí utilizan. Otra vez Lasagabaster, en el siguiente párrafo, cita varios estudios suyos realizados en comunidades con lengua cooficial que “parecen confirmar que os efectos no normal desenvolvemento das outras dúas linguas... e nas actitudes cara ás devanditas linguas tampouco se ven negativamente afectadas” (2009, p. 17) *[parecen confirmar que los efectos en el normal desarrollo de las otras dos lenguas... y en las actitudes cara a las antedichas lenguas tampoco se ven negativamente afectadas]*. Además “parecen fomentar unha actitude máis favorable a todas as linguas presentes no currículo” *[parecen fomentar una actitud más favorable a todas las lenguas presentes en el currículo]*. De esta manera, dan respuesta al doble reto de la UE de unificar hablantes de distintos idiomas sin perder identidades culturales o lingüísticas.

En cuanto a la internacionalización de la educación, Maljers et al. (2007) se refieren al estímulo que CLIL representa para la participación en programas de movilidad europeos como Sócrates (que incluye Erasmus), Leonardo o Tempus. Las

experiencias que ofrece la inmersión lingüística son inmejorables para la adquisición, comprensión y formación de estrategias de comunicación - para no entrar en el proceso de maduración personal. Más allá de los beneficios meramente lingüísticos, son programas que, con cada vez más frecuencia, reflejan las realidades laborales que les reserva el futuro a muchos jóvenes.

Lasagabaster (2009) ofrece otra ventaja en adición a los cuatro beneficios citados de Maljers et al. Sugiere que, desde el punto de vista de los profesores de lenguas extranjeras, desaparece la necesidad de generar actividades en el aula que suponen un reto para el alumnado ya que el reto viene dado por el uso de la lengua extranjera en la impartición de la materia. CLIL elimina la dificultad de construir contextos en los que los alumnos se encuentran suficientemente estimulados para mantener su compromiso con la actividad.

Por último, extrae tres beneficios más de Van de Craen, Ceuleers, Mondt y Allain (2008). De los estudios que realizaron en Bruselas, estos autores dedujeron que CLIL fomenta mejores actitudes y mayor motivación entre el alumnado, al mismo tiempo que aumenta la autoestima. También detectaron efectos beneficiosos en aspectos cognitivos gracias a un estilo de aprendizaje que requiere que los alumnos estén más activos. Además, comparando el esfuerzo que precisaban estudiantes monolingües y bilingües en la realización de sencillas tareas de cálculo, llegaron a la conclusión de que CLIL ayuda a conseguir un funcionamiento cerebral más eficaz – “these effects are the embodiment of brain plasticity in young learners and are as such not the results of CLIL itself. However... results show that CLIL exploits this plasticity and as such helps create ‘better’ brains” (Van de Craen et al., 2008, p. 146) [*estos efectos son la encarnación de plasticidad en estudiantes jóvenes y no son propiamente dicho consecuencias de CLIL en sí. Sin embargo... resultados demuestran que CLIL aprovecha esta plasticidad y así ayuda a crear ‘mejores’ cerebros*].

3.1.2 Principios de CLIL

En su capítulo para la Xunta de Galicia, *As seccións bilingües: Integrando linguas “a través” do currículo* (2009), San Isidro Agrelo señala que CLIL guarda una estrecha relación con otros programas bilingües como Content-Based Instruction (CBI) que se introdujo en los años 70 en Estados Unidos para auxiliar el aprendizaje de inglés entre el alumnado inmigrante, programas bilingües (inglés-español) en el mismo país o los programas de inmersión en francés en Canadá. A propósito, Chacón Beltrán (2004) describe esos programas canadienses como “one of the most successful examples of bilingual education” (p. 142, nota a pie de página) [*uno de los ejemplos más exitosos de la educación bilingüe*]. Apuntamos que la iniciación del primer proyecto en una escuela de Montreal en 1965 fue debida a la insistencia de padres anglohablantes preocupados por garantizar el futuro social y económico de su comunidad en la francófona provincia de Quebec. En la actualidad son también en gran medida los padres quienes impulsan el aprendizaje de inglés, motivados por el deseo de que sus hijos no se queden atrás en el mercado laboral.

Una diferencia fundamental entre el modelo CLIL europeo y los demás programas mencionados es apuntada por San Isidro Agrelo (2009). Mientras que estos otros ponían más énfasis en la adquisición de la lengua objeto de estudio, desde la perspectiva CLIL los contenidos de la materia son más importantes.

Marsh, Maljers y Hartiala (2001) son los autores de un estudio de las realidades CLIL emprendido al nivel continental (y, por lo tanto, reconoce la participación de más de sesenta escritores y contribuyentes) para marcar el Año Europeo de Lenguas 2001. En dicho estudio, identifican y analizan los muy diversos motivos por haber iniciado distintos proyectos CLIL a través de toda Europa. De allí, establecieron cinco razones generalmente comunes, interrelacionadas entre sí, que llaman “dimensiones” y que constituyen los principios educativos de CLIL: la cultura (CULTIX), el entorno (ENTIX), la lengua (LENTIX), el contenido (CONTIX) y el aprendizaje (LEARNTIX).

Estas dimensiones recogen muchas de las cuestiones que aquí están bajo discusión. Con la dimensión ‘cultural’ se refieren al conocimiento entre culturas y en particular la cuestión de cómo transformar ese conocimiento en comprensión. De allí la importancia de desarrollar habilidades comunicativas para así facilitar la comunicación entre culturas.

ENTIX recoge los temas de internacionalización en general y de integración europea en concreto. Incluyen aquí el uso de CLIL como parte de la preparación para títulos internacionales como el Bachillerato Internacional o exámenes como los de Cambridge o la Alianza francesa.

La dimensión ‘lengua’ es uno de los motivos de mayor peso y, por lo tanto, se ha tratado con detalle en el apartado 3.1.1 (beneficios de CLIL). Abarca objetivos como mejorar la competencia lingüística de la lengua meta, profundizar la conciencia de la lengua materna y desarrollar intereses plurilingües.

En cuanto a CONTIX, considerando que cada idioma transmite una visión propia, estudiar una materia en otra lengua supone un valor añadido a los contenidos; por lo que CLIL ofrece una diversificación de perspectivas. Además, presenta terminología específica en la lengua meta. En el caso del inglés, el argot musical es especialmente rico y a veces se echa en falta alguna expresión en español. Por ejemplo, la carencia del equivalente a ‘pitch’ hace muy difícil entender la teoría de Allen Forte sobre la música atonal por su nombre: Pitch Class Set Theory – intraducible en español. También es un idioma idóneo para preparar a los alumnos para estudios posteriores ya que Londres es una capital musical que atrae a una gran cantidad de estudiantes de música. Además, su uso es corriente en las universidades y conservatorios de muchas otras ciudades europeas.

Dejamos la discusión de la última dimensión, ‘aprendizaje’, hasta más adelante en el apartado 3.1.5 (música y CLIL) porque consideramos que tiene especial relevancia para nuestra materia.

3.1.3 Modelo metodológico de CLIL

Cuando San Isidro Agrelo (2009) describe brevemente el modelo metodológico de CLIL, se basa en Coyle – otra gran autoridad en el campo. Para Coyle, existe una combinación de cuatro componentes:

- contenido: los progresos en conocimientos, aptitudes y comprensión en relación con elementos específicos del currículo de la materia en cuestión;
- comunicación: el uso de la lengua extranjera en los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras se aprende esa lengua;
- cognición: elaboración de destrezas de pensamiento que relacionan la formulación de conceptos abstractos y concretos, la comprensión y la lengua;
- cultura: exposición a las diferentes perspectivas y a posicionamientos compartidos que contribuyen a la autoconciencia y a la percepción de los demás.

No modelo proposto por Coyle, o pensamento, a toma de decisións e a síntese do coñecemento van da man a través da fusión progresiva do pensamento e as habilidades lingüísticas. CLIL baséase sobre todo na estadaxe (*scaffolding*) dos contidos e na introdución progresiva dos elementos lingüísticos.

San Isidro Agrelo (2009, p. 34)

[En el modelo propuesto por Coyle, el pensamiento, la toma de decisiones y la síntesis del conocimiento van de la mano a través de la fusión progresiva del pensamiento y las habilidades lingüísticas. CLIL se basa sobre todo en el andamiaje (scaffolding) de los contenidos y en la introducción progresiva de los elementos lingüísticos].

3.1.4 Relevancia de la educación musical

Balsera y Gallego abren su *Inteligencia emocional y enseñanza de la música* (2010) trazando la historia de la evolución del concepto de inteligencia que se resume a continuación. Abarca desde las primeras pruebas de inteligencia de Binet y Simon en 1905 y la formación del concepto del cociente intelectual (CI) por su seguidor William Stern hace ya cien años. Citan diversas teorías opuestas a la de una inteligencia única que datan desde 1938 en adelante (las primary mental abilities de Thurstone) aunque, sin duda, el CI sigue disfrutando de una fama y validez generalizada en la percepción popular.

Uno de los críticos modernos de los test CI, Robert Sternberg, propone las teorías triárquica y de la inteligencia exitosa que son quizá de más relevancia para los estudios musicales de régimen especial. El trabajo de Reuven Feuerstein con adolescentes con necesidades específicas de aprendizaje, sin embargo, nos interesa directamente. Le ha conducido a formar una teoría sobre la modificabilidad cognitiva estructural y un concepto de aprendizaje en el que el sujeto requiere de un mediador que le acompaña en un programa de actividades ordenadas por dificultad con el fin de desarrollar la propia inteligencia y capacidades cognitivas y afectivas. El profesor de música en el papel de mediador puede contribuir al logro de objetivos y a la evolución de aptitudes musicales y sociales – aprendizajes que serán útiles para otras facetas de la vida.

Howard Gardner publicó *Frames of Mind [Estructuras de la mente]* en 1983 revelando su novedosa teoría de las inteligencias múltiples. Entendiendo la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o de crear algo valioso para la sociedad, descubrió la pobreza del concepto tradicional de inteligencia. Es un concepto que distorsionaba la verdad porque solo reconocía la competencia académica. En realidad, esa habilidad académica comprende al menos dos dimensiones, la lingüística y la lógica, pero además existen otras. Gardner identificó hasta siete competencias intelectuales en ese trabajo: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinésico-corporal, interpersonal e intrapersonal; y más tarde añadió una octava: la naturalista.

Dedica un capítulo de *Frames of Mind* a la inteligencia musical en la que apunta que el talento musical es una de las habilidades que más precozmente aparece aunque todavía se desconoce el porqué. Concede la posibilidad de heredar

un tipo de talento musical pero cree que la influencia del contexto en el que un niño vive es más importante. Nos parece un argumento irrefutable a favor de la inclusión de la Música en el currículo escolar. Además, es una opinión que coincide con los resultados obtenidos por Suzuki quien, partiendo del propósito de educar la personalidad y la sensibilidad, consiguió que muchos niños llegasen a tocar un instrumento. De esta manera, demostró que las aptitudes musicales pueden beneficiarse de un entrenamiento adecuado. Así mismo, Gardner subraya la importancia de la motivación, la personalidad y el carácter en el desarrollo de estas habilidades.

A continuación, Balsera y Gallego se centran en la teoría de la inteligencia emocional propuesta por Goleman. Es un término que prestan Salovey y Mayer, los primeros en utilizarlo en 1990. Goleman considera que las personas exitosas en el mundo de mañana van a ser las que han cultivado su inteligencia emocional, que saben gestionar sus impulsos, reconocer y regular sus emociones. Por lo tanto, se puede decir que el cociente intelectual y la inteligencia emocional se complementan. Goleman, siguiendo a Jack Block, trata de describir dos “tipos puros” – con alto CI o con inteligencia emocional altamente desarrollada. La comparación de ambos es totalmente artificial ya que “se presentan combinadas porque toda persona posee inteligencia cognitiva e inteligencia emocional” (Goleman, 2007, p. 93). También sugiere que “parece como si existiera una débil correlación entre el CI y ciertos aspectos de la inteligencia emocional” (p. 91) – es decir, es poco común ser aventajado intelectualmente sin haber desarrollado habilidades en el manejo de las emociones. O, en palabras de Balsera y Gallego, “la inteligencia emocional se refiere a la utilización *inteligente* de las emociones” (2010, p. 24) [la cursiva es nuestra].

Estos autores resaltan cinco habilidades que comprende el concepto de inteligencia emocional:

- **Autoconciencia:** Distinguir un sentimiento en el mismo momento en el que surge constituye el punto de partida de la inteligencia emocional. La autoconciencia es la habilidad fundamental sobre la que se construyen las demás competencias emocionales.
- **Autocontrol:** Capacidad de controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento y las circunstancias. Las personas que sobresalen en esta habilidad se recuperan con mayor rapidez de las adversidades.
- **Automotivación:** Capacidad de motivarse a uno mismo. Para lograr resultados excelentes en cualquier tarea que aprendamos es necesario controlar nuestra vida emocional y subordinarla a un objetivo. Si los alumnos

se automotivan es más fácil que lleguen a sumergirse en lo que Mihaly Csikszentmihalyi denomina “estado de flujo”, esto es, un momento de rendimiento cumbre en el que las emociones están al servicio del aprendizaje.

- **Empatía:** Capacidad para reconocer las emociones ajenas. El término empatía deriva del griego *empathia*, que significa “sentir dentro”, esto es, percibir la experiencia subjetiva de otra persona... Las personas empáticas saben interpretar el lenguaje no verbal...a través de lo cual se expresan los sentimientos.
- **Habilidades sociales:** Para canalizar adecuadamente las emociones de otra persona es necesario desarrollar el autocontrol y la empatía. Estas aptitudes favorecen el trato con los demás y su carencia conduce al fracaso social. En las personas intelectualmente más brillantes la falta de estas habilidades puede conducir a la arrogancia, la insensibilidad y la altanería.

(Balsera y Gallego, 2010, pp. 24-25)

Para fundamentar su argumento sobre la contribución de una educación musical al desarrollo de la inteligencia emocional, citan diversas fuentes entre las que destacamos la legislación educativa desde la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 2 octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el informe Delors y los grandes pedagogos musicales del siglo pasado cuyas aportaciones siguen estando vigentes. En las últimas dos décadas la educación en España se ha dirigido a la formación integral de la persona, considerando la acción en el campo de valores y la libertad tan apropiada como la estimulación del desarrollo intelectual. Sus referencias tanto de la LOGSE como de la LOE subrayan conceptos como la libertad personal, el respeto, la solidaridad, la convivencia democrática o el pleno desarrollo de la personalidad.

En su estudio sobre la educación en el siglo XXI para UNESCO, *La Educación encierra un tesoro*, Delors identifica cuatro pilares (véase en la página siguiente Tabla 2: los cuatro pilares de la educación).

Nuestros autores también recorren la historia pedagógica del siglo XX recalando la importancia de la formación musical para la transmisión de valores tal y como destacaron figuras de la talla de Dalcroze, Willems, Martenot, Kodály, Orff o (ya mencionado en conexión con Goleman) Suzuki: un auténtico canon de expertos para cualquier educador musical. Asociamos con Dalcroze la expresión de sentimientos a través del movimiento corporal. Willems trataba de desarrollar la personalidad de manera global y basó su método en la evolución psicológica del niño. Para Martenot, el “educador a través del arte” aporta lo inmedible: sentido

humano y social, estabilidad, disciplina y dominio de uno mismo o el perfeccionamiento general. Como apuntan Balsera y Gallego (2010), los propósitos de Martenot están muy cercanos al concepto de la inteligencia emocional. Orff y Kodály también señalan a la práctica vocal, instrumental y auditiva como vehículos de mejora en la relación de una persona consigo mismo y con su entorno.

Tabla 2: Los cuatro pilares de la educación (Informe Delors):

APRENDER A CONOCER	Obtener las herramientas adecuadas para gestionar el conocimiento.
APRENDER A HACER	Desarrollar las habilidades personales y llevarlas a la práctica.
APRENDER A SER	Potenciar las habilidades cognoscitivas y la inteligencia emocional a partir del autoconocimiento.
APRENDER A VIVIR JUNTOS	Desarrollar las habilidades de comunicación para cooperar y participar en cualquier tipo de actividad grupal.

Extraído de Balsera y Gallego (2010, p. 39)

Acaban su recorrido proponiendo la siguiente relación (que basan en Goleman) de consideraciones acerca de cómo una educación musical puede influir en el desarrollo de la inteligencia emocional:

- a) *la confianza*, esto es, creer en uno mismo y en las posibilidades de éxito en el aprendizaje musical.
- b) *la curiosidad*, ya que descubrir aspectos musicales nuevos es algo positivo y placentero.
- c) *la intencionalidad* porque cuando los alumnos realizan una interpretación de calidad se sienten competentes y eficaces.
- d) *el autocontrol*, siendo capaces de controlar la ansiedad antes las presentaciones públicas evitando el “secuestro emocional”.
- e) *la capacidad de relación*, de empatizar con los compañeros y los adultos.
- f) *la capacidad de comunicar*, intercambiando verbal y musicalmente ideas, sentimientos y conceptos con los otros.
- g) *la cooperación*, armonizando las propias necesidades con las de los demás en las actividades musicales grupales.

(Balsera y Gallego, 2010, p.44)

También hacen mención de investigaciones mediante la resonancia magnética sobre el cerebro de los músicos, en especial una de Gaser y Schlaug (2003) en la que comparaban los cerebros de músicos profesionales con los de músicos amateur y los de personas que no tienen ninguna formación interpretativa musical. Descubrieron que los músicos amateur tenían más materia gris que los que no realizan actividades musicales pero no tanto como los profesionales, y lo que diferenciaba a los dos grupos de músicos era el tiempo que dedicaban a la práctica.

Nos parece otro argumento de gran peso a favor de la educación musical al mismo tiempo que reconocemos que formar interpretes profesionales no está entre los objetivos de la ESO. Es una línea de estudio con mucha relevancia en conexión con nuestro propósito. No obstante, hay otras investigaciones con una envergadura más directa: por ejemplo, Schellenberg (2004) hizo una investigación con resultados llamativos sobre niños de seis años. Se dividió una muestra de 144 en cuatro grupos, asignando una actividad a cada uno: clases de piano, clases de canto, clases de teatro o ninguna actividad. Se midió el cociente intelectual de cada niño al principio de la investigación y otra vez al acabar el curso escolar. El aumento en el CI de los grupos de control era de media 4'3 puntos mientras que los niños que dieron clases tanto de canto como de piano experimentaron un incremento de 7 puntos.

Habiéndonos posicionado por insinuación con las voces críticas al concepto de cociente intelectual como medida única de la inteligencia, no nos vamos a permitir dejar la cuestión allí, aunque reconocemos que el estudio al menos demostró que las actividades musicales dejaron a los cerebros de los participantes funcionando mejor. Partiendo de las revelaciones de los estudios de Gaser y Schlaug y de Schellenberg, abrimos el abanico. En una investigación posterior, Hyde et al. (2009) parecen indicar no sólo que el aprendizaje instrumental a largo plazo demuestra un aumento de plasticidad estructural en el desarrollo cerebral en correlación con cambios comportamentales inducidos por dicho aprendizaje, sino que después de tan sólo quince meses de instrucción instrumental en algún momento de la niñez, se han demostrado cambios cerebrales estructurales permanentes. Los autores juzgan que la existencia de diferencias estructurales cerebrales en expertos, sean de la música o de otros campos, es probablemente debido a la plasticidad proporcionada por instrucción y práctica.

Cuando escribían sobre las ideas de Gardner, Balsera y Gallego (2010) también hacen mención de investigaciones como las de Diana Deutsch que sitúan la

mayoría de la actividad cerebral relacionada con la aprehensión y la retención de sonidos musicales en el hemisferio derecho. La relacionada con capacidades lingüísticas está situada en el lado izquierdo. Las personas con mayor educación musical utilizan mecanismos de ambos hemisferios en la realización de las tareas musicales.

Creemos que actualmente se puede ir aún más allá. Las investigaciones de Moreno et al. (2009) les condujeron a sacar conclusiones en la misma línea que las de Hyde et al. (2009) en cuanto a la relación entre los beneficios y la duración del compromiso con la música. Descubrieron mejoras después de tan sólo seis meses de enseñanza musical en niños de ocho años, sugiriendo que el estudio musical a corto plazo produce efectos similares a los de un aprendizaje más a largo plazo. De un interés considerablemente mayor para nosotros, las mejoras que detectaron afectan a la discriminación auditiva de tonos verbales y a la lectura (del lenguaje). Dicho de otra manera, abren la posibilidad de conjeturar sobre la transferencia recíproca entre las capacidades musicales y lingüísticas.

3.1.5 Música y CLIL

Para comenzar la justificación no sólo de la inclusión de Música en el currículo sino de su idoneidad para un programa CLIL nos referimos a un último artículo más de esa índole. Slevc y Miyake (2006) emprendieron un estudio sobre la relación entre la habilidad musical y la competencia en un idioma extranjero (L2) en adultos. Estaban motivados por el hecho de que tanto el lenguaje como la música son universales y que ambos consisten en elementos discretos organizados en secuencias estructuradas de forma jerárquica. También partieron de pruebas neurofisiológicas realizadas anteriormente que concluyeron que es probable que las regiones cerebrales antes comprendidas como específicas al lenguaje se impliquen también en el procesamiento musical. Por último, consideraron estudios que demostraron que la habilidad musical puede prever aspectos de capacidad verbal.

Sus resultados les llevaron a concluir que la suposición popular sobre los beneficios de un buen oído para la música y para la adquisición de L2 no es un mito. En función del avance de la edad, la posibilidad de adquirir competencias (del tipo

nativo) en la pronunciación del L2 disminuye. Descubrieron que la habilidad de analizar la estructura sonora musical en los adultos investigados probablemente facilita el análisis de la estructura fonológica del L2. Nos parece que esa reciprocidad entre las dos disciplinas posibilitaría la afinación de sus respectivos aprendizajes en el contexto CLIL. Es además una respuesta integradora a las críticas al sistema educacional actual que emanan de fuentes de la talla de Sir Ken Robinson (para su análisis de la situación actual, véase el capítulo 1, *El Elemento*, 2012) acerca de la separación de las especialidades en nuestros currículos.

Cerramos la revisión bibliográfica resaltando de San Isidro Agrelo (2009) otros beneficios de CLIL para el profesorado y aplicándolos al caso del profesor de Música. Entre las oportunidades para el desarrollo profesional, subraya la importancia de la reflexión, la creación de materiales propios, la actualización de la que cada uno debe hacerse responsable en el manejo de las TIC e internet (en particular las oportunidades para y la deseabilidad de acceder a las redes profesionales), la movilidad profesional y la elaboración de buenas prácticas a través de la cooperación con profesores de otras áreas, centros o incluso otros países. Opinamos que estos beneficios son especialmente interesantes para los profesores de Música, debido a la manera aislada en la que muchos de ellos suelen realizar su labor, a pesar de la universalidad de la música. Es una gran ironía que quizá sólo ellos experimenten en primera mano que parece existir una correlación inversa entre la importancia del papel que juega la música en las vidas cotidianas de todos y el interés general de la comunidad educativa por integrar la materia de Música en la vida de los centros, al menos en España.

La colaboración entre los departamentos y la diversificación de las metodologías son fundamentales en la dimensión LEARNTIX de Marsh et al. (2001) – la dimensión que habíamos dejado pendiente en el apartado 3.1.2 (principios de CLIL). Mientras reconocen las dificultades que presenta la inclusión de estrategias de aprendizaje en el aula de secundaria, piensan que CLIL enfatiza la autonomía en el aprendizaje e incluye métodos diversos que implican estrategias diversas. Además, argumentamos con San Isidro Agrelo que la colaboración y el trabajo en conjunto de profesores en la integración de distintos departamentos están detrás de la visión globalizadora del aprendizaje y del trabajo por competencias. Aboga por la adopción de esa visión que ha posibilitado la reformación del carácter de la enseñanza-aprendizaje para el mundo del futuro.

A estreita relación entre CLIL e as TIC ten que ver coa importancia de desenvolver unha pedagogía por competencias que permita ao profesorado e alumnado mobilizar un conxunto de esquemas ademais do contido propiamente dito, ao tempo que cada contexto determinará como se usarán as distintas ferramentas e como terán lugar a interacción e colaboración. Nos novos espazos educativos, espazos nos que a consideración das linguas debe ser inclusiva, o alumnado participará, contribuirá e aprenderá consonte as súas necesidades e posibilidades.

San Isidro Agrelo (2009, p. 36)

[La estrecha relación entre CLIL y las TIC tiene que ver con la importancia de desarrollar una pedagogía por competencias que permita al profesorado y alumnado movilizar un conjunto de esquemas además del contenido propiamente dicho, al mismo tiempo que cada contexto determinará como se usarán las distintas herramientas y como tendrán lugar la interacción y colaboración. En los nuevos espacios educativos, espacios en los que la consideración de las lenguas debe ser inclusiva, el alumnado participará, contribuirá y aprenderá según sus necesidades y posibilidades.]

Para terminar, recordamos los beneficios observados por Van de Craen et al. (2008) durante sus experiencias de CLIL en Bruselas: i) mejores actitudes, ii) mayor motivación, iii) el aumento en la autoestima, y iv) la explotación de la plasticidad cerebral. Son atributos que encuentran eco: i) en Martenot, que resaltó entre otras cosas el sentido social, la disciplina y el perfeccionamiento inculcados por las artes; ii) en Gardner, Goleman, Balsera y Gallego, los cuales hicieron hincapié en la motivación; iii) en Orff y Kodály, para los que la práctica musical mejora la relación de una persona consigo mismo; y iv) todas las investigaciones que hemos citado que demuestran las contribuciones a la plasticidad cerebral de la educación musical, sobre todo las de Slevc y Miyake (2006).

3.2 Materiales y métodos.

Según Castañón (2008), la entrevista o interrogación es una conversación guiada por el entrevistador que busca abrir puertas a las perspectivas del entrevistado. Se interesa por su experiencia, sus actitudes, opiniones y valores. En una investigación cualitativa, se hacen entrevistas semi-estructuradas a base de un guión que recoge los temas a tratar pero que deja libre el orden o la manera de formular las preguntas. El papel del entrevistador es complejo y no carece de contradicciones ya que tiene que dirigir la conversación al mismo tiempo que quiere evitar influir en el pensamiento del sujeto.

En esta investigación, se han realizado entrevistas semi-estructuradas con profesores que trabajan en la educación secundaria en la provincia de Pontevedra (y uno en Orense) en el sur de Galicia que son especialistas en música o inglés. Entre ellos, uno actualmente ejerce como director del Instituto de enseñanza secundaria (IES) Álvaro Cunqueiro en Vigo. Los demás trabajan en los centros públicos: IES O Castro, IES Coruxo (ambos en Vigo), IES Ribeiro do Louro (O Porriño), IES Terra de Turonio (Gondomar), IES Primeiro de Marzo (Baiona), IES As Bizocas (O Grove) e IES Pintor Colmeiro (Silleda); los centros privados concertados: Rosalía de Castro, Los Sauces, Colegio Plurilingüe Barreiro, Las Acacias (todos en Vigo), Padre Feijoo-Zorelle (Orense); y el centro privado: O' Castro International School (Vigo). 60% de ellos son especialistas de música que están impartiendo esta materia *en inglés* este curso 2012-13. 20% dan Música en una de las lenguas oficiales y el 20% restante son profesores de inglés. Para comentar los resultados y al mismo tiempo mantener el anonimato de los participantes, a cada uno se le ha designado un número y una etiqueta según su actividad profesional: *MUS* para los profesores de Música; *ING* para los de Inglés y *CLIL* para los que están impartiendo Música en inglés.

Los materiales que se han utilizado son: un guión de unas seis o siete preguntas, una grabadora de alta calidad con micrófonos incorporados, unos auriculares, un cuaderno para anotaciones y un listado de las competencias básicas que pudiera servir como apunte para los entrevistados que así lo requirieran.

3.3 Resultados y análisis.

Los resultados en general parecen ser equívocos. Las actitudes demostradas hacia el concepto teórico de CLIL tienden a ser más positivas que la valoración de las realidades que se están viviendo en las aulas. Por una parte, dada la naturaleza perfectiva de la innovación educativa, no es de sorprender que a la hora de llevarla a la práctica se destape toda clase de dificultades no anticipadas que en conjunto conforman una laguna entre la teoría y la praxis. Como en cualquier campo humano, es razonable suponer que la experiencia y la reflexión sirvan para impeler mejoras y esperemos que se efectúen las reformas adecuadas y que se proporcione más apoyo donde haga falta antes de que el desánimo y la decepción arrebaten algunas de las iniciativas que se haya puesto en marcha. Ha sido una grata sorpresa encontrar a tantos profesionales trabajando la materia de Música en inglés. Durante la lectura de los resultados, hemos tenido presente que para la mitad de ellos, éste ha sido el curso de comienzo de su primer contacto práctico con CLIL en Música.

Antes de proseguir con el análisis, deberíamos aclarar unos términos. Los profesores que hablan de “sección bilingüe” se refieren a la impartición de una materia (que no sea la de L2) en inglés u otro idioma. Son programas que los centros pueden ofrecer sólo para alumnos que se apunten voluntariamente, con autorización parental y que cuenta además con el consentimiento del consejo escolar. Atender a los que quieren participar y a los que no supone el desdoblamiento de grupos, además de otorgarle al centro el derecho a pedir un auxiliar de conversación (también “lector”) nativo en la lengua en cuestión financiado por La Consejería de Educación de la Xunta de Galicia. La materia se da de manera bilingüe: 50% en L1 y 50% en L2 (aunque parece que la mayoría interpreta ese reparto de la siguiente manera: la mitad L2 para los de sección bilingüe y la mitad L1 para los demás). Cuando hablan de centros plurilingües, se refieren a los centros en los que se imparte al menos una materia 100% en L2 y de manera obligatoria para todo el alumnado de los cursos a los que va destinado. También clarificamos que una profesora imparte clases en un colegio internacional en el que se sigue el currículo británico y por tanto, únicamente dan en español la materia de lengua española. Los centros privados concertados comprenden los que tienen secciones bilingües o plurilingües a nivel oficial y los que dan una parte del currículo en inglés desde hace tiempo y que todavía están estudiando los beneficios de afiliarse o no a estas iniciativas de la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia.

- Los conocimientos de inglés de los alumnos de 3º de la ESO

Como quizá era previsible, existe una falta de unanimidad entre las impresiones de los profesores en cuanto al nivel de inglés de sus alumnos. El 33% describe a sus alumnos como bilingües o con una capacidad de comprensión en inglés que hace que, en 3º de la ESO realmente no les suponga un mayor esfuerzo estudiar una materia en L2; para el 27% los niveles se caracterizan por su diversidad; un 20% describe el nivel como mediano y el otro 20% como básico.

En primer lugar, los entrevistados que trabajan en el sector privado se manifestaron más satisfechos que los otros y parece evidente que las prácticas de CLIL específicamente en inglés están mucho más extendidas y llevan más tiempo en marcha en centros de este tipo. No obstante, también hemos visto programas muy interesantes y hemos hablado con profesionales excelentes en centros públicos. El factor determinante parece ser la impartición en inglés de un alto porcentaje del currículo en los centros privados desde edades más tempranas. Los entrevistados *CLIL1*, *CLIL3* y *CLIL4* lo ofrecen espontánea y explícitamente como una explicación del alto nivel del que presumen por parte de sus alumnos en los centros privados donde enseñan. Por otro lado, *CLIL7* lamenta que no haya sección bilingüe en el centro primario adscrito al IES dónde trabaja, una circunstancia que ha dificultado mucho la implantación del proyecto piloto plurilingüe este año en su centro hasta tal punto que duda de su continuación en cursos venideros. En la misma línea, cuando entiende erróneamente que nuestra propuesta es la de *introducir* CLIL en 3º de la ESO, *MUS3* también trata de sugerir con mucho tacto que se debería implantar desde edades mucho más jóvenes.

Observamos también mayor desarrollo en las ciudades. Si bien nueve de los quince trabajan en centros que están en la ciudad de Vigo (la más grande de Galicia), *CLIL5* describe las aptitudes de sus alumnos según el marco de referencias europeo de las lenguas como A1, añadiendo que es triste porque llevan estudiando inglés desde primaria. Su impresión es que uno de los factores que influye en ese nivel tan bajo puede ser el ambiente sociocultural de la zona, una comarca rural.

La muestra es demasiado pequeña para generalizar pero es probable que la vida en las ciudades preste más oportunidades para experimentar el inglés que fuera de ellas. Otra cuestión es si se pueden aprovechar. *MUS1*, un profesor muy experimentado y director de un IES, también identifica el gran problema (“una

losa”) que existe con el inglés como la heterogeneidad de niveles ya no entre zonas diferentes sino dentro del mismo grupo. Explica que hay alumnos que tienen una ayuda paralela o que ya vienen de años atrás con ese tipo de refuerzo y entonces disfrutan de un nivel muy superior al de sus compañeros. Hay otros que al revés: nunca han tenido una ayuda ni la quieren tener o la puedan tener y entonces hay unos niveles muy dispares.

En la misma línea que *CLIL5* que comenta que empiezan *todos los años* con el verbo ‘*to be*,’ *MUS1* lamenta que no es satisfactoria la situación del inglés en los centros de enseñanza secundaria. Demostró con franqueza su opinión personal sobre otra causa: la preocupación que hay por el inglés le parece bien pero piensa que no va acompañada de una preocupación real por la efectividad pedagógica de los departamentos de inglés. *CLIL6* también cree que la forma de estudiar inglés sigue siendo equivocada y que las autoridades deberían tomar medidas. En total, un 33% de los entrevistados cuestiona la efectividad de los departamentos de inglés – un porcentaje altísimo entre un colectivo tan solidario con sus compañeros como el que forman los docentes. Confiamos en que nuestra propuesta pueda contribuir a complementar las actividades de estos departamentos e incluso a la renovación de su efectividad pedagógica.

- Aportaciones de Música en inglés que no se obtengan desde la materia de lengua inglesa

Con la segunda pregunta se pretendía averiguar cómo creen los docentes que la impartición de Música en inglés beneficia al aprendizaje de la lengua inglesa. No obstante, queremos empezar este recorrido destacando que todos los profesores entrevistados se han aprovechado de ella para hablar de los beneficios de la integración de áreas en general o del uso natural del inglés como idioma vehicular. A continuación citamos algunos ejemplos que demuestran cómo estos docentes están experimentando la sensación de estar ‘echando abajo las paredes de las aulas de lengua:’

* *CLIL1*: Yo sigo viendo en esas edades la integración general de todo. Yo veo un conjunto. Creo que los profesores debemos instruir a nuestros alumnos de forma muy global, no en compartimientos estancos.

* *CLIL2*: Para ellos, desarrollar y asimilar los poderes de entender una materia en el idioma que sea, es una capacidad que si solo se aplica a la lengua inglesa, la lengua

queda aislada. Pero en el momento en que la lengua inglesa se incorpora a otras materias, se genera otro tipo de conocimiento. Se amplía.

* *CLIL3*: Aporta un mundo el simple hecho de intentar pensar en otro idioma de cualquier materia.

* *MUS2*: Es enriquecedor que una persona sea capaz de desenvolverse en inglés.

* *CLIL7*: Utilizan el inglés como lengua natural para expresarse... lo importante es que se suelten, no que lo hagan con una gramática perfecta.

Esa última cita viene de uno de los cuatro profesores que observan una mayor soltura verbal en el contexto especial de CLIL. Lo achacan a una disminución de la inhibición provocada en la clase de L2 por temor a ser corregidos. CLIL les ofrece una oportunidad para experimentar con la expresión lingüística en un entorno menos amenazante, en palabras de *CLIL9*: el hecho de que puedan perderle un poco de respeto al idioma en el sentido de que no se les pone nota por el nivel de inglés que tengan, sino es una cosa accesoría.

Desde el punto de vista lingüístico, la mitad destaca el vocabulario específico de la materia. Con razón, *CLIL3* y *CLIL8* resaltan la existencia de muchas diferencias en la terminología técnica referente a los rudimentos teóricos de la música entre el inglés británico y americano y la necesidad de estar versado en los dos. *MUS1*, observa que el vocabulario corresponde a un argot musical que inclusive los propios profesores de inglés no usan normalmente por lo que los alumnos no lo suelen aprender. *CLIL2* va más allá en ese sentido y ve la música como algo muy cercano a la vida social de sus alumnos, un nexo entre lo que pasa dentro y lo que pasa fuera del instituto. El hecho de ampliarlo en inglés siempre es beneficioso porque todavía genera un límite mucho más lejano. Otros cuatro profesores mencionan el vínculo proporcionado por la música cuando el inglés es la vía de acceso, entre otras cosas porque mucha música pop de los grupos favoritos de los alumnos se canta en inglés.

CLIL5 reseña el aspecto sonoro porque el idioma al igual que la música lo conocemos de oído. Pone de ejemplo diferencias entre la pronunciación de letras que no existen en español observando que en Música, desde primaria pueden hacer una anacrusa y un tresillo. Sin tener por qué saberlo escribir, pueden hacerlo. A la luz de los resultados obtenidos por Slevc y Miyake (2006), nos parece una aportación de una perspicacia singular. *ING1* sugiere igualmente que se requiere de

un cierto oído para el aprendizaje de lenguas y de música y que son materias que funcionan de manera simbiótica.

- Aportaciones a los conocimientos musicales

Algunos observan que el uso del inglés conlleva una concentración más intensa en la clase. Para *CLIL2*, entendemos que es algo que ve muy positivo ya que les ayuda a desarrollar la capacidad de adquirir y de ampliar el conocimiento. *CLIL4* concurre (llegando casualmente a utilizar las mismas palabras) pero luego añade que, como la concentración ha de ser mayor, el alumno se cansa antes. Además apunta que se pierden muchos matices porque en español entienden todo y en inglés, por muy buen nivel que tengan, no entiendan absolutamente todo con todos los matices. Discrepamos con la noción de que entenderían absolutamente todo en español y con la suposición de que estarían totalmente receptivos durante la clase de Música (una condición ideal que les gustaría a los profesores de cualquier materia pero que no es real), no obstante registramos el argumento. Recordamos también que *CLIL2* comentó que durante las actividades, sus alumnos se esfuerzan por entender el lenguaje y por utilizar también estos términos.

Cuatro de los quince entrevistados identifican la contribución al nivel cultural que supone dar Música en inglés. *CLIL4* por ejemplo, habla del acceso que les da a información auténtica y la posibilidad de escuchar a los autores hablar en su propio idioma. *CLIL2* apunta además que aparte de abrir puertas a la cultura anglosajona, a veces hay información en inglés sobre otras culturas más lejanas que no existe en español. *CLIL3* habla no sólo de acceso a más información sino de percepción, argumentando que darse cuenta de las diferentes maneras de hablar sobre los mismos hechos es una apertura a la cultura internacional.

En la opinión de *CLIL4*, impartir Música en inglés ayuda a entender conceptos musicales. *MUS1* extiende esa idea diciendo que van a dar una amplitud de conocimientos musicales considerablemente mayor por lo que realmente tiene mucho sentido dar la materia en inglés. También resalta las aplicaciones informáticas de índole musical que están en inglés, un hecho desarrollado en su lugar por *MUS2*, *CLIL8* - y *CLIL7* que habla de páginas web en inglés. No se entiende muy bien que uno de los mencionados aquí esté entre el 20% de los que dicen no creer o no tener muy claro que la música se beneficie.

- Aportaciones a la consecución de las competencias básicas

Quizá las respuestas a esta pregunta son las más reveladoras. Quisiéramos encontrar resultados que reforzasen especialmente nuestro propósito aquí pero en su lugar, dimos con cierta confusión en más de la mitad de los entrevistados. Entre las competencias ofrecidas por los participantes están la competencia “en conocerse,” o “de la adquisición de confianza en sí mismo,” y *CLIL1* resume todas las competencias básicas de una manera tan novedosa como: “tener la capacidad de reconocer una serie de conceptos dentro de la música y saberlos expresar.” En búsqueda de aclaración, nos han preguntado a qué nos referíamos exactamente con el término o si queríamos que hablasen de las competencias básicas de Música o de Inglés. Así mismo, llama la atención declaraciones exculpatorias como la de *CLIL5*: “yo no soy mucho de estas formalidades” o *CLIL9*: “no les doy demasiada importancia porque me fijo en objetivos bastante más modestos.” *CLIL6* cuestiona su validez poco antes de mostrarse orgullosa al recordar “que son ocho.” Lo curioso es que a continuación resalta algo tan positivo como la competencia social debido al modo de trabajar más cooperativo.

Otras respuestas son más coherentes y, con la ayuda puntual de un listado impreso que por previsión teníamos a mano, todos tienen algo que decir. Sin embargo, es difícil evitar la impresión de que las competencias no están asumiendo la transcendencia que deberían tener entre todos los profesionales. Sospechamos que para una parte importante de la comunidad educativa, las competencias básicas se cuelgan de las actividades dentro de las programaciones con la única finalidad de cumplir con la ley pero sin ser generadoras de esas actividades. Cuando más de la mitad de los colaboradores identifican las competencias en comunicación lingüística y la cultural y artística, no queda claro si quieren decir que la impartición de Música en inglés contribuye a la consecución de esas competencias, o si simplemente indica una destreza en atribuir competencias básicas a hechos educativos que existen independientemente de dichas competencias básicas.

De los tres profesores que opinan que todas las competencias saldrían ganando, *MUS1* hace la observación de que realmente están todas interrelacionadas y como director de centro, damos bastante credibilidad a su palabra. Otro de ellos, *CLIL2*, señala aprender a aprender como la competencia cuya consecución es más destacada según su propia experiencia. *ING1* también resalta aprender a aprender y la vincula con la iniciativa personal. *CLIL6* y *CLIL8* se unen a destacar la autonomía

e iniciativa personal. Por el contrario *CLIL4* y *CLIL5* opinan que no existe incremento alguno con respecto a la impartición de la materia en español. Más que cambiar nuestra convicción de que *CLIL2* tiene razón al reseñar la importancia para la competencia aprender a aprender, concluimos de estos resultados que el concepto de las competencias básicas todavía no convence a la mayoría de los docentes.

- Otras ventajas y desventajas

A pesar de todo, el 60% de los participantes espontáneamente contesta que no ven desventaja alguna. El consenso parece ser que los alumnos van a aprender música igual, sea cual sea el idioma de impartición y con esa intención *CLIL6*, *MUS1*, *MUS3* e *ING2*, explicitan la naturaleza procedimental de la materia. Para *MUS1* sería un uso lúdico del inglés. *CLIL2* observa que sus alumnos quieren participar más, que la clase es más divertida y, al igual que *CLIL7* y *CLIL6*, detecta mayor motivación entre el alumnado. *CLIL9*, aunque tímidamente, habla de ventajas para la autoestima en algunos jóvenes que pasan por su aula e *ING2* alude a beneficios en la plasticidad cerebral.

En cuanto a los profesores, *CLIL1* se siente entusiasmado, *CLIL2* se anima y se motiva y para *CLIL8* su participación en la sección bilingüe es un placer. No dudamos que un profesorado más feliz es un profesorado más efectivo. *ING2* entiende CLIL como una manera de abrir horizontes, *ING3* resalta la cooperación entre compañeros y departamentos – algo que *MUS1* cree que suele ser siempre ventajoso: no hace otra cosa que potenciar el aprendizaje e incluso potenciar el buen ambiente didáctico entre los profesores. Al nivel práctico, *CLIL6* y *CLIL7* mencionan las condiciones más favorables para su labor creadas por el desdoble.

Entre las desventajas, varios se quejan de la ralentización y *CLIL4* indica que a veces los más aventajados son los perdedores porque se aburren mientras vuelve a explicar de manera más pausada o con más apoyo en gestos o imágenes. *CLIL3* experimenta más dificultades de disciplina pero no creemos que tenga mayor transcendencia para nuestro estudio porque en el contexto de los colegios internacionales, es normal que los profesores extranjeros noten una diferencia en las reacciones de los niños a las indicaciones en L1 con respecto a las de L2. Para *CLIL7*, la preparación de materiales representa el doble de trabajo pero, por otro lado, también opina que es un factor enriquecedor a nivel personal. *CLIL5* se siente solo y echa en falta otras materias en la sección bilingüe para prestarle más relevancia a su

labor. Las inseguridades que expresa *CLIL6* tienen más que ver con sentirse a veces intrusa al no tener claro los límites de su campo de actuación. *CLIL5* parece entender su papel parcialmente como profesor de idiomas y tal vez debería sentirse más intruso.

- La última pregunta

Preguntamos a algunos de los participantes en la investigación que trabajan con el inglés si se ven como promotores del plurilingüismo. La incluimos como especie de comodín con la intención de ver qué reacciones provoca. De ahí, *CLIL6* lo interpreta mal como una propuesta para un futuro puesto de trabajo, *CLIL5* y *CLIL9* se asustan con palabras tan grandes, *CLIL2* expresa su opinión de que todos los centros deben tener sección bilingüe y *CLIL3* no le da mayor importancia porque caracteriza su misión como la transmisión de amor por la música y le daría igual hacerlo en español si no lo pudiese hacer en su lengua materna. Otros se han explayado revelando más sobre su realidad que en la entrevista en sí.

Un caso interesante es *CLIL9*, que se muestra reticente en otros momentos ante preguntas previas. Nos habla con gran relevancia del mercado laboral del futuro. Es un profesor que trabaja en una zona profundamente rural y su vocación por abrir la mente de sus alumnos y cambiar sus actitudes por su bien de cara al porvenir es algo que no queda tan patente en otras respuestas. Además, ofrece perspicacia al asunto de la insatisfacción con la experiencia plurilingüe que había expresado *CLIL7*. Diagnostica una falta de coherencia en la implantación de secciones bilingües. No se han introducido para todos de manera sistemática sino solo depende de si a un profesor le apetece dar su materia en inglés. *CLIL7* también habla de sus motivos por trabajar en esta iniciativa. Según dice, ella y sus compañeros fueron motivados por apetencia personal y por los fondos que se ofrecían para la formación de profesorado (en su caso, un viaje y estancia en Inglaterra) y recursos para el centro. Luego, no existe ningún apoyo estructural.

Aunque no lo dice en la entrevista, en la conversación posterior, uno de los participantes habló de la necesidad que siente por tener más asesoramiento. Describió su frustración cuando recibe la visita de un inspector que observa sus clases, rellena casillas pero no ofrece ningún consejo o evaluación personal. También dio voz a sus sospechas acerca de la falta de control de calidad explicando que cuando solicitó permiso para poner la sección bilingüe en marcha, aceptaron su

certificado de B2 en inglés sin más evaluación. A propósito, durante nuestra investigación, varios entrevistados nos han producido palabras sueltas en inglés a veces con una pronunciación más que idiosincrásica.

Hemos dejado hasta ahora una discusión de otro asunto de índole organizativa. *CLIL6*, *CLIL7*, *CLIL8* y *CLIL9* (la secuencia numérica es extraordinaria pero perfectamente casual) introducen la cuestión de quiénes son los alumnos que conforman los grupos de voluntarios para estas experiencias. Todos tienen la impresión de que son alumnos generalmente mejor dotados de alguna manera. Para *CLIL6* es un alumnado un poco escogido en su casa. En una línea parecida, *CLIL8* observa un perfil de alumno bastante seleccionado, sobre todo en que, aunque el alumno no sea brillante en inglés, es un alumno que va a poner esfuerzo de su parte. *CLIL7* es un poco más explícita: son más aplicados que los demás entonces cogen la sección bilingüe porque el inglés se les da bien pero muchas veces el inglés se les da bien porque son los mejores estudiantes. A continuación plantea el problema muy incómodo en la educación, aunque sea un resultado indirecto, de separación por habilidad.

Dejamos la última palabra a *CLIL9* que analiza su situación con realismo y sentido común: “En 3º de la ESO tengo dos grupos: uno que es bilingüe, otro no. Lógicamente, el grupo que tiene la materia bilingüe, si no fuera bilingüe, si fuera simplemente en gallego, tendría tiempo para dar más cosas de música. Pero también es cierto que en este grupo bilingüe hay alumnos *un poco* mejores que el grupo no bilingüe. Entonces, en caso de no haber sección bilingüe, estarían mezclados. Tampoco el avance sería mucho mayor que lo que hago con esta separación entre grupos bilingüe y no bilingüe.”

- Resumen

Concluimos que el funcionamiento de CLIL es mucho más satisfactorio en las situaciones en las que la impartición de inglés se ha iniciado en la educación infantil o primaria y en contextos auténticamente bilingües. En el mejor de los casos, la integración del inglés y los contenidos de otras materias proporciona profundidad y ampliación de conocimientos y percepción. El incremento de exposición al inglés ayuda a que los alumnos adquieran un vocabulario específico y a que utilicen el idioma con más soltura, menos inhibición y menos miedo a equivocarse. Además, pueden beneficiarse de una simbiosis entre facetas lingüísticas y musicales así como

de condiciones más favorables para el aprendizaje a merced de unos niveles de concentración más intensos. El inglés les permite procesar más información y contribuye a adquirir un mayor nivel cultural dándoles también acceso a aplicaciones informáticas o páginas en la red que no están traducidas al español. La impartición de Música en inglés además favorece la consecución de las competencias básicas a pesar de cierta resistencia hacia el concepto por algunas partes de la comunidad educativa. Así mismo, suministra un contexto educacional que favorece el cultivo de algunos aspectos de la inteligencia emocional como la motivación y la autoestima.

Si los profesionales que han participado en esta investigación son representativos, se puede exponer un argumento por la necesidad de una reforma de la enseñanza escolar de inglés. Después de llevarla a cabo, no estamos menos convencidos de que CLIL deba jugar un papel prominente en ella. No obstante, la implementación de las secciones bilingües en Galicia trae algunos problemas consigo. No parece que se haya iniciado de forma sistemática, respondiendo quizá más a la apetencia de los docentes que a necesidades específicas detectadas en situaciones concretas. Como consecuencia, desde el punto de vista de las familias, el acceso a ellas es cuestión del capricho de la suerte. No queda claro que todos los profesores participantes dispongan de las competencias lingüísticas para hacer una contribución adecuada y parece haber un grado de confusión acerca de su papel además de una falta de apoyo. Tampoco se debe ignorar el riesgo de la *de facto* separación de alumnos según habilidad que, aunque no intencionada, resulta problemática.

Los tiempos están cambiando.

(ING3)

4. Propuesta práctica.

Proponemos a continuación una unidad didáctica que incluye una secuencia de actividades que estimulan la cognición usando un modelo de aprendizaje activo, dando así respuesta al último de nuestros objetivos específicos. También demuestra cómo llevar a la práctica los objetivos generales establecidos al principio de este estudio, ya que toda la comunicación verbal o escrita sería a través del inglés tanto si hablan los alumnos como si habla el profesor y sin tener en consideración quien sea el interlocutor. Así mismo, el material impreso y grabado está en inglés, (con la posible excepción de las páginas en la red que puedan visitar los alumnos cuando realicen la actividad de indagación en grupos). Se trata de suministrar contextos en los que se pueda emplear el inglés de manera natural pero donde el idioma no va a estar evaluado directamente, ya que no es trabajo del profesor de música evaluar el uso del lenguaje. No obstante, la técnica de andamiaje es un factor constante y se aplica al aprovechamiento de conocimientos tanto musicales como lingüísticos. Por eso, hay unas sugerencias acerca de estructuras o expresiones específicas que pueden ser apropiadas para la realización de las tareas. Aparecen intercaladas con las actividades pero la intención es que sean de ayuda. El trabajo de evaluación siempre se ocupa de la realización de tareas y la adquisición de conocimientos a través de los contenidos, no del inglés. La unidad incorpora también una consideración de las contribuciones que se hace a la adquisición de las competencias básicas.

4.1 Introducción

Unidad didáctica: Notación gráfica

Esta unidad va dirigida a alumnos de 3º de la ESO y se programa hacia el final del segundo trimestre del curso. En ella se culminarían los asuntos relacionados con la historia de la música occidental ya que abordamos compositores y tendencias estilísticas que datan de la segunda mitad del siglo XX. Además, aprovecharía al máximo las destrezas instrumentales (o vocales en caso de querer utilizar el canto) adquiridas a lo largo de la escolarización. La improvisación es una faceta de la creación e interpretación que se trabajaría a menudo en todos los cursos

pero en esta unidad, llega a su máxima expresión con la exigencia de unas improvisaciones libres y relativamente extendidas.

Los conceptos no son difíciles de entender y estas sesiones tampoco representan el primer encuentro con grafías que difieran del lenguaje musical tradicional. De hecho, con toda probabilidad, la mayoría habrá utilizado algún tipo de sistema gráfico en la educación primaria incluso antes de comenzar con la lecto-escritura. En esta unidad se aprenderá a contextualizar en el tiempo su utilidad para los llamados experimentalistas, creadores de la música aleatoria entre otras innovaciones, a la vez que a enfrentarse con partituras que a primera vista podrían resultar amedrentadoras si no se contase con la experiencia previa en la improvisación instrumental o la lectura de grafías. Los estilos que se van a encontrar en algunos ejemplos grabados también requieren de su madurez ya que correrían el riesgo de provocar la irrisión en grupos más jóvenes.

4.2 Las competencias básicas

Es una unidad que ofrece muchas oportunidades por descubrimiento a través de la praxis y, en menor medida, la búsqueda de información e ideas utilizando las TIC. Casi todas las actividades se realizarán en grupos para crear situaciones en las que la comunicación es necesaria, maximizando los beneficios para el manejo del inglés. Esa comunicación verbal junto a la exploración instrumental simultánea de varios grupos en un mismo espacio también requiere cierta madurez con relevancia al uso responsable de las fuentes de sonido y el silencio.

Así que las competencias en comunicación lingüística (1), social y ciudadana (5), cultural y artística (6), para aprender a aprender (7), y la autonomía e iniciativa personal (8) están constantemente en juego. Son, a nuestro juicio, las que la situación educativa que proponemos mejor se preste a conseguir. También se trabajan las otras competencias: la matemática (2), en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (3), y el tratamiento de la información y competencia digital (4). En el apartado 4.6 (actividades), la Tabla 3 incluye una columna que indica la temporalización aproximada de cada actividad en minutos y, en cursiva, detalla las competencias tratadas en ella usando la numeración que aparece en este párrafo.

4.3 Objetivos

Objetivos generales

- Utilizar la voz, el cuerpo, objetos e instrumentos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.
- Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información: medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos, para el conocimiento y disfrute de la música.
- Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.
- Emplear la lengua inglesa como instrumento de comunicación oral y escrita en el transcurso de la realización de las actividades.

Objetivos específicos

- Conocer la notación gráfica como alternativa a la notación tradicional.
- Analizar algunas partituras gráficas de la reciente historia de la música occidental culta.
- Escuchar y visionar interpretaciones de grafías en grabaciones y en clase.
- Improvisar con instrumentos, voz, cuerpo u objetos.
- Respetar las normas de la interpretación en grupo y la audición de las interpretaciones de otros.
- Elaborar grafías para representar creaciones propias.
- Realizar una investigación sobre compositores y sus partituras gráficas.
- Presentar oralmente la información recopilada a la clase.

4.4 Contenidos

Debido al hecho de que se trata de alumnos de 3º de la ESO, la secuenciación de contenidos ya ha llegado a su final, por lo que éstos vienen dados por el propio currículo.

Escucha:

- Interés por conocer música de distintas características para ampliar y diversificar los criterios utilizados en el juicio y los gustos.
- Valoración de la audición como forma de comunicación.
- Interés por desarrollar el respeto por los demás durante la escucha.

Interpretación:

- Práctica e interpretación de piezas vocales y/o instrumentales a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación.
- Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención a los otros intérpretes, audición interior y adecuación al conjunto.
- Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.

Creación:

- Improvisación vocal o instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales y extra-musicales.
- Registro de las composiciones propias usando distintas formas de notación.

Contextos musicales:

- Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual.
- Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre compositores e interpretaciones musicales grabadas.

4.5 Metodología

Los principios metodológicos más relevantes en esta unidad didáctica son la actividad, la creatividad y la socialización. Partiendo de la convicción de que la mejor manera de aprender algo es haciéndolo, el principio que forma el fundamento del aprendizaje significativo y constructivista, lógicamente la actividad ocupa el lugar central en nuestra materia. De allí, el carácter eminentemente práctico de nuestra propuesta.

La interpretación en grupo tal y como está planteada aquí involucra interacción constante. La obtención de resultados aceptables va a depender no sólo de las destrezas musicales sino en gran medida del respeto entre compañeros, de las normas implícitas en tomar turnos y del consenso. Si los miembros de un grupo no encuentran la manera de consensuar opiniones, el resultado no va a ser exitoso. Debido al contexto CLIL, están obligados a comunicarse en inglés y el trato no va a ser artificial sino real por la necesidad de llevar a cabo las actividades.

4.6 Actividades

Tabla 3: Las actividades para la unidad didáctica: Notación gráfica

Agrupación	Actividad	Duración y competencias básicas
1ª sesión (S1)		
- Parejas	<p>- Preparar una improvisación con dos instrumentos (uno de altura determinada, otro de altura indeterminada), poniéndose de acuerdo acerca de los distintos parámetros (estructura, matices, carácter etc.)</p> <p>- Para la realización de este proceso, recordamos las siguientes maneras comunes de hacer sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Let's + base form</i> - <i>What about + present participle....?</i> - <i>Why don't I/you/we + base form....?</i> - <i>Shall/Should I/we + base form....?</i> 	<p>25 minutos</p> <p style="text-align: right;">1,3,5,6,7,8</p>
- Clase	<p>- Conocer <i>Projections I</i> de Morton Feldman a través de una explicación, un fragmento de la partitura (ver anexo 3) y visionado de una interpretación realizada por Hervé Rémond con imágenes y musicograma:</p> <p style="text-align: center;">(www.youtube.com/watch?v=fzNKrwOHgAo)</p> <p>- Darse cuenta (con el apoyo necesario) de la paradoja (se ha interpretado al contrabajo)</p>	<p>25 minutos</p> <p style="text-align: right;">1,4,6,7</p>

4ª sesión (S4)

<p>- Los mismos grupos de 5</p>	<p>-Poner en común todo lo descubierto durante la indagación.</p> <p>- Preparar una breve exposición delante de la clase, repartiendo responsabilidades entre los componentes del grupo y haciendo especial hincapié en una clara explicación de las partituras.</p>	<p>20 minutos</p> <p>1,2,4,5,6,7,8</p>
<p>- Los mismos grupos de 5</p>	<p>- Ver una página de <i>Treatise</i> de Cardew y debatir los posibles significados de los símbolos.</p> <p>- <i>Para realizar este debate, recordamos el uso de verbos modales para deducir:</i></p> <p>- <i>certeza: must + base form; can't + base form;</i></p> <p>- <i>posibilidad: might/may + base form; could + base form.</i></p>	<p>5 minutos</p> <p>1,5,6,7,8</p>
<p>- Clase</p>	<p>- Visionar en cinta de vídeo la parte del programa <i>Cornelius Cardew</i> (1986) en la que el pianista John Tilbury describe cómo interpreta un fragmento (p. 89) de <i>Treatise</i> con su ejemplificación en un piano preparado y un fragmento de una actuación del grupo de improvisación 'AMM'.</p>	<p>25 minutos (más el tiempo necesario fuera del aula)</p>
<p>- Clase</p>	<p>- Ver los extractos de una interpretación completa de <i>Treatise</i> realizada por el conjunto coral 'Vocal Constructions':</p> <p>(www.youtube.com/watch?v=8swLZXqVKCM)</p>	
<p>- Clase</p>	<p>- Escuchar y visionar interpretaciones de otros fragmentos de <i>Treatise</i>; por ejemplo:</p> <p>pag. 92 por 4 guitarras eléctricas:</p> <p>(www.youtube.com/watch?v=PSecBZLTJZA)</p> <p>pag. 101 por soprano y técnico de sonido:</p> <p>(www.youtube.com/watch?v=C9nR9o3dcs)</p> <p>y las que se encuentren mediante la investigación propia.</p>	<p>1,4,6,7</p>

5ª y 6ª sesiones (S5/6)

- Grupos de 5	- Realizar las presentaciones preparadas al principio de S4 delante de la clase. Cada grupo tendrá que prestar atención a las presentaciones, hacer preguntas y posteriormente hacer dos comentarios positivos y una sugerencia de mejora por cada presentación.	25 minutos <i>1,3,4,5,6,7,8</i>
- Individual	- Elegir entre dos posibles trabajos (véase a continuación las opciones A y B) y en función de la elección, formar nuevos grupos para llevarlo a cabo.	5 minutos <i>7,8</i>

Dividir el tiempo restante de manera libre con los grupos correspondientes:

OPCIÓN A	OPCIÓN B
- Planear en grupos una interpretación definitiva de un fragmento de <i>Treatise</i> decidiendo comúnmente qué significado otorgar a las grafías.	- Crear una partitura gráfica en grupos usando las grafías estudiadas durante la unidad y/u otras de creación propia.
- Improvisar a partir de las ideas puestas en común, modificándolas según los resultados. Tener en cuenta el nivel de toma de decisiones anterior a la actuación, por ejemplo, del grupo 'Vocal Constructions'.	
- Ensayar una versión más o menos definitiva que demuestre planificación y colaboración grupal aunque algunos parámetros queden abiertos.	
- Actuar delante de la clase, presentando el trabajo con las explicaciones que les parezcan oportunas a los intérpretes.	
- Puesta en común de reacciones a las actividades realizadas, las dificultades experimentadas, el nivel de éxito de los resultados y una evaluación de la utilidad de este tipo de notación.	

4.7 Espacios y recursos didácticos

- Aula de música con espacio suficiente para formar grupos que puedan trabajar de manera independiente.

- Aula de informática equipada con ordenadores y conexión a internet de banda ancha. Necesitan acceso a los ordenadores durante la S3 y S4 para la búsqueda de información al comienzo y recopilación de información de la actividad investigativa, y para posibilitar el visionado repetido de los vídeos en YouTube tantas veces como consideren preciso.

- Cañón y ordenador portátil con conexión a internet de banda ancha para visionar el vídeo de YouTube en la S1.

- Televisor y reproductor de cintas de vídeo en la S4.

- Los instrumentos que estén disponibles en el aula.

- Fotocopias de las partituras o fragmentos de partituras (ver anexo 3):
 - Fragmento de *Projections I* de Feldman, recuperado de Smith Brindle (1990)
 - Fragmento de *Círculos* de Berio, recuperado de Whittal (1988)
 - Fragmento de *Concert for Piano and Orchestra* de Cage, recuperado de Schröder (sin fecha)
 - Fragmento de *Treno por las víctimas de Hiroshima* de Penderecki (1960)
 - Páginas 89, 92, 101 y otras de *Treatise* de Cardew (1970)

- Materiales fungibles

4.8 Evaluación

La evaluación se llevará a cabo en función de los objetivos expuestos en el apartado 4.3. En ningún caso se evaluará los niveles de inglés como idioma extranjero. Obviamente, más competencia en el manejo de inglés podría ayudar a componer mejores textos en las actividades de escritura o mayor participación en los debates en grupos o en clase, pero la evaluación irá fielmente ligada a los objetivos explicitados.

En gran medida, la evaluación procesal va a ser la más relevante. Como se ha destacado en el apartado 4.5 (metodología), la actividad predomina en la mayoría de las sesiones, por lo que no sería ni justo ni coherente evaluar otros aspectos. Por lo tanto, prima la importancia de la evaluación durante la realización de las actividades por un lado, para comprobar si éstas están siendo útiles. En caso de que el alumnado no sea capaz de realizarlas con éxito, habría que plantear una readaptación sobre la marcha o proporcionar más apoyo.

También es muy importante en esta fase evaluar cómo se está trabajando en los distintos grupos, si han sabido crear un ambiente respetuoso y una dinámica fructífera. Todo lo que tiene que ver con la socialización va a ser evaluable sólo durante los procesos de improvisación, creación y ensayo con sus compañeros.

La evaluación final complementará y no desplazará a esa evaluación procesal ya que algunos de los objetivos tienen que ver con conceptos musicales y el proceso de montar interpretaciones grupales, pero otros conciernen directamente a las actitudes y habilidades sociales que observamos durante la realización de las actividades. En gran medida, los resultados de esas interpretaciones, si han sido exitosas o no, va a servir para la evaluación. No obstante, no sería justo limitarnos a sacar conclusiones sólo de ellas, sobre todo en caso de que algo fallara a nivel interpretativo: un miembro del grupo se pierde, otro se equivoca distraendo a los demás. Esto quizá sea más propio de las enseñanzas de régimen especial (los conservatorios). Aquí sólo tratamos de profundizar en la comprensión musical a través de la actividad mientras que en los conservatorios el hecho interpretativo representa la máxima expresión de los objetivos.

5. Conclusiones.

En conclusión, consideramos que a lo largo de este trabajo se ha cumplido la mayoría de los objetivos aunque no todos, o no todos por igual. En cuanto a los objetivos generales, se ha conseguido el objetivo 1 a través de la propuesta práctica. En ella, ofrecemos una demostración de cómo se puede emplear la lengua inglesa en una unidad didáctica basada principalmente en la actividad musical como medio de aprendizaje. El uso del lenguaje previsto es vehicular y mientras que se ofrecen unos modelos lingüísticos puntuales en el transcurso de algunas actividades, la enseñanza de ellas es responsabilidad del departamento de inglés, con el que supondría una honda coordinación. El objetivo 2 se ha logrado de manera amplia en el marco de la revisión bibliográfica, concretamente en el apartado 3.1.4 (relevancia de la educación musical). Se ha cumplido el objetivo 3 sólo parcialmente ya que, a pesar de su presencia en el currículo desde la implantación de la LOE, parece persistir cierto grado de ignorancia o resistencia hacia el concepto de las competencias básicas entre algunos profesores. Nuestra impresión es que son consideradas como etiquetas que se pegan junto a los contenidos o las actividades pero que no han llegado a ser aceptadas como conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De los objetivos específicos, se han ejecutado el a) y el b) a través de las entrevistas semi-estructuradas con docentes de las dos áreas relevantes – un alto porcentaje de ellos trabajando en un contexto en el que las dos están integradas. De nuevo, y por los motivos aventurados en conexión con el objetivo 3, el b) sólo ha sido satisfecho en parte, lo cual calificamos como, cuanto menos, decepcionante. Es muy probable que nuestra inexperiencia entrevistadora haya sido un factor en este descalabro, pero tememos que también la praxis educativa aún no ha llegado al listón de la teoría en cuanto a la relevancia de las competencias básicas se refiere. Por otra parte, consideramos que el objetivo c) recibe respuesta completa con la propuesta didáctica expuesta en el apartado 4 del trabajo.

6. Líneas de investigación futuras.

Nuestra impresión es que el marco teórico en conexión con CLIL está ampliamente desarrollado pero la praxis todavía es bastante joven. Futuras investigaciones deben partir de un seguimiento de las experiencias que se han puesto en marcha con el fin de perfeccionarlas y divulgar información relevante para todos los agentes involucrados desde los propios padres y niños hasta la administración.

Nos parece importante valorar continuamente el impacto de la introducción de inglés desde la educación infantil similarmente con la intención de ofrecer mejoras. Nos parece urgente proporcionar más formación en idiomas para profesores para aumentar el nivel de sus aptitudes en general con especial atención a su pronunciación.

Podría resultar fructífero explorar la posibilidad de imponer la obligación de llevar las clases de lengua extranjera exclusivamente en el idioma en cuestión. Usando las lenguas cooficiales en los centros educativos se ha garantizado su supervivencia, al menos para las próximas generaciones. Sería especialmente interesante averiguar si la inmersión durante las clases de lenguas extranjeras puede arrear la negación que desarrolla un importante porcentaje del alumnado hacia su aprendizaje, presuntamente por malas experiencias en el aula. Así mismo, un estudio comparativo del modelo plurilingüe y la sección bilingüe puede aportar datos útiles sobre la viabilidad de imponer el uso de L2 en otras materias para quitar el elemento selectivo de esos programas.

Por último, parece necesaria más indagación sobre las competencias básicas y cómo darles una función más central en la educación de hoy.

7. Bibliografía.

7.1 Referencias: libros/artículos citados en el trabajo.

Balsera Gómez, F.J. y Gallego Gil, D.J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals.

Cardew, C. (1970). *Treatise*. London: Hinrichsen Edition, Peters Edition.

Castañón, J.R. (2008). *La entrevista cualitativa*. Recuperado el 1 enero 2013 de: <http://pochicasta.files.wordpress.com/2008/11/entrevista.pdf>

Chacón Beltrán, R. (2004). *An Introduction to Sociolinguistics*. Madrid: UNED.

Gaser, C. y Schlaug, G. (2003). Brain Structures Differ between Musicians and Non-musicians. *The Journal of Neuroscience*, Vol. 23 (27), 9240-9245. Recuperado de: <http://www.jneurosci.org/content/23/27/9240.full.pdf+html>

Goleman, D. (2007). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Guzmán Rosquete, R., Cabrera Pérez, L., Yanes González, J. y Castro de Paz, J. (2008). Análisis de la investigación cualitativa en educación desarrollada en el estado español. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, Vol. 21, 157-184. Recuperado de: <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero21/guzman.pdf>

Hoffman, C. (2000). Capítulo 1. The Spread of English and the Growth of Multilingualism with English in Europe. En Cenoz, J. y Jessner, U. (eds) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hyde, K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A.C. y Schlaug, G. (2009). Musical Training Shapes Structural Brain Development. *The Journal of Neuroscience*, Vol. 29 (10), 3019-3025.

Lasagabaster, D. (2009). Capítulo 1. Os programas CLIL: unha opción imprescindible para alcanzar o plurilingüismo escolar. En Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia (2009) *CLIL: Integrando linguas “a través” do currículo*. Recuperado de:

http://www.edu.xunta.es/contidos/rede_linguas/files/CLIL%2009%20WEB.pdf

Maljers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (eds.) (2007). *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Graz: European Centre for Modern Languages.

Marsh, D., Maljers, A. y Hartiala, A.K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education. Recuperado de:

<http://www.atriumlinguarum.org/contenido/clilprofiling.pdf>

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24 (1), 147-164. Recuperado de: revistas.um.es/rie/article/download/97351/93461

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S.L. y Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-year-old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, Vol. 19, 712-723.

Orders, R. (Producer), Regniez, Ph. (Director). (1986). *Cornelius Cardew*. [Película] London: The Arts Council of Great Britain.

Penderecki, K. (1960). *Treno por las víctimas de Hiroshima*. Recuperado el 4 de enero 2013 de:

www.paelectroacustica.blogspot.com.es/2008/06/krzysztof-penderecki-threnody-for.html

Robinson, K., con Aronica, L. (2012). *El Elemento*. Barcelona: Random House Mondadori.

San Isidro Agrelo, F.X. (2009). Capítulo 2.2. As seccións bilingües: Integrando linguas “a través” do currículo. En Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia (2009) *CLIL: Integrando linguas “a través” do currículo*. Recuperado de:

http://www.edu.xunta.es/contidos/rede_linguas/files/CLIL%2009%20WEB.pdf

Schellenberg, E.G., (2004). Music Lessons Enhance IQ. *Psychological Science*, Vol. 15 (8), 511-514.

Schröder, J.H. (Sin fecha). *Concert for Piano and Orchestra John Cage*. Recuperado el 4 de enero 2013 de: <http://beta.see-this-sound.at/print/work/124>

Slevc, L. R. y Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second-Language Proficiency. Does Musical Ability Matter? *Psychological Science*, Vol. 17 (8), 675-681.

Smith Brindle, R (1990). *The New Music. The Avant-Garde since 1945*. Oxford: Oxford University Press.

Van de Craen, P., Ceuleers, E., Mondt, K. y Allain, L. (2008). “European Multilingual Language Policies in Belgium and Policy-driven Research”, en *Languages at Work in Europe*, eds. Karen Lauridsen y Daniel Toudic, 135-147. Recuperado (parcialmente) de:

http://books.google.es/books?id=7m4dR3auVokC&pg=PA139&lpg=PA139&dq=Languages+at+Work+in+Europe,+Van+de+Craen,&source=bl&ots=Xtj8z3E3ji&sig=tiK96uInVZ3REU_A97BZpIFoNbk&hl=es&sa=X&ei=KdrAUKHfI_CAoAHF2IHgCg&ved=0CDYQ6AEwAQ#v=onepage&q=Languages%20at%20Work%20in%20Europe%2C%20Van%20de%20Craen%2C&f=false

Whittall, A. (1988). *Music since the First World War*. London: J.M.Dent & Sons.

7.2 Bibliografía complementaria.

Hille, K., Gust, K., Bitz, U. y Kammer, T. (2011). Associations between Music Education, Intelligence, and Spelling Ability in Elementary School. *Advances in Cognitive Psychology*, Vol. 7, 1-6.

Jäncke, L. (2009). Music Drives Brain Plasticity. *F1000Prime Reports* 1:78.
Recuperado de: <http://www.f1000.com/prime/reports/b/1/78>

Jurado, J. (2006). *Oposiciones para profesores de conservatorio. Guía para la programación y las unidades didácticas*. Baiona: Dos Acordes.

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Introducción y capítulo 1, recuperado de: <http://www.c-s-p.org/flyers/978-1-4438-1857-5-sample.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 2 octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006

Zaragozà Muñoz, J.LL. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAÓ, d'IRI

8. Anexos.

8.1 Guión de la entrevista

¿Cómo describirías los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO?

¿Qué aportaciones crees que les está haciendo la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?

¿Y qué aporta a sus conocimientos musicales?

¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?

¿Qué otras ventajas o desventajas para los alumnos destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?

¿Qué otras ventajas o desventajas para ti y tus compañeros destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?

¿Te ves cómo promotor de plurilingüismo?

8.2 Transcripciones de las entrevistas

Inv. = investigador

CLIL (número) = profesor de secundaria que imparte Música en inglés

ING (número) = profesor de secundaria que imparte Inglés

MUS (número) = profesor de secundaria que imparte Música

* Los números se refieren al orden cronológico en el que se realizaron las entrevistas y no implican ninguna jerarquía de ningún tipo.

* Algunos de los entrevistados no hablan español como lengua materna por lo que su forma de expresarse a veces puede resultar novedosa. No hemos presumido de editar las entrevistas de manera alguna, ni “normalizándolas” ni corrigiendo errores de gramática ya que se entienden perfectamente.

Entrevista 1

Inv.: *¿Cómo describirías los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO al principio de este curso?*

CLIL1: Jugamos una cierta ventaja en nuestra escuela, que tienen inglés desde muy pequeños. Entonces, evidentemente trabajas con un gran poso pero incluso hemos notado que niños nuevos que entran se contagian muy de prisa con aquella capacidad de prestar atención a lo que está pasando entonces, hemos visto que es una edad perfecta para que puedan entender en inglés conceptos más difíciles, más científicos y eso es lo que procuramos que se vayan introduciendo a términos más exactos para describir períodos musicales o formas de cantar, formas de tocar, en inglés.

Inv.: *Entonces, ¿a qué edad empiezan?*

CLIL1: *¿En inglés aquí? En esta escuela, desde hace muchos años, inglés empieza con la mitad del horario desde los tres años.*

Inv.: *Y ¿dando qué materias?*

CLIL1: Evidentemente, en la escuela infantil, todo está integrado. Pero dan exactamente lo mismo si están hablando de otoño en español o en gallego, también lo están haciendo en inglés. Salen a ver el campo, el cambio de colores, entonces eso

lo saben decir en inglés. Luego, evidentemente, se va desarrollando a medida que vayan creciendo.

Inv.: *¿Y en primaria dando otras materias?*

CLIL1: Sí. En este momento en este colegio tenemos unas secciones bilingües que incluye la educación física en inglés, la ciencia en inglés y luego, claro, empezando la ESO, Historia de la música en inglés.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les está haciendo la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

CLIL1: Sería muy complicado decir desde un punto de vista muy objetivo, porque yo no puedo ser objetivo en eso, formo parte de este proceso. Pero recuerdo que un ex alumno que fue estudiante de conservatorio que en sexto o séptimo año, tuvo que hacer Historia de la música, agradecía siempre lo que había aprendido en inglés. Recordaba perfectamente muchísimos datos que le sirvió para sacar una magnífica nota y siempre decía que la había ensanchado su, su visión de la música, saber que se puede hablar de música en todos los idiomas del mundo pero que al mismo tiempo, música realmente es la, el lenguaje universal, al final, curiosamente.

Inv.: *Entonces allí estaríamos hablando quizá de una contribución que ha hecho a sus conocimientos musicales...*

CLIL1: Efectivamente, pero, que, está clarísimo, en este tipo de clase aprenden a hablar en inglés sobre estas cuestiones y al mismo tiempo mantienen un nivel de conocimiento general sobre notación musical, sobre períodos musicales, sobre compositores porque de todo eso hablamos.

Inv.: *También eres su profesor de inglés...*

CLIL1: Eso es verdad.

Inv.: *Durante la hora en que das la Historia de la música en inglés ¿notas que estás cambiando de papel?*

CLIL1: No. Sigo sintiéndome como profesor de inglés pero, pero añadiendo otra visión – en este caso, a la música. Yo sigo viendo en esas edades la integración general de todo. Yo veo un conjunto. Cuando antes existía la famosa Educación General Básica, yo veía el concepto como muy interesante. Creo que los profesores debemos instruir nuestros alumnos de forma muy global, no en compartimentos estancos. Y entonces, la idea de que todo, de todo se puede hablar en cualquier idioma, a mí me parece interesante.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?*

CLIL1: Las competencias básica. Yo diría, todas. Es que yo creo que, básicamente, si yo estuviera dando la asignatura en español, es que seguiría sobre lo que para mí las

competencias básicas es, tener la capacidad de reconocer una serie de conceptos dentro de la música y saberlas expresar que para mí es, el tener el instrumento comunicativo es importantísimo. Entonces, realmente da igual el idioma que sea. Pero, aquí en este caso, mejor que mejor.

Inv.: *Entonces, se toca muy de fondo las competencias lingüísticas...*

CLIL1: Clarísimo, clarísimo. La comunicación es obviamente primordial.

Inv.: *Y evidentemente, también la competencia cultural y artística.*

CLIL1: Está clarísimo. Lo que te había comentado antes de la ex alumna. Ella pudo aplicar más adelante en una enseñanza formal de música en el conservatorio de Vigo, conocimientos que había, conocimientos culturales y artísticos que había conseguido aquí.

Inv.: *Y ¿de las demás competencias?*

CLIL1: Claro, evidentemente, la matemática, hay competencias que damos menos énfasis a esas competencias por razones muy obvias pero en inglés, por ejemplo, sí trabajamos la matemática. El mundo físico, está claro, porque yo cuando planteo un período musical, vemos primero el contexto histórico. No hace mucho tiempo cuando estábamos planteando el renacimiento, planteamos una nueva visión del mundo, del cosmos a través de los grandes descubridores, los grandes científicos de la época, que eso había dejado una marca muy grande. Por lo tanto, estamos tocando historia, estamos tocando ideas, filosofía.

Inv.: *¿Y la competencia aprender a aprender?*

CLIL1: Yo creo que sí. Es que hay que crear una mentalidad en los alumnos y sobre todo lo que tú me habías comentado antes dentro de la clase, sobre todo, si logras primero su atención, ya has dado un enorme paso hacia delante porque entonces van a estar mucho más abiertos a aprender a aprender. Van a estar dispuestos a escucharte y seguir una serie de pautas que les ayuda a aprender mejor.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas para los alumnos destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

CLIL1: Creo que venimos básicamente redundando lo que habíamos hablado antes, creo que hemos básicamente tocado este tema pero, también, tal como yo planteo la clase, también escuchar sus grandes héroes de hoy en día, sus héroes musicales dentro de la cultura rock, metiendo mano en el cajón del pasado, inspirándose en grandes músicos del pasado y reconociendo su inspiración. Yo creo que es un gancho necesario y muy importante. De repente entra y yo diría que para mí es casi una de los pivotes centrales de tener su atención para aprender a aprender.

Inv.: *¿y para ti? ¿Qué otras ventajas o desventajas destacarías – y tus compañeros?*

CLIL1: Para mí primero, si yo no estoy contento con lo que estoy enseñando, si yo no me intereso por lo que estoy enseñando, apaga y vamos. Es decir, si no me siento identificado con lo que estoy haciendo, no se van a sentir identificados los alumnos. Yo creo que, en este tipo de asignatura, el entusiasmo que tú puedes contagiar a estas personas, les va a ayudar para siempre, para la vida. Creo que hoy en día muchos jóvenes necesitan contagiarse de entusiasmo. Vivimos tiempos muy complicados, llenos de mensajes negativos, y la música es todo menos negativa; la música es siempre positiva y los mensajes que trae la música y lo que tú puedes traer a tus alumnos también les van a servir para la vida. Que a fin de cuentas es nuestro trabajo: prepararles para la vida.

Inv.: *¿Te ves cómo promotor de plurilingüismo?*

CLIL1: Sí, clarísimamente.

Inv.: *¿En qué sentido?*

CLIL1: En el sentido de que han de aprender de que el mundo no sólo respira a través de su propia lengua sino el mundo es muy diverso y que comprendiendo la diversidad, vivimos mejor y vivimos en paz. Estoy convencido y les digo siempre que la comunicación es clave y tú lo notas muy bien, el plurilingüismo lo notas con los más pequeños, de tres, cuatro años en que no tienen concepto de la diferenciación entre lenguas, para ellos es simplemente, una palabra en inglés “chair” en vez de silla es simplemente otra palabra para nombrar un objeto. Entonces lo notas que aprendiendo desde muy pequeño ya estás promocionando el plurilingüismo y lo único que haces después es fundamentarlo, que ellos se dan cuenta qué importante – hoy mismo estaba comentando la importancia de tener el inglés, en este caso, en su mochila curricular que les va a llevar a muchos sitios pero no solo inglés sino su propia lengua, la lengua española. Les abre la mente, en una palabra.

Entrevista 2

Inv.: *¿Cómo describirías los conocimientos de inglés de los alumnos que tienes en 3º de la ESO al principio de este curso?*

CLIL2: Son buenos conocimientos. Tienen una buena base y yo creo que están bien preparados. Tienen la carencia de que no conocen los términos musicales en inglés y eso es algo que vamos introduciendo poco a poco, que vamos conociendo, que vamos definiendo y que luego vamos incorporando en, durante el aula, en el transcurso de las sesiones. Lo van aprendiendo muy bien, lo van asimilando fenómeno: la notación, las dinámicas, a la hora de tocar ellos saben que es lo mismo tocar en inglés que tocar en cualquier otro idioma, entonces les resulta fácil. Y además ellos se esfuerzan por entenderlo y por utilizar también estos términos.

Inv.: *Dices tocar. ¿Qué tocan? ¿Instrumentos Orff?*

CLIL2: Sí, hacen instrumental Orff y flauta dulce. Nosotros aquí tocamos con flauta barroca, con digitación barroca, sí, y al principio pues los nombres de las notas, estas cosas que no conocen pues se quedaban un poco perplejos, pero en seguida lo asumen y lo incorporan y como luego saben que la práctica le va a sonar igual, pues allí es ya una parte, un tanto por ciento muy importante de las clases que tienen superado ¿no? Luego, en lo que es la parte teórica pues van poco a poco, pero bien, lo llevan muy bien.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les está haciendo la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

CLIL2: Desde la clase...profundizar sobre todo en los términos musicales, ampliar toda la cultura musical al nivel anglófono en general y, para ellos, el desarrollar y el asimilarle los poderes de entender una materia en el idioma que sea. Es que es una capacidad que, si solo se aplica a la lengua inglesa, yo creo que como que la lengua queda aislada ¿no? Pero en el momento en que la lengua inglesa se incorpora a otras materias, se genera otro tipo de conocimiento. Se amplía.

Inv.: *Es que los contenidos...*

CLIL2: ...son iguales. Ellos trabajan prácticamente lo mismo que los grupos no bilingües pero con la ampliación que supone el asumirlo en su propio idioma y en el inglés. Entonces, yo creo que sí que le genera bastante beneficio.

Inv.: *¿Y crees que les exige más?*

CLIL2: Más esfuerzo. Si tienen una buena base de inglés, no tanto, porque el vocabulario lo van incorporando poco a poco. Quiero decir que nadie les mete una cantidad de repente de, un glosario de términos tremendo para poder aprender,

entonces van asumiendo poco a poco, igual que lo van asumiendo pues en Matemáticas las tablas, las ecuaciones o lo que toque, o en Música pues los, el desarrollo histórico, los períodos, lo que toque, pues lo van aprendiendo entonces sobre la marcha están en época de aprendizaje. Yo creo que no les cuesta y, es más, que les ayuda a desarrollar la capacidad de conocimiento ¿no? de ampliar el conocimiento.

Inv.: *¿Y qué aporta a sus conocimientos musicales?*

CLIL2: Sobre todo el poder ampliar a nivel cultural todo lo que aprenden en inglés, el poder conocer otra música, otras culturas, a la que a lo mejor solamente pueden acceder con la lengua inglesa, pues a lo mejor una cultura de una lengua que no conocen, y que pueden obtener sus conocimientos en inglés ¿no? Entonces, la capacidad que pueden tener y toda la ampliación de conocimientos es mucho mayor que si solamente la trabaja en lengua castellana.

Inv.: *O sea, crees que le cambia algo la perspectiva...*

CLIL2: Sí, sí, porque si tienen...si ellos quieren acceder a otras culturas musicales y la música del mundo forma parte del temario de secundaria, muchas veces no pueden acceder por temas de idioma ¿no? a una cultura que no conocen y de la que desconocen también el idioma pues ¿yo qué sé? el coreano, el japonés. Sin embargo, pueden acceder a través de la lengua inglesa. El tener una cultura general musical en lengua inglesa les permite acceder a muchas más culturas, porque además el inglés es una lengua mayoritaria en el mundo.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?*

CLIL2: En todas las competencias. En todas. Tanto en la matemática, la social, sobre todo, quizá, en la de aprender para, aprender a aprender porque ellos tienen que buscar recursos. Desgraciadamente no hay tantos recursos musicales bilingües como no bilingües y eso nos obliga dentro del aula a buscar, a ser más exquisitos, a tener bastante criterio para poder seleccionar qué contenidos queremos utilizar y cómo. Y luego, claro, estamos limitados por la lengua inglesa pero al mismo tiempo, ampliamos a través de la lengua inglesa. Parece una contradicción pero yo creo que sí, que les ayudan...en todas las competencias. La lingüística es fundamental, la artística, también. Acceden a todos los ámbitos artísticos también a través de la lengua entonces sí, siempre es beneficioso. Yo creo que no le veo aspecto negativo, por ahora.

Inv.: *Y las TIC, ¿tienes oportunidad de...?*

CLIL2: Sí, sí, hemos trabajado, además esta semana hemos estado en el aula de informática para hacer un trabajo, bueno, entre la lengua inglesa y la música, los

niños tenían que hacer un marca páginas seleccionando una canción de un grupo que cantara en lengua inglesa, seleccionaron una parte de la música o de la letra y explicar en inglés por qué les gusta. Va a haber una segunda parte del trabajo en la que ellos tienen que expresar en lengua inglesa verbalmente, oralmente por qué les gusta esa música, con lo cual practican la pronunciación pero al mismo tiempo están trabajando contenidos musicales. Y todo ello a través de las TIC porque lo que están buscando es a través de internet entonces, es fundamental.

Inv.: ¿Qué otras ventajas o desventajas para los alumnos destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?

CLIL2: Pues yo creo que el hecho de que sea voluntario y que lo quieran hacer ya implica que están motivados y que una clase bien llevada ellos les ayuda y les desarrolla mucho más el interés. Por lo menos es lo que yo comprobando este año. Lo que hacen es querer participar mucho más, tratan de expresarse en inglés. A veces les da miedo y “¿los exámenes cómo son? ¿en qué lengua?” pero nunca se desaniman. La verdad es que en nuestro centro, en el 99% de los casos, están mucho más motivados que los alumnos que no tienen sección bilingüe. Muchísimo más.

Inv.: Además, es una edad en que disfrutan de sus capacidades ¿no? de expresión.

CLIL2: Sí. Además también es complicado verlos motivados entonces el hecho de que ellos ya quieran también ayuda a que la clase sea mucho más divertida, mucho más amena y que podamos aprender mucho más entre todos ¿no? También trabajan la música que les gusta, conocen otros grupos que no son los españoles, practican la lengua inglesa a través de los conocimientos musicales entonces yo creo que una cosa se complementa con la otra y es básico, claro.

Inv.: ¿Y para ti, o tus compañeros?

CLIL2: Bueno, lo primero que he notado es que tengo compañeros de otras materias que también quieren incorporar ahora a la sección bilingüe a sus materias, en concreto matemáticas, hay profesores que sí están interesados y que me preguntan. A mí me ha aportado montón porque veo que mi aprendizaje en inglés no se ha quedado estático; o sea que sirve para algo más que para viajar o para leer. Me motiva el tener que buscar otros recursos para mis alumnos y para mí también es mucho más atractivo el dar la clase con otras características, otra motivación. Es verdad que hay menos alumnos y eso también facilita el desarrollo de las clases.

Inv.: Mencionaste el buscar material. ¿También te ves obligada a crear materiales propios?

CLIL2: Sí. Tienes que buscarlos, crearlos, a través de las dudas que tienen los chicos, también vas generando tu propio material porque ellos, yo les enseño Música y si la enseño en inglés pero ellos me están enseñando a buscar material y a

enseñarles la música en inglés entonces a través de lo que ellos preguntan, de las dudas que tienen, de las caras que ponen, sus intereses, pues claro, voy buscando, voy creando, voy compartiendo y la verdad es que también es importante porque a mí me ayuda a mantener mi lengua inglesa, a mantenerla en la materia que me gusta y en mis intereses personales que son la música y evidentemente la labor que me gusta también que es la docencia, o sea que, beneficios, siempre, siempre lo tiene.

Inv.: *Tú también estás aprendiendo a aprender.*

CLIL2: Sí, sí, yo estoy aprendiendo a aprender y a enseñar también, sí, sí.

Inv.: *¿Coordinación con el departamento de inglés?*

CLIL2: Sí, sí, tengo un coordinador buenísimo, muy implicado, muy buen profesor de inglés también, lo que me ayuda a que los chicos entiendan. Trabajamos juntos tanto al nivel musical, él se implica en la materia de la música, quiere conocer lo que trabajamos y al mismo tiempo yo tengo que saber lo que él trabaja en el aula para saber cómo puedo hablarles, lo que puedo tratar con ellos, lo básico, lo más complicado, cómo vamos introduciendo términos y la verdad es que está funcionando muy bien, muy bien. Es un coordinador muy bueno, sí.

Inv.: *¿Te ves cómo promotora de plurilingüismo?*

CLIL2: No lo sé. Todavía estoy probando. Me gustaría, me gustaría. Es una materia que me gusta mucho y he descubierto que realmente me gusta ahora que lo he probado. No sé, supongo que con el paso del tiempo si puedo y me veo capaz, me gustaría promoverlo, claro. Creo que todos los centros deberían tener sección bilingüe porque es enriquecedor.

Inv.: *Y ¿por qué Música debe formar parte de estos proyectos?*

CLIL2: Bueno, yo creo que la Música es una materia que, bien impartida, no es complicada para el alumnado y además es una materia muy cercana a su vida social, a su vida personal, a todo lo que no tiene que ver con la educación. Es decir, es un nexo entre lo que pasa dentro del instituto y lo que ellos viven fuera. Entonces el hecho de ampliarlo en inglés siempre es beneficioso porque todavía genera un límite todavía mucho más lejos ¿no? y a ellos les gusta y les permite al mismo tiempo estar en contacto con lo que pasa dentro y lo que pasa fuera. Entonces sí creo que es importante, quizá más que otras materias porque no les va a generar más dificultad porque los conocimientos que tienen son básicos. Lo que quiere decir que la incorporación del inglés a esos conocimientos no es complicada, no hay que venir desde, no hay que partir desde muy abajo y en seguida se ponen al día por la motivación que tienen, lo que quiere decir que siempre les ayuda. O sea, que sí, la música sí creo que es una de las materias más idóneas para trabajarla. Tiene parte teórica, tiene parte práctica, es decir: es completa a esos niveles.

Entrevista 3

Inv.: *¿Cómo describirías los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO al principio de este curso?*

CLIL3: Como es un colegio bilingüe desde el principio, bueno, bilingüe, mayoritariamente en inglés, casi todos los tutores de aula son nativos y casi todas las materias se dan en inglés. Entonces tienen un nivel oral y, tanto comprensivo como expresivo, bastante bueno. Lo que sí que se nota es en el escrito se nota que no son nativos pero tienen buen nivel de inglés comparado con lo general aquí en España.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les está haciendo la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

CLIL3: Un mundo, creo yo porque en general el hecho de dar cualquier materia en inglés fuera de la clase oficial de inglés, creo que aporta un mundo de vocabulario y también el simple hecho de intentar pensar de por sí en otra idioma de cualquier materia ¿no? Y en inglés concretamente es curioso porque todos escuchan música con letra en inglés, y ¿yo que sé? La música popular por lo menos en todo el mundo tiene una fuerte influencia americana y siendo de Estados Unidos, yo creo que es un vínculo que les siente ¿yo que sé? más cercano al hacer todo en inglés en vez de tener que traducir y tener la sensación que no todos entienden la letra de una canción concretamente, por lo menos. Lo que sí hago yo, y no sé si hago bien, no fuerzo el tema de “C-D-E-F-G” que en música son las notas musicales. Yo sigo, yo permito hablar en do: do-re- mi-fa-sol. Y también estoy utilizando la terminología británico de las notas, de los valores de las notas que realmente, bueno eso hablo más adelante con las competencias básicas pero yo creo que la terminología americana es mejor porque tiene base matemática entonces ya entras directamente por, bueno, es que, queda allí como cuatro por cuatro, sigue apareciendo en español y en inglés británico, lo que sea, pero con un nombre así artificial de “crotchet”, no se da por sí que lo van a entender.

Inv.: *Entonces, vocabulario y la capacidad de pensar en la otra lengua.*

CLIL3: Exacto.

Inv.: *¿Y qué aporta a sus conocimientos musicales?*

CLIL3: Yo veo a que en cuanto sepan que llamamos las notas de otra forma, por ejemplo, veo que eso como les abre una, o les enciende una luz de que a como lo hacemos nosotros no es la única forma, y como...

Inv.: O sea, ¿se ofrece otra perspectiva?

CLIL3: Sí, sí, sí, y la abertura de posibilidades mundiales ¿no? En el sentido de que, ver que yo por ser extranjera, por ejemplo, tengo otra formación, otra cultura musical, pero que puedo entender lo que aquí que es algo como universal a la vez que tiene componentes que se distinguen en partes distintas del mundo, yo creo que eso ofrece ¿yo qué sé? una apertura a la cultura internacional.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?*

CLIL3: Pues, claro, cuando das Música en la ESO, por mucho que sí que está vinculado con la mayoría de las competencias, básicamente estás hablando de la competencia cultural y artística ¿no? Y en cuanto lo hagas en inglés, la competencia lingüística claramente se enfatiza, tanto como la social y ciudadana en el sentido en que acabo de hablar, de que al ver que se hace música de otra forma en cualquier otro sitio, tienen que abrir un poco la mente social y no estar tan cerrados. Y aprender a aprender, tanto Música como materia normal aquí como se da en España, creo que cualquier materia tiene que tener esa tendencia ¿no? Pero darlo en inglés, está claro que estás enfatizando que tienen que aprender a aprender en otro idioma ¿no? y hacer otra materia en inglés. Y bueno, en cuanto a las TIC, creo que yo, por ser de fuera, tengo más conocimientos de cosas disponibles en inglés. Yo creo que el mundo en inglés de la informática está un poco más rico que el mundo en español de lo que...

Inv.: *En cuanto a recursos didácticos...*

CLIL3: Sí, recursos que están disponibles, sí. En ese sentido, un poco más rico.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas para los alumnos destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

CLIL3: Desventajas, diría yo que, en cuanto a la disciplina de aula, y el ritmo de que se puede llevar las cosas a veces, se pierde tiempo en explicaciones que seguramente en dos segundos tenías arreglado en español. Pero en el caso de mi colegio concretamente se pierde menos tiempo porque tienen un buen nivel pero me puedo imaginar en donde hice las prácticas, el nivel que había, seguramente te seguía pero tendrías que dar explicaciones más pausadas y pensártelo muchas veces hacer actividades activas con instrumentos por ese posible pérdida de atención y de no poder explicar las cosas de una forma de que lo captan a la primera. Entonces, en mi caso, no se nota tanto porque tienen buen nivel pero, aun así a veces digo yo: con lo fácil sería con decirles “cállate” en español ¿no? A veces el simple hecho de, cuando tengan instrumentos en la mano y hacer ruido y tal, ellos responden más lento.

Inv.: *O sea, ¿te refieres a cuestiones organizativas?*

CLIL3: Organizativas, sí, sí, sí porque yo lo noto mucho que en el cole donde trabajo, hay profesores que tienen permiso hablarles en español y, por ejemplo, en el patio, en el recreo, en cualquier momento en el cole, ellos tienen más posibilidades de cortar un comportamiento negativo [**chasquea**] así, porque dicen: ¡para! y paran ¿no? porque es su idioma. Y por mucha autoridad que tengas en inglés, tarda otro mini-segundo en el cerebro entrar y yo creo que es una pequeña desventaja que puede causar que la clase sea más teórico que practical por esos problemas que pueden surgir.

Inv.: *Y para ti o tus compañeros, al trabajo en equipo, etcétera ¿qué otras ventajas o desventajas destacarías?*

CLIL3: Como la mayoría de tutores de aula son nativos de inglés, no hay ningún inconveniente donde trabajo yo pero supongo que en un cole donde pocos profesores sean nativos etcétera puede producirse desventajas tanto al nivel de comunicación, porque a lo mejor ni te entienden cuando expliques quieres hacer tal por tal motivo. Si no conocen tu cultura, no te van a entender.

Inv.: *¿Te ves cómo promotor de plurilingüismo?*

CLIL3: Aquí en Galicia es un término un poco cargado ¿no?

Inv.: *Hombre, creo que se usa el término ya que la educación en gallego y español supone el bilingüismo, o sea la adición de cualquier otro idioma ya lo convierte en plurilingüismo.*

CLIL3: Hombre, sí que creo que es una gran ventaja tener más que un idioma fuerte. Yo crío a mi hija en plurilingüismo total porque habla tres idiomas pero, bueno. Lo que amo yo es la música y si tuviera que dar Música en español, también daría Música en español. Sí que creo que siendo nativa viviendo aquí, es una ventaja para cualquier colegio tener esa posibilidad porque enriquece al alumnado pero, bueno, lo que yo quiero transmitir más que nada al alumno es una comprensión y amor por la música, y un sentido de, una iniciativa musical etcétera, que quieran hacer música y que sepan un poco dónde empezar.

Entrevista 4

Inv.: *¿Cómo describirías los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO al principio de este curso?*

CLIL4: Pues bueno, dado que tienen la mitad, prácticamente, de su carga lectiva en inglés desde infantil, su nivel es bueno para la edad que tienen. Quiero decir que pueden entender la explicación que yo les doy pero también es cierto que acuso bastante una falta de vocabulario musical al ser vocabulario específico pues les cuesta más trabajo, no es un vocabulario que hayan dado demasiado previamente...

Inv.: *...porque este es el primer curso en que...*

CLIL4: Sí, sí, es el primero, que dan Música en inglés.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les está haciendo la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

CLIL4: Bueno, la cuestión es que en Música, el, en cualquier otra clase que no sea, en cualquier otra asignatura que no sea la propia de lengua, de inglés, los niños tienen que utilizar la lengua digamos en un contexto real. Es decir, se tienen que esforzar para expresar las ideas o cualquier tipo de concepto que requiere cada materia en una lengua que, al fin y al cabo, no es la suya, la materna. Y por otra parte, bueno, a mí esto, como opinión personal, me parece fundamental, porque es la manera en la que realmente pueden profundizar más en el aprendizaje de la lengua, en la manera en la que pueden entenderla de tal modo que realmente aprenden en vez de pasar por ello como, como en a lo mejor en épocas pasadas, en otros colegios también, en los que sí tienen inglés pero realmente no salen aprendiendo inglés. Y de esta manera, bueno, pues les ayuda a tener que utilizar esta otra lengua para expresar ideas sin ser necesariamente conscientes de la gramática ¿no? que es la manera tradicional, que decir. Y bueno, es a modo de vínculo, se convierte la lengua en un vínculo entre las ideas y lo que es la gramática sin ser ellos conscientes de ello. A mí parece esto muy importante ¿no? Fundamental como decía antes, muy necesario e importante para hablar una lengua con seguridad.

Inv.: *¿Y qué aporta a sus conocimientos musicales?*

CLIL4: Bueno, tiene pros y tiene contras. Los pros quizá serían pues, a ver, el análisis de conceptos musicales en otra lengua, lo que decía antes, de la manera de expresarlos pues eso implica tener que explicarlos de diferente manera. No es una traducción literal muchas veces ¿no? Y las distintas nomenclaturas, eso es obvio. Y, es incluso, a veces les ayuda a entender conceptos musicales ¿no? porque no deja de ser una manera diferente de hablar de lo mismo. Entonces, ellos, así mismo se

profundizan ellos consigo mismos a la hora de decirla de varias maneras distintas. Por ejemplo, para que quede más claro, pues la notación musical en inglés: “A-B-C-D”, la diferencia con el nuestro, do-re-mí, la primera tecla del piano es un “A”, la clave de sol es la G clef, y de ahí el símbolo. Ese tipo de cosas sorprenden a los alumnos porque no son a lo mejor muy conscientes de ellos antes ¿no? Encuentran vínculos. Por ejemplo, también la palabra “luthier” que en su origen era pues constructor de laudes en inglés: de “lute”. Y después, la diferencia entre el inglés británico y el americano, el acento. Yo creo que el idioma es muy útil para la comprensión, como decía antes, la comprensión verdadera de muchísimos conceptos básicos la y de nomenclatura que se usa en español. Es muy enriquecedor al fin y al cabo.

Bueno, otro pro, que decía antes, también sería el acceso a fuentes de información originales de, al fin y al cabo, la mayor parte de la información, nos guste o no, está en inglés y el manejar la lengua con fluidez y seguridad les da un, les abre un campo que hasta ahora, y en muchísimos casos aún sigue restringido por culpa del idioma. Pues, por ejemplo, el poder escuchar a músicos y compositores expresarse en su propia lengua y después, otro pro quizás también es que los alumnos, aunque tienen seguridad en esa lengua, no deja de ser, como decía antes, no es la suya propia, entonces les ayuda a desarrollar la capacidad de conocimiento ¿no? de ampliar el conocimiento.

Por otra parte, los contras, este último lo consideraría uno de ellos ya que la concentración ha de ser mayor y por lo tanto el alumno se cansa antes porque requiere un esfuerzo, mayor o menor, dependiendo del caso. Luego, también dependiendo del caso, pues hay niveles de inglés de un alumno de inglés que está, a lo mejor, superior, que son superiores a los de otro y pues como en cualquier clase, aun siendo en español, hay quienes necesitan más repetición, bueno, si a eso le añadimos el nivel de inglés, que si alguien tiene un nivel de inglés peor, pues es un elemento claramente en contra ¿no? Los que han entendido el concepto y además entienden el inglés mejor pues evidentemente están en desventaja porque se aburren y la clase se queda lenta algunas veces para algunos de estos niños. Y bueno, después por otra parte al fin y al cabo también se pierden muchos matices porque uno en español, ellos entienden todo y en inglés por muy buen nivel que tengan, no deja de ser, como he repetido en varias ocasiones, pues una lengua que es la suya, y es inevitable que no entiendan absolutamente todo con todos los matices. Quizás algo que también acuso mucho y que viene a cuento del vocabulario que comentaba al principio es eso ¿no? que muchas veces no saben expresar conceptos musicales en

español, porque lo están aprendiendo en inglés. Hay un empobrecimiento del vocabulario musical en español.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?*

CLIL4: Bueno, en cuanto a las competencias básicas, hay pocas contribuciones a mí... Yo creo que por el hecho de hacerlo en inglés no, hombre, no se incrementa nada más que la lingüística en todo caso, pero, no, más bien yo creo que no tiene nada que ver el hacerlo en inglés con el hacerlo en castellano en cuanto a las competencias básicas. Pocas contribuciones, sí. Hombre, sí que se contribuye a otras competencias como la adquisición de confianza en sí mismo, lo que acabo de decir de la lingüística a la hora de expresarse en otra lengua, comprender respetar y valorar otras culturas y modas de pensar, pues, la adquisición de destrezas en el..., al manejar diferentes fuentes de información, pues, claro, pero bueno, nada muy espectacular.

Inv.: *Nada estrictamente vinculado a la música en sí.*

CLIL4: Sí, exacto.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas para los alumnos destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

CLIL4: ¿Qué otras ventajas o desventajas? Bueno, yo creo que ya comenté antes los pros y los contras.

Inv.: *¿Y para ti y tus compañeros?*

CLIL4: Pues, yo, sinceramente, creo que ninguna en concreto.

Inv.: *¿Te ves cómo promotora de plurilingüismo?*

CLIL4: Pues, sí.

Inv.: *¿En qué sentido?*

CLIL4: Nada, en la impartición de contenidos de otras materias es la herramienta, ya no una herramienta sino la herramienta necesaria para que el alumno consolide sus conocimientos lingüísticos ¿no? para que hable al fin y al cabo con seguridad en una lengua; que no sea una asignatura más por la que pasa a lo largo de la vida. Y, bueno, que puedan aprender la lengua de manera que no solo saben la gramática o leer un poco sino expresar las ideas en un contexto real. Es una manera de perfeccionamiento.

Entrevista 5

Inv.: *¿Cómo describirías los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO al principio de este curso?*

ING1: Son capaces de, vamos a ver, entre las cuatro destrezas, en cuanto a las destrezas de Listening, es la destreza que quizá mejor dominan. Son capaces de entender perfectamente las clases sin gran dificultad, a contestar preguntas acordes al nivel. En cuanto a lectura también tienen una capacidad de lectura bastante alta y leen textos de bastante dificultad. Y en cuanto a escritura, escribir textos es más complicado. Bueno, escriben textos de forma, con coherencia, todavía queda pues, el tema de conectores, y bueno, es más difícil. En cuanto a hablar, bueno, a mí me sorprende porque también son capaces de mantener una conversación. A veces les cuesta un poquito más, obviamente, dependiendo del alumno pero ya empiezan a poder pues mantener una conversación. Desde luego las clases son totalmente en inglés, por lo tanto la comunicación es vida. La materia se da totalmente en inglés.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les podría hacer la impartición de la clase de Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa que das tú?*

ING1: Bueno, yo pienso que en cuanto a Música, lo que es un contexto creo que es quizá más descontraído. Es, vamos a ver, la clase de lengua inglesa, yo creo que ellos también lo perciben como algo más serio digamos ¿no? Sin embargo yo pienso que la, el tema importante en la clase de música da la sensación que es más obviamente el obtener conocimientos de música y que el tema del inglés está un poco más como en segundo lugar. A un profesor de inglés, eso nos interesa muchísimo porque ellos igualmente siguen practicando. Todo lo que se ve durante la clase, eso sigue vigente, las estructuras, el lenguaje mucho más coloquial, eso está todo allí y aparte lo que ayuda es que el alumno está más descontraído, menos marcado por el tema de la clase entonces pues yo creo que facilita el hecho de que de poder dar clase de música en inglés facilita todo ese tema.

Inv.: *¿Y qué crees que podría aportar a sus conocimientos musicales?*

ING1: Bueno, yo pienso que, no tengo mucho conocimiento de...pero pienso que al nivel como experiencia personal esto de dar música en inglés o en las lenguas extranjeras están relacionados en el sentido, parece que bueno, en mi opinión, que tienes que tener un cierto oído tanto pues para poder repetir temas musicales, obviamente, como para poder reproducir correctamente la fonética del idioma. Tiene una prosodia y un ritmo que también necesitas imitar, claro. No hablamos de la misma manera en español en la que podemos hablar...ni las entonaciones son las

mismas. Entonces yo creo que en este sentido pues que sí que tienen cierta similitud que se ayudan, que es simbiótico ¿no? tanto el estudiar una de las asignaturas como la otra. De hecho, a mí me da la sensación que la gente que tiene cierto oído para la música tiene también más facilidad para los idiomas. Bueno, no sé, no lo puedo contrastar de forma científica pero me da la sensación de que sí.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se podría hacer dando Música en inglés?*

ING1: Bueno, desde luego si trabaja buena parte de, obviamente por la parte lingüística, la competencia lingüística obviamente está allí. Pero yo creo que la competencia cultural y obviamente el animar a ser totalmente creativos. O sea que un poco va por allí. Y bueno, y también el conocer el mundo que les rodea, aprender nuevos conocimientos pues de música en inglés. Y creo que autonomía y la iniciativa personal también. Se les anima, ellos, me refiero, ellos adquieren unos conocimientos dentro el aula que tienen que seguir practicando fuera del aula entonces yo pienso que sí que se les anima incluso a ser capaces a aprender por sí mismos, el aprender a aprender. Pienso que van un poco vinculadas. Y bueno incluso es que la competencia matemática también está presente. Me refiero, en un aula de música siempre, la música también tienen que ver con la matemática.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas para los alumnos destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

ING1: A mí, desventajas no se me ocurre ninguna. Me parece que es totalmente positivo el poder dar clases de Música en inglés. Me parece que todo lo que sea contribuir a tener más horas en contacto con la lengua, con una lengua extranjera es totalmente positivo.

Inv.: *¿Y no crees que sufra la materia de Música?*

ING1: No, bueno, depende un poco del nivel de inglés que los niños tengan, quiero decir que el trabajo por parte del profesorado en su materia tiene que ser importante también. Quiero decir que también hay que ver el nivel que ellos tienen, si realmente existe comunicación. Quiero decir que los niños entiendan esa materia en la lengua extranjera. Para esto están reforzados supongo con obviamente en las clases exteriores y me imagino que el profesor de Música también tiene asesoramiento por detrás. La formación del profesor, me imagino, bueno, a ver, quiero decir que el profesor no va a utilizar tampoco grandes...en las explicaciones tiene que adecuar su nivel al nivel del alumno haciendo explicaciones de forma clara y con un nivel, con un lenguaje que ellos pueden entender.

Inv.: *¿Eso supone una desventaja para el profesor?*

ING1: No, no necesariamente. Yo creo que, bueno, lo que sí que tiene que haber es previamente a la impartición de la clase tiene que haber unos objetivos claros, de cómo se tiene que hacer. Me imagino que una vez que se empiezan las clases, ver qué problemas se pueden encontrar y cómo se pueden solventar. Por una parte creo que un profesor de Música puede tener pues ayuda del propio profesor de lengua, o de otro profesor especialista. Puede prever qué tipo de necesidades o problemas se pueden encontrar. Pero, bueno, el único es ver claramente cómo se puede resolver.

Inv.: *¿Crees que parte del papel de profesor hoy en día es cómo promotor de plurilingüismo?*

ING1: ¿Promotor de plurilingüismo? Yo creo que tendemos hacia ello pero bueno que todavía se tiene que trabajar muchísimo. Así siendo un poco crítica, creo que especialmente aquí en España el sistema de la enseñanza de las lenguas extranjeras se está mejorando pero todavía tenemos que seguir trabajando en ello. Para que el inglés sea una lengua vehicular, todavía queda mucho que trabajar. En los últimos años se ha avanzado un montón porque aparte, los resultados son distintos. La gente ahora tiene, bueno, creo que antiguamente se enfocaba más todo en leer y en escribir y ahora pues se ha abierto un poco la mano a escuchar y a hablar, y pienso pues que es primordial.

Entrevista 6

Inv.: *¿Cómo describirías los conocimientos previos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO al principio de este curso?*

CLIL5: Los alumnos de tercero tienen un vocabulario, digamos, escaso pero tienen una relación con el inglés que todavía está muy condicionada al escrito. Es decir, todavía piensan en español y tratan de, bueno, asocian el idioma como si fuera español, que está aprendiendo español ¿no? Todavía tienen dificultades en los sonidos, en la fonética inglesa y tienen una comunicación digamos directa, oral, muy limitada: si ves el marco de referencias europea de las lenguas, es un A1, es un A1 y es triste porque llevan estudiando inglés desde muchos años, desde primaria, y todavía está en un A1. Quiero decir, por ejemplo, la lectora, viene una, gracias a estas secciones bilingües, vino una lectora inglesa, una asesora de idiomas ¿vale? a clase. Trata de hablar con ellos, y tirar de ellos y tal, y ella reconoce que ve errores bastante graves que no debería haberlos, habiendo estudiado inglés tantos, tantos años. Es un poco por la metodología de aprender escribiendo: solamente lecto-escritura. Lecto-escritura es, todos los años empiezan con el verbo “to be,” *todos* los años empiezan con el verbo “to be”, claro. No les queda nada en su memoria. Entonces ella, ellos por ejemplo les preguntan a ella, le quieren preguntar si tiene novio y dicen “*You, boyfriend*” ¿sabes? Claro, para mí es suficiente, digamos, para construir a partir de ahí. Es decir, yo quiero que haya esa comunicación. Quiero que le preguntan algo en inglés relacionado con música: ¿qué gustos musicales tiene? y tal, para que haya comunicación. Si ellos van a su memoria de trabajo, quiero que vean qué vocabulario tienen en su cabeza para yo enriquecerlo ¿no? Y poco a poco, les diré, mirad: “*Do you have a boyfriend?*” Entonces, primer punto: es un nivel bastante bajo y yo llevo muchos tiempos en este centro...es, digamos que uno de los factores que influyen pueden ser por, digamos el ambiente sociocultural de la zona. Es bajo. Es una zona rural con, digamos, está demostrado que los niños que tienen poco acceso, digamos, a viajar, a libros, a que sus padres en casa les lean periódicos, le hablen con ellos, estén expuestos a ciertas cosas, tienen más dificultades. Si no están expuestos a un ambiente anglosajón en diferentes cosas pues tienen, digamos... A lo mejor aquí en la ciudad pues tienen más acceso ¿no? O viajan más, o, o, pero bueno, hay otros factores positivos como es las canciones por ejemplo canciones pop que tienen muchísimo vocabulario que es digamos que es un *asset*, una herramienta de mi asignatura ¿no? pero...

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les está haciendo la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

CLIL5: Pues, primero, el fundamental es cambio de perspectiva de que el inglés es un idioma para hablar, para comunicarte. No es una asignatura que tiene tres horas de clase a la semana y se acaba allí, de 50 minutos, no. Es algo útil con lo que se comunica la genta y que es útil para cambiar esa perspectiva. Gracias a la lectora pues es mucho más fácil porque es una chica de 20 años que accede a su mundo mucho más fácil, evidentemente. Pero es que es algo vivo y está vivo porque está vivo en las canciones de Rihanna, está en las canciones de su grupo de pop preferido. Es algo vivo.

Inv.: *Cuando hablas de perspectivas, hablas de cambios de perspectivas hacia el inglés ¿no?*

CLIL5: Sí. No como asignatura para estudiar y para poner una nota que es un problema quizá de nuestro sistema.

Inv.: *¿Y podría cambiar su manera de ver la música?*

CLIL5: Sí, sí, sí, claro, sí, sí. Como algo sonoro ¿quieres decir?

Inv.: *No, no. Sino los contenidos musicales, si los entienden de otra manera accediendo a ellos a través del inglés.*

CLIL5: Sí, su nivel es bajo pero lo poco que puedan tener es suficiente como para construir algo, construir, tan bajo para mantener una conversación como adultos es imposible ¿no? pero construir de lo poco que pueden ir construyendo y crear una comunicación es suficiente. Luego, es difícil como para que yo explique contenidos de música muy complejos en inglés. Pues ellos expresan una canción, pues que hablen de estribillo, estrofa, analicen una canción en inglés, es difícil al nivel de 3º de la ESO. Vale, ahora, digamos lo que traemos en clase son unas – tengo un documento que no te lo puedo asegurar si es “Classroom”, es “Everyday English Expressions”, pues: levantar la mano; digamos expresiones en clase que se pueden usar para comunicarte en clase, que funcionen ¿no? y “loud”/”high” lo que es expresiones básicas relacionadas con música, esas indicaciones de la clase, si estamos trabajando con voz. Entonces, es eso ¿no? nuevo vocabulario relacionado con música...

Inv.: *¿En 3º de la ESO consigues trabajar la voz?*

CLIL5: Sí, sí, lo intento, es digamos lo más, uno de las, digamos lo más importante de la asignatura, junto con la práctica instrumental, pero la voz, sí. Es importante porque es el único instrumento que tenemos, bueno, de acceso así inmediato y tal, es difícil pero es lo que quiero hacer: es lo que hago, vamos.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?*

CLIL5: Bueno, el, también un aspecto relacionado con el aspecto sonoro de la, porque el idioma al igual que la música lo conocemos de oído ¿no? y es algo que, bueno, que está un poco atrofiado ¿no? el hecho de que no, no prestamos mucha atención a cómo pronunciamos, a la diferencia entre “*boys/voice*”, la “v” la “b”, los profesores de inglés normalmente lo conciben en bachillerato y se le tienen miedo a ese tipo de cosas. Yo creo que es importante, igual que en Música, desde primaria, pueden hacer una anacrusa y un tresillo, no tienen por qué escribirlo pero pueden hacerlo, musicalmente se pueden hacer, una amalgama, se pueden hacer, son ritmos ¿no? También se puede hacer con, fonéticamente es importante que descubran esos nuevos sonidos que no tenemos en español, que practiquen con ellos. Es un poco lo que se pretende en Música, en la sección bilingüe también. Yo no escribo, en la pizarra no escribo “the boys voices” pero lo digo, pero hacemos una especie de *drills* ¿no? lo repiten, trabajamos “*ask him: how many strings does the violin have?*”, *violin* tienen que decir “*violin*”. Intento trabajar de esta forma. Ahora, encuentro un gran hándicap que es: si me meto mucho con el idioma, me retraso muchísimo con la música. Tengo dos, la clase de 3º bien porque tengo trece. Ahora en 2º en de la ESO tengo 22 alumnos ya. Eso de “*ask him...*” ya es más difícil porque implica paciencia, escucharse, practicar, practicar, practicar y eso, ralentiza mucho la dinámica de la clase de Música. Entonces, en 3º de la ESO lo hago, no sistemáticamente pero de vez cuando. Ahora, lo único que pretendo, sólo tengo dos clases de, con ESO a la semana, dispersas: lunes y jueves, poca conexión entre ambas. Difícil. 50 minutos. Es decir, llegan a clase, hay que relajarlos, hay que meterlos, focalizar su atención en lo que vamos a hacer, lleva un tiempo, recordar lo que hemos hecho el día anterior lleve un tiempo, y practicar, practicar, practicar. Practicamos voz, practicamos instrumentos, practicamos inglés, se acaba la clase. Es decir, tengo que ver, buscar un equilibrio, y es muy difícil encontrar ese equilibrio, entre la práctica de inglés como idioma y la música.

Inv.: *Entonces, ¿podríamos decir que ves poca relación entre las actividades que realizan en clase y las competencias básicas?*

CLIL5: No, no. Vamos a ver, pues la competencia lingüística básica, competencia en conocerse, en conocer...es que yo no soy mucho de estas formalidades. Autonomía e iniciativa personal, sí. A ver, el hecho de que, trabajando una serie de formas de trabajar en clase, las puedes, lo que pasa es que no te puedo decir en concreto eso por aquí, esto por aquí y esto por aquí. ¿Yo qué sé? Pues, vamos a hacer un programa de radio. Hacer un programa de radio es entrevistar a esta chica, sobre sus

gustos musicales. Esa grabación la vamos a hacer con micrófono en clase, la vamos a mezcla con Audacity y luego la vamos a mezclar con una música que dijo ella que le gustaba, vamos a poner esa música. Estás trabajando TICs, estás trabajando en equipo porque hacen equipos para hacer las preguntas, trabajo autónomo, iniciativa personal, creativo porque son ellos los que crean las preguntas no yo, las escriben ellos, y bueno, es un poco...

Inv.: *Insisto con la pregunta, porque me parece interesante. ¿Si no dieses la clase en inglés, crees que se conseguirían menos en cuanto a las competencias básicas?*

CLIL5: No. No.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas ves en la sección bilingüe para los alumnos?*

CLIL5: La sección bilingüe, una desventaja muy grande que la estoy afrontando al día de hoy, y es un hándicap muy grande y tendré que revisarlo para al año, para seguir o no, es que solamente en mi instituto estoy yo dando clase en sección bilingüe. Es decir, los alumnos ven como algo muy puntual y muy anecdótico: dos horas a la semana el profe de Música durante x tiempo en la clase, no toda la clase, habla en inglés pero es muy anecdótico. Debería hacer más profesores y más secciones...

Inv.: *Sobre todo porque es el cuarto curso en el que lo estás haciendo ¿no? Se supone que es algo que debe ir incrementando curso por curso ¿no?*

CLIL5: Sí, sí. A ver, nosotros jugamos mucho también supongo en función de la implicación del alumnado en, si implican realmente, si quieren, porque muchas veces se meten porque los padres quieren. Quieren más los padres que ellos ¿no? Entonces, que se impliquen porque les gusta y quieren realmente aprender inglés y quieren esforzarse para hablar inglés y tal – muchos lo hacen pero otros no. Entonces, dependemos un poco de eso pero algo que ayudaría muchísimo es que más compañeros lo hicieran. Yo sé que en Madrid, por ejemplo, apuestan mucho por estas políticas pero es bastante polémica el tema.

Inv.: *¿Te ves cómo promotor de plurilingüismo?*

CLIL5: No. Promotor de nada. Me veo muy crítico con muchas cosas que se hacen, muchas...no sé. Prefiero formarme primero, ver mis resultados, mis alumnos, sus resultados, para luego promover nada. No me veo ni capacitado ni, no sé.

Entrevista 7

Inv.: *Como eres profesor de Música ¿sabrías describir los conocimientos que tienen los alumnos del 3º de la ESO, pero los conocimientos de inglés?*

MUS1: ¿Los conocimientos de inglés en 3º de la ESO? Pues realmente a mí no me, no me es muy necesario en la clase de Música saberlo, no, eso la verdad, cualquiera del departamento de inglés te lo podría decir. Y además, en caso de saberlo, no sé cómo evaluarlo también, es decir, bueno. Realmente, yo por lo que sí que escucho en las evaluaciones, en la junta de evaluación y demás, el gran problema que tienen en inglés es la heterogeneidad de niveles dentro del mismo grupo. Eso es una losa que exista, más es algo recurrente y ¿qué pasa? Hay alumnos que tienen una ayuda paralela o que ya vienen de años atrás con una ayuda paralela y entonces tienen un nivel muy superior al de sus compañeros. Hay otros que al revés: nunca han tenido una ayuda ni la quieren tener o la puedan tener y entonces hay unos niveles muy dispares. Eso sí que es una conversación constante ¿no? la de... Y después, bueno, habría que hacer un análisis de los departamentos de inglés. Quiero decir, yo creo que la preocupación que hay por el inglés, parece bien. No va acompañada con una preocupación real por la efectividad pedagógica de los departamentos. Es decir, yo por ejemplo, bueno, el departamento de inglés de este año nuestro pues, yo hablé con la jefa de departamento. Realmente está muy preocupada porque los propios profesores del equipo, el departamento no es capaz de aunar criterios, no es capaz de elaborar un proyecto común y yo creo que eso – ojalá me equivoque - pero creo que es bastante común en los centros. Quiero decir que los departamentos de inglés tendrían que tener, no sé. Aparte de que haya más profesores de inglés o más proyectos de inglés, realmente hay un problema pedagógico de fondo de resultados, de niveles y no sé. Habría mucho que hablar. Yo creo que no es satisfactoria la situación del idioma, del inglés en este caso, en los centros de enseñanza secundaria. Yo creo que hay mucho interés, hay alumnos que tienen ayudas paralelas que van solventando las situaciones pero en lo que es la enseñanza normal de los centros de secundaria, yo creo allí hay un trabajo por hacer muy grande de orientación, de objetivos, de actividad, no sé.

Inv.: *¿Y crees que si se impartiese la clase de Música en inglés, podría hacer alguna aportación que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

MUS1: Hombre, desde luego que sí, porque el grupo de palabras que se utilizan en la música pues son muy específicas. Corresponden a un argot musical que inclusive los propios profesores de inglés no usan normalmente porque no les hace falta.

Entonces, de paso que se está, además yo creo que no les daría trabajo ninguno a los alumnos porque de paso que un concepto lo explicas, el hecho de que sepan en inglés cómo es, pues no les va a aportar mucha dificultad. Y es más, por el contexto en el que vivimos, sin quererlo, es necesario saber esa correspondencia, porque pues hay mucha información en la web, en cualquier lugar que consultes, grupos y demás, y está, el inglés es el idioma de referencia. Por lo tanto, yo sin haber hecho, por ejemplo nunca premeditadamente un estudio del lenguaje musical inglés, pues he tenido que saberlo. O sea, que la propia práctica te va dando esa información. Entonces, creo que sí, que aportaría un léxico y un uso que además es real, no es ficticio, al alumnado.

Inv.: *Y para sus conocimientos musicales ¿qué les aportaría?*

MUS1: Para sus conocimientos musicales, hombre, a ver, hay ciertas particularidades del lenguaje musical tal como se aprende en los países anglosajones que no corresponde exactamente al que se aprende aquí, claro, pues eso es cultura. Hay que saberlo además. No puedes estar al margen porque hay libros que usan ambos sistemas y entonces, bueno hay muchos aspectos del aprendizaje musical que al abordarlo desde el inglés, pues, es seguro que van a dar una amplitud de conocimientos musicales mucho mayor. En fin, hombre, después hay cuestiones evidentemente de praxis que son, al final son iguales pero realmente sí que tiene sentido que se intente pues también dar esa información desde el idioma del inglés, en este caso.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se podría hacer dando Música en inglés?*

MUS1: Pues, hombre, el hecho de que se rompa esa barrera idiomática pues, está claro que aportaría un desenvolvimiento, una cultura al alumnado. También pues lo que antes comenté un poco de las nuevas tecnologías, es decir, el poder consultar información musical y que no te importe que sea en inglés, y puedas tener acceso a gran cantidad, diría que a la mayoría de la información que hay, pues está en lengua inglesa por lo tanto, te abriría las puertas a manejar una serie de cuestiones. Por ejemplo, ahora hay muchos programas traducidos pero yo durante muchos años usé programas en inglés de música...

Inv.: *...tipo Finale...*

MUS1: Sí, y no tenía ningún problema. Sé que hay otra gente que sí tenía problemas al usar, “no, tiene que estar en español traducido, si no, no me entero”. Pues bueno, es una limitación que lógicamente cualquiera que lo abordara desde el inglés no lo tendría y ya te digo, hay cantidad de información editada que requiere pues estar al tanto de la perspectiva idiomática que aporta el inglés. Por ejemplo, el tema de los

acordes, de los acordes con las letras que son iguales de los que hacemos aquí. Pues bueno, eso está en multitud de libros de grupos de pop, de mundial, de habla inglesa. Entonces realmente sí que es muy pertinente ese conocimiento. Si solo lo abordas desde la lengua española pues las competencias básicas en nuevas tecnologías y en todo lo que es esto pues queda limitada. No cabe duda de que sí, va a aportar cosas.

Inv.: *Y en cuanto a la competencia aprender a aprender o de iniciativa personal, ¿pienses que habría algo añadido?*

Mus1: Pues, no, pero sí. Es que todas las competencias básicas están realmente interrelacionados porque... Aprender a aprender comentabas, está clarísimo que con esta información adicional, uno está más capacitado para poder abrir más puertas, para poder pues acceder a información que de otra manera pues quizás el factor idiomático sería clave ¿no? Entonces, a mí no me cabe duda de que en todas y en cada una de las competencias básicas se puede argumentar, con éxito total, que la docencia del inglés en música en particular que estamos hablando aporta algo válido y real.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas se te ocurren de la sección bilingüe?*

MUS1: Yo, desventajas no las veo. No, porque bueno, además un profesor tiene que tener la sensibilidad de valorar en algún momento pues si tiene que dar alguna información que le limite el uso del inglés, pues bueno, en ese momento pues hacer lo posible para que eso no sea así. Pero, con una sensibilidad por el docente en este aspecto que siempre cuide de que el uso del inglés aporte algo suplementario, algo que no reste ninguna otra información básica, la verdad es que no se me ocurre nada en contra. Los alumnos tienen suficiente información y desenvoltura en los idiomas que usan habitualmente y en absoluto el hecho de estar en, pues la clase de Música en inglés, que además en la clase de Música hay un tanto por cien mayoritario que da igual el idioma que uses. Si realmente haces práctica, pues nunca va a haber, hombre, yo te digo, con los alumnos, de broma, media broma medio en serio cuando cantamos, cuando hacemos música vocal, pues usamos idiomas de todo ¿no? Les digo “¡Mira! Estamos ahora haciendo inglés, latín, italiano, bueno, gallego, español.” Pero vamos, que el idioma es algo que va unido a la música y se potencia ¿no? El uso del idioma y la música es algo que potencia muchísimo la clase de Música. Por lo tanto, hay que aprovecharlo. Yo mismo, canciones que aprendí en vasco cuando era un adolescente pues, ahora la sigo llevando en mi cabeza y a lo mejor es lo único que sé en vasco de toda mi vida ¿no? pero sé algo en vasco. Y, quiero decir que la música demás es una plataforma inigualable para que el conocimiento, en este caso del idioma, pues se pueda llevar a cabo. Yo creo que incluso los alumnos reciben de una

manera mucho más agradable a través de la música ese aprendizaje que en otro tipo de planteamiento pues más duro o menos, o sea la música es como si fuera, es un bálsamo y todos lo sabemos, aprendemos canciones y nos quedan para toda la vida ¿no? Yo creo que es maravilloso decir “Mira, esta canción que te enseñe ahora, es que toda tu vida te la vas a saber y eso te queda ahí” y eso es una herramienta inigualable.

Inv.: *¿Y para los profesores habría otras ventajas o desventajas? ...Al nivel por ejemplo de colaboración entre departamento, de desarrollo profesional, de formación adicional...¿o simplemente representaría más trabajo?*

MUS1: A ver, yo no te puedo hablar, ojalá estuviese en una sección bilingüe y sugieran cosas y te pudiera dar detalles ¿no? No tengo esa experiencia directa. Y yo, cuando hay cualquier cosa de este tipo, eso suele ser muy positivo para la colaboración entre los departamentos. De hecho, yo, pequeñas colaboraciones que ha habido entre los departamentos de Inglés o de Francés a veces, o de Plástica con Música, eso no hace otra cosa que potenciar el aprendizaje e incluso te diría más, potenciar el buen ambiente didáctico entre los profesores y demás porque el tema de los departamentos, al nivel práctico, pues bueno, tiene que haberlos pero el que es funcionen paralelamente eso no debería ser nunca, nunca. Es decir, los que damos clases lo sabemos, es decir, yo estoy dando, imagínate en Música, pues das a lo mejor una época histórica, pues el romanticismo, el barroco, y yo no sé si mis alumnos están en Historia haciendo eso de esa manera o lo han hecho o lo van a hacer. Hay poca sincronización de energías en cuanto a la programación y el tratamiento de esto ¿no? En el caso de Música en inglés, yo lo veo, fíjate, muy, muy fácil y no veo problemas. No veo que al enseñar Música pueda eso tener problemas con el departamento de inglés. Todo lo contrario. Yo creo que todo lo contrario porque es, para la mente, funciona con canciones, con elementos de lenguaje musical pero en principio no te vas a meter nunca con temas de estructuras de lenguaje, con la perfección de digamos así de la enseñanza de inglés sino que vas a sumar de una manera, pues eso, incluso lúdico ¿no? de otra manera. No veo problemas a priori y no tengo noticias de gente que los tenga.

Entrevista 8

Inv.: *¿Cómo describirías los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO?*

CLIL6: Pues, los alumnos de 3º de la ESO, su bagaje en inglés es, bajo mi punto de vista, bastante escaso porque no tienen, por ejemplo, no tienen por ejemplo un conocimiento de formas verbales - muy escaso, o sea de tiempos verbales en pasado, o en, los participios...

Inv.: *Pero llevan por lo menos nueve años dando inglés ¿no?*

Sí, sí, nueve años.

Inv.: *Entonces ¿esto cómo se explica?*

CLIL6: Eso te lo tendrían que explicar los profesores de inglés, no los profesores de Música. Vamos a ver, yo creo que sí que es una cuestión que tendrían que solucionar, supongo que las autoridades educativas pero centrándose en que, yo creo que la forma de estudiar inglés sigue siendo equivocada. O que no se utilizan los recursos de la forma más conveniente o que tenemos además poca facilidad para las lenguas. Eso sí también creo que es cierto.

Inv.: *Entonces, ¿dirías que tienen ciertas dificultades para seguir la clase de Música en inglés?*

CLIL6: Tienen dificultades para seguir cualquier clase en inglés incluso la clase de inglés, pero les cuesta bastante familiarizarse con el léxico. Es nuevo, siempre. La expresión oral les cuesta más. La lectura es lo que menos les cuesta. Ahora bien, la asignatura de Música es una asignatura muy procedimental en la que tampoco tiene un peso muy importante lo teórico. Como, los rudimentos teóricos sí, pero para poder aplicarlos a la práctica.

Inv.: *Pero tampoco son nuevos a estas alturas ¿no?*

CLIL6: No.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les está haciendo la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

CLIL6: Pues yo creo que, primero conocen un vocabulario específico de música. Creo que se convierte en una materia más que refuerza el inglés, más que reforzar la música, aunque yo tenga que examinar por sus avances en la materia de Música. Creo que cuantas más horas reciban de inglés, más familiar se les hará considerar el inglés una lengua vehicular, creo. Creo, aunque también a veces tengo mis dudas ¿eh? de la eficacia de la enseñanza bilingüe. A veces tengo mis dudas. También me considero un poco intrusa a veces porque también creo que estoy entrando en un

terreno que es más propio de los profesores de inglés. Quiero decir, cuanta más dedicación le des a una materia, o a una lengua, o a un deporte, mejor serás en ese deporte o esa lengua o esa materia.

Inv.: *O en un instrumento, incluso.*

CLIL6: Exactamente.

Inv.: *Y a sus progresos musicales ¿cómo les ayuda dar la materia en inglés?*

CLIL6: ¿El inglés en el progreso musical? No tendría muy claro yo que les ayude. O sea, creo que es más difícil hacerlo en bilingüe que hacerlo sólo en castellano o sólo en gallego. Creo que es más difícil porque hay que hacer un esfuerzo doble, para quien no está familiarizado. Hay que hacer un esfuerzo...

Inv.: *Entonces ¿no ves que están aprovechando de un estado más alerta?*

CLIL6: Están aprovechando el inglés. Están aprovechando el inglés. La música le tendrían que aprovechar igual ¿entiendes? en cualquier caso. Quiero decir, si noto un gran diferencia entre 2º y 3º. Yo empiezo en 2º y en 2º no les resulta familiar nada: ni “*stave*”, ni “*G clef*”, ellos no saben nada del léxico musical.

Inv.: *Porque evidentemente no es un vocabulario que se utiliza en la clase de inglés.*

CLIL6: Efectivamente, es un vocabulario nuevo. Pero vamos, es que no les suena ni cómo se dice “ritmo pegadizo”. Ese tipo de vocabulario ellos no lo han utilizado nunca ¿entiendes? En 3º sí que noto que el avance, o sea, noto el poso, el sedimento, que ha dejado lo que se ha hecho en 2º. Y probablemente si en vez de interrumpirlo, porque lo interrumpo al final de 3º porque no quiero dar más clases en bilingüe – que a mí también me supone un esfuerzo, yo no soy bilingüe. Para mí es un esfuerzo hacerlo en otra lengua. Sí creo que si lo mantuviéremos un año más, el avance *en inglés* sería importante. Si noto que ellos desde el primer trimestre, cuando entran en clase en 2º de la ESO, al primer trimestre cuando entran en clase en 3º, hay muchísima diferencia, hay muchísima mejora. No les cuesta hacer el examen en inglés en 3º, ya están acostumbrados. Todo lo que se convierte en una rutina siempre es más fácil.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?*

CLIL6: Pues yo creo que, partiendo de la base de si me creo mucho de las competencias básicas yo, podría decirte que la competencia ciudadana es, yo creo que se resulta favorecido porque el lenguaje siempre es un vehículo de comunicación universal, junto con la música, y creo que sí les facilita abrir un poco la mente, abrir un poco la cabeza para recibir más información del exterior que les facilite el contacto con otras culturas, en este caso la anglosajona. Y que la competencia,

quizás la competencia social porque también, al sentirse todos, el trabajo tiene que ser un poquito más cooperativo, trabajar más en parejas, trabajar más en ese tipo de actividades.

Inv.: *¿Más que si lo dices en español?*

CLIL6: Sí, más que si lo diera en español, sí porque ellos también se sienten que están todos, digamos que al mismo nivel. No sabemos nada. Entonces, funcionan un poco más como grupo. Son grupos más reducidos, también, entonces se trabaja mejor con doce que con veinticuatro, está claro.

Inv.: *¿Por qué reducidos? ¿Es voluntario?*

CLIL6: Sí, es voluntario. Sí. No es obligatorio nunca. Las secciones bilingües se constituyen con alumnado, siempre voluntario, con autorización de sus padres, autorización del concello escolar del centro donde se imparte la sección bilingüe y, además, en principio, los temarios y los contenidos son los mismos que para la materia en la lengua oficial: o en gallego o en castellano, más o menos adaptado. Pero sí creo que no está mal. No es mala la iniciativa. Quizás necesitaríamos más formación el profesorado, que a lo mejor, probablemente sería muchísimo más adecuado que vinieras tú a un centro aquí de lector o de auxiliar de conversación, porque eres músico. A mí, por ejemplo, cuando la concellería me manda un auxiliar de conversación que viene por las secciones bilingües, muchas veces es tan nuevo el vocabulario para ellos que para los alumnos.

Inv.: *Todo el mundo menciona, evidentemente, la competencia lingüística, la cultural y artística. ¿Contribuye también a la de aprender a aprender, a la autonomía, la iniciativa personal?*

CLIL6: Por supuesto, sí, sí, también. La iniciativa personal, por supuesto. No me acordaba ahora de los nombre de las competencias. ¡Sé que son ocho! [Se ríe] Sí, por supuesto, la competencia de iniciativa personal sí porque también se sienten estimulados para trabajar de otra forma, para trabajar con otro tipo de constancia, y ellos van viendo mucho vocabulario. Es duro, es duro al principio porque van viendo mucho vocabulario que es de música pero también mucho vocabulario que no es específico de música ¿entiendes? Hoy, por ejemplo, estábamos hablando y no sabíamos, nadie sabía si había una palabra para decir “manchadizo,” entonces lo buscamos en el diccionario, entonces la iniciativa de ellos: pues lo busco yo, pues lo busco. Claro, el vocabulario de música no es el más difícil tampoco, supongo.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas para los alumnos destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

CLIL6: Yo desventajas, no le veo. Creo que es una ventaja, es una novedad, es una innovación y la innovación siempre tiene que ser bienvenida porque es una forma de

probar, de experimentar cosas nuevas, que es lo que la experiencia, para ellos es bueno ¿no? en general...

Inv.: ¿Les gusta? ¿Les motiva?

CLIL6: Sí les motiva, pero también es cierto que el alumnado que viene es un alumnado un poco escogido en su casa. Quiero decir que son los padres los que autorizan que ellos intervengan, participen en una bilingüe. A veces son los padres que deciden pero, ellos suelen estar bastante contentos ¿eh? Suelen salir bastante contentos. Nadie les fuerza a venir. Es cierto que serán padres más preocupados o porque consideren que el inglés es una buena herramienta actualmente para hacerse un hueco en el mundo laboral ¿entiendes? Es que tiene más ventajas que inconvenientes. Probablemente, y ya no me importa que quede allí, si dices, si les da a los padres a elegir entre ¿qué quieres: que lo haga en gallego o que lo haga en inglés? desde luego, prefieren que lo hagan en inglés, o sea...un poquito más sin tanta cortedad de miras.

Inv.: ¿Qué otras ventajas o desventajas para ti y tus compañeros destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?

CLIL6: Para mis compañeros, yo creo ninguna: ningún inconveniente, ninguna ventaja. Para mi compañera de Música yo creo que tiene la ventaja real, es que, como se hace desdoble en el grupo, porque si aquí el grupo es de doce, a ella también le quedan doce. De otra forma tendría el grupo completo. Me parece un beneficio bastante importante. Para la coordinación con el de inglés, yo creo que los de inglés si sienten beneficiados porque nos mandan un auxiliar de conversación que aprovecha el departamento de inglés, no sólo la bilingüe. También utilizamos bastantes ejercicios nosotros en el ordenar, utilizamos cosas que vienen en páginas web en inglés que está muy bien y entonces se familiarizan con leerlos, los ejercicios en inglés, está bien.

Inv.: ¿Te ves cómo promotora de plurilingüismo?

CLIL6: Sí ¿Por qué no? Sí, sí, me podría interesar. Creo que esto es un centro difícil que pueda llegar algún día a ser un centro plurilingüe porque el nivel de lenguas del profesorado es muy bajo, muy muy bajo entre mis colegas. Por lo menos, a mí me gustan las lenguas. Me esfuerzo también por aprender inglés y alemán. Me siento más competente en alemán pero no podía ofrecer un bilingüe en alemán. Entonces, yo que sí, me puede interesar, sí.

Entrevista 9

Inv.: *Ya sé que no tienes porque eres su profesor de Música pero ¿qué me puedes contar acerca del nivel de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO?*

MUS2: Pues, yo lo que veo, lo poco que puedo decirte es que el nivel que hay ahora mismo en la ESO es un nivel muy básico de una forma de implantar muy obsoleta. El inglés desde hace muchos años en España se está implantando de una forma que no, no progresa. Es un nivel pues al nivel muy, muy básico. Es mi sensación. Y es, por ejemplo, el nivel que yo después de tantos años estudiando tantas veces inglés, es el que tengo. Que no salimos del, de lo de siempre, las rutinas y tal pero al final no sabes ni escuchar, no sabes entender, no sabes hablar, sólo sabes defenderte con poquitas palabras y un poquito leer, que es lo que yo noto.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les podría hacer la impartición de la Música si se impartiese en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

MUS2: Hombre, yo creo que ahora mismo el mundo está muy enfocado hacia el idioma de inglés, que es el idioma principal. Entonces, cualquier elemento, cualquier aparato electrónico, cualquier, incluso, música, está enfocado en el inglés que es la lengua principal en el mundo. Yo creo que, pues desde que coges un software, ya las primeras indicaciones, está todo en inglés. Y en música, pues creo que ya para empezar cualquier programa informático que está enfocado a música, cualquier programa de música, pues tendrías que dominar el inglés. Y después está por ejemplo el saber escuchar música en idiomas que no sea español y el inglés es básico. Es un idioma que, la cantidad de canciones y grupos que está sonando en inglés es muy grande. Entonces pues, o sea, enfocarlo, yo creo que, bueno, y partiendo de la base de que es enriquecedor que una persona sea capaz de desenvolverse en inglés, partiendo de esa base, claro.

Inv.: *¿Podría aportar algo a sus conocimientos musicales o todos los beneficios son para la materia de inglés?*

MUS2: No, yo creo que puede aportar, ya que el simple hecho de que tú seas capaz de cantar una canción en inglés, o saber escuchar una canción en inglés, ya te está aportando ¿sí? Entonces yo creo que sí que es útil. Y después, claro, es que no sé decirte: saber leer una canción en inglés y transportarla al castellano o hacer trabajos incluso en...

Inv.: *¿Te refieres a la letra o a la armonía?*

MUS2: Sí, sí, sí, a la letra, o el cifrado. ¿Tú me dices el cifrado americano? Bueno...

Inv.: *El uso del do movable no es muy extendido. Compran partituras de sus grupos favoritos y todos los acordes se nombran por “C – F – G”...*

MUS2: Sí, también.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se puede hacer dando Música en inglés?*

MUS2: Hombre, yo creo que, ya las competencias básicas ya están enfocadas hacia, culturalmente hacia, si tú estás, te centras en el idioma del inglés, las competencias básicas ya las puedes llevar hacia esa cultura ¿no? Entonces, una competencia básica cultural, pues tú puedes coger cualquier canción de ¿yo qué sé? Robbie Williams, por ejemplo, y pues coger esa canción y trabajar sobre ella pues lo que sea: o bien traduciendo o bien, y quien dice pues una canción dice o un texto literario, coger a Shakespeare o, ya. Es que yo creo que las competencias básicas ya nos tienen que introducir hacia, hacia, en este caso, hacia el idioma ¿no? Si es el inglés, tendremos que introducirnos en las competencias básicas de esa cultura. Estamos hablando de las competencias culturales, entonces... no sé si me explico muy bien.

Inv.: *Hay otras también como de iniciativa personal, aprender a aprender. ¿Crees que la música en una sección bilingüe podría aportar algo que no se consigue desde la clase de Música en español?*

MUS2: Sí, claro que le aporta. Claro. Es que, claro, todo lo que sea aportar, no sé cómo decirte, aportarle más cultura o más conocimientos, siempre es más enriquecedor entonces, pues claro que sí, siempre aporta, claro.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas para los alumnos te podrías imaginar de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

MUS2: Yo ahora mismo, tal y como está orientado, de momento veo más bien desventajas que ventajas, hablando del nivel en el que está ahora mismo el alumno, el nivel en mi caso ¿eh? en el cole en el que trabajo, pues, notaría que sería pues, clases muy aburridas ya que estarías hablando no te entenderían, tendrías que estar traduciendo o haciendo cosas muy básicas. Porque lo básico que es hablar y entender y escuchar y participar, dialogar, no se podría hacer. Entonces, yo creo que tal y como está orientado, que los niños desde pequeñitos estén hablando en inglés, pues llegarán a 3º de la ESO hablando un muy buen nivel de inglés y entonces allí, sí ya le vendrían, le, ya se vería muchas ventajas. Ya, pero de momento yo le veo que está un poco verde. O sea, tendrán que pasar unos cuantos añitos y que las generaciones que están empezando lleguen a estar hasta el nivel de la ESO entonces yo sí que notaría, se darán las ventajas y, claro, y los profesores tendremos que estar a la altura de los alumnos, hablando en plata.

Inv.: *O sea, para ti es cuestión de edad de comienzo y quizá también de calidad de enseñanza.*

MUS2: Sí, claro., también. Claro, nosotros tendríamos que un poco reciclarnos y un poco orientar ya a otro tipo de clase. No nos podríamos quedar en la música que estamos, en el currículo que se está dando hoy en día en la programación de clase de hoy. Tendríamos que modificarla y, pero bueno, supongo que con el tiempo y, poco a poco, se irá introduciendo poco a poco.

Inv.: *O sea, esa formación extra ¿lo ves como una ventaja o una desventaja para el profesorado?*

MUS2: Yo creo que es una ventaja.

Inv.: *Sí ¿verdad? Y ¿se te ocurren otras ventajas o desventajas?*

MUS2: ¿Otras ventajas?

Inv.: *Claro. Te he preguntado por las ventajas y desventajas desde el punto de vista del alumnado. ¿Para vosotros?*

MUS2: Para nosotros, pues, hombre, que un profesor sea capaz de dar una clase en dos idiomas ya es una ventaja. Ya a partir de ese, entonces yo creo que es una ventaja y, bueno, además un idioma como es el inglés ¿no? que es un idioma – lo que decíamos al principio - que está en todo. Veo que está muy bien pensado, pero que de momento habrá que esperar unos cuantos añitos a conseguir el resultado. Que de momento me parece un poco desventaja. En los centros donde los alumnos aún no tienen el nivel de inglés asequible para poder defenderse, que es lo más importante.

Entrevista 10

Inv.: *¿Cómo describirías los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO?*

CLIL7: Bueno, en este instituto, la verdad es que son bastante variados, pero digamos, nivel medio. Hay chavales con nivel bastante alto y los otros están en un nivel medio, más o menos.

Inv.: *Entonces ¿esto cómo afecta a la dinámica de las clases?*

CLIL7: Bueno, cuando es sección bilingüe, como el grupo se divide, no es obligatorio - el que quiere coge Música en inglés y el que no, no. Entonces, claro, el que coge Música en inglés suelen ser alumnos con nivel en inglés alto entonces la clase la puedes dar bastante bien.

Inv.: *O sea no tienen dificultades para seguir el currículo normal ¿no?*

CLIL7: No, no. De hecho, estoy haciendo las mismas actividades con los bilingües que con los no bilingües.

Inv.: *Entonces ¿qué aportaciones crees que les está haciendo la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

CLIL7: Pues, que, yo no me paro a dar gramática ni nada de eso. Utilizan el inglés como lengua natural para expresarse. Yo, lo importante es que hablen en inglés y me da igual que para ir al baño la frase esté perfectamente bien construida o que sea entender el inglés ¿no? Un poco como te vas allí. Tú allí intentas hablar como puedes al principio. Lo importante es que se suelten, no que lo hagan perfecto en plan: en la clase de inglés, se miden mucho más pues que las estructuras gramaticales están correctas y todo eso. Otra de las ventajas es que todos los años nos mandan un auxiliar de conversación nativo: americano o inglés y los alumnos ponen bastante empeño en hablar con ellos en el aula y también en los recreos y así, por lo menos, practican con un acento y una pronunciación real. Es decir, aunque los que demos la asignatura en inglés no seamos nativos, sí que tenemos uno en el aula. Y luego que, por otro lado, están aprendiendo vocabulario de música en inglés que yo, por ejemplo, me lo tuve que aprender yo porque en ninguna clase de inglés me lo enseñaron porque es algo específico.

Inv.: *O sea, más que nada: comunicación real ¿no? Una oportunidad de comunicarse en una situación real.*

CLIL7: Sí, sí. Sí.

Inv.: *¿Y crees que les aporta algo a sus conocimientos musicales?*

CLIL7: Aparte del vocabulario en las dos lenguas que muchas veces, bueno, viene bien porque hoy en día, por ejemplo, todo lo que está en la web está en inglés, y la terminología musical, pues que así la entienden ¿no? Sí, sobre todo eso, la terminología en las dos lenguas.

Inv.: *¿En las dos? O sea ¿se les enseñan en español también?*

CLIL7: Claro porque al ser bilingüe, tú lo tienes que dar en las dos lenguas. De hecho, en los exámenes, aunque hay algunas preguntas en inglés, realmente lo que es de desarrollar, lo hacen en castellano porque a mí no me está permitido hacerles el examen en inglés. O sea, yo les puedo hacer las preguntas en inglés pero ellos me las pueden contestar en castellano o en inglés según elijan. No les puedo obligar a que me hagan todo el examen en inglés.

Inv.: *O en gallego también, supongo ¿no?*

CLIL7: Sí, o en gallego. Depende de si te toca dar la asignatura tuya en gallego o en castellano.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?*

CLIL7: Pues, yo creo que contribuye a mejorar la competencia en comunicación lingüística. Y luego, competencia un poco también para aprender a aprender porque, bueno, les da la posibilidad, por ejemplo, de leer cosas de grupos que les gustan a ellos y que están en inglés y que tú les estás dando un poco el vocabulario más específico ¿no? sobre pues ¿cómo se dice: ¿qué es una versión? en inglés? ¿Cómo se llaman los instrumentos en inglés? ¿No? Entonces es aprender para aprender, interacción con el medio social. Sobre todo, eso.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas, incluso, para los alumnos destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

CLIL7: Bueno, por ejemplo, como ventajas que, claro, el grupo está dividido entonces normalmente la clase que tienes es más pequeña, tanto para bilingüe como para no bilingüe, y enseñan mejor. Eso por una parte. Por otra parte, que también normalmente los alumnos que cojan la sección bilingüe suelen ser alumnos que, por norma general, suelen ir bien en los estudios ¿no? Son más aplicados que los demás entonces también cogen sección bilingüe porque el inglés se les da bien pero muchas veces el inglés se les da bien porque son los mejores estudiantes. Entonces, estás un poco digamos separando a los que buenos a los que, o sea, no es que no sean buenos al nivel cognitivo sino que a veces son los que no quieren estudiar ¿no? Que tienen capacidades para hacerlo pero que no quieren porque les ha entrado la edad de la adolescencia y eso, entonces, bueno, por una parte esa ventaja ¿no?

Inv.: *Perdona que te interrumpa, es que he visto artículos sobre las facilidades que las habilidades musicales dan a la adquisición lingüística. ¿Tú crees que tienen algo que ver o simplemente ves la división como: en sección bilingüe sueles encontrar los alumnos más motivados?*

CLIL7: Sí. A ver, yo creo que las habilidades musicales te dan facilidad para hacer oído para aprender idiomas, pero cuando estudias música al nivel como la estudiamos tú y yo, o sea, ya a un nivel desde pequeño de en conservatorio. En secundaria, no. La música no llega a contribuir tanto al desarrollo del oído porque tenemos muy pocas horas a la semana y muy pocos cursos entonces, claro, yo creo en ese aspecto, no. ¿En qué contribuye la música en mejorar la competitividad en lengua inglesa? pues que ellos se olvidan de que están en clase de inglés, creen que, o sea, realmente están en clase de Música y muchas veces se esfuerzan más para hablar conmigo porque saben que no soy la de inglés y no les voy a corregir tanto que con la propia profesora de inglés. Entonces, por eso, contribuye digamos a la competencia básica de la comunicación en inglés porque es como un entorno más real.

Inv.: *Y para ti y tus compañeros: ¿ventajas y desventajas?*

CLIL7: Bueno, desventajas de la clase es que, a veces la materia que tú pensabas dar tiene que ir un poco más lenta porque, claro, intentas explicarla lo máximo posible también en inglés y bueno, a veces te obliga a ir un poco más despacio de lo que pensabas. Ahora, esto también depende a veces de cada promoción que tengas. Hay cursos que, no sé por qué, salen buenísimos y otros que salen pues no tan buenos entonces eso también depende ¿no? Y luego, al nivel personal, todos nos metimos un poco en el bilingüismo porque, bueno, un poco porque nos apetecía, porque te gusta el idioma, y también porque la Xunta en una época en la que también nos daba fondos para comprar material y eso suponía mejorar tu aula y mejorar el centro. Hoy en día, los que seguimos haciéndolo lo hacemos por amor al arte porque prácticamente ya no dan dinero para nada, apenas hay material, el material que lo tienes que hacer tú. Yo, los apuntes en inglés, los hago todos yo con lo cual, es mucho más trabajo que hacerlos en castellano. De hecho, tengo que hacer trabajo doble porque tengo que hacer los apuntes en castellano para un grupo y en inglés para el otro.

Inv.: *Por otro lado, ¿esto es enriquecedor o simplemente es una molestia?*

CLIL7: Sí, no, a ver, es enriquecedor porque aparte tú también estás revisando tu inglés y aprendiendo palabras nuevas entonces también te viene bien, es enriquecedor. ¿Qué pasa? Que desanima un poco pues no tener el apoyo de la administración. Todos sabemos que a veces necesitarías fondos para hacer algunas

cosas y no te las dan y claro, pues eso desanima un poco. Por otro lado, también es verdad que allí atrás, y ahora, no sé si este año los hará o no, para el profesorado bilingüe, también se ofertaban cursos en verano bastante buenos. Por ejemplo esto de integración en el pueblo inglés, que seguro si lo haces tú por tu cuenta pues es bastante caro y a nosotros, yo lo hice un año y me lo pagó la Xunta. Quiero decir, esto pues también es de valorar ¿no? Que es formación personal que te están dando gratuitamente.

Inv.: *Haciendo sección bilingüe, ¿te ves cómo promotora de plurilingüismo?*

CLIL7: Es que nosotros ahora mismo centro plurilingüe. Lo que pasa es que ha empezado este año, entonces plurilingüe es en 1º de la ESO; el año que viene ya será plurilingüe 1º y 2º; luego irá a 3º y a 4º. ¿Qué pasa? Yo te cuento las reuniones que tenemos con mi compañera que da en 1º de la ESO, que da Plástica en inglés. El problema es que el centro que tenemos adscrito de primaria no tiene ninguna sección bilingüe. Entonces, los chavales en 1º llegan muy muy peces. Y para darles la clase 100% en inglés, no podemos hacer un plurilingüismo real porque no se nos enteran de nada. Entonces, estamos pensando de hecho incluso a volver a cambiarnos a bilingüe el año que viene, porque, claro, llamar al centro plurilingüe y no dar 100% en inglés es no cumplir la normativa, realmente. Pero tú ves que tus alumnos no se están enterando, pues tampoco puedes coger y dar la clase y hablar en inglés y ya está ¿no? Entonces, con el plurilingüismo sí que estamos teniendo problemas. Lo estamos poniendo ahora en plan proyecto piloto pero no sé si nos echaremos para atrás. Cuando nosotros lo plantamos, pedimos, y lo que vamos a escribir a la Xunta a finales de este año es que, para que un centro sea plurilingüe de secundaria, al centro adscrito de primaria le deberían obligar a que al menos una sección, que hubiera una sección bilingüe o de Música o de Plástica o de lo que quieran, pero que los chavales no se encuentren de golpe con tener la clase de inglés normal a de repente verse en una clase de Plástica o de Música en que le hablen todo el rato en inglés porque aunque tú les pongas imágenes para ayudar a que te entiendan y gesticules mucho y todo eso, es que no entienden. Al 100% no están preparados para hacerlo. Así como el bilingüismo sí que vimos que funcionaba bien, el plurilingüismo nos hemos llevado una buena decepción.

Entrevista 11

Inv.: *¿Me podrías describir los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO?*

CLIL8: Bien, en general entienden bastante bien la pronunciación, incluso aunque el lector, en la mayoría de los lugares, se envían un lector americano, no británico. Depende un poco del acento del auxiliar de conversación, a veces se pierden un poco hasta que se habitúan al acento. Pero una vez que han estado trabajando ya con el auxiliar, suelen comprender bastante bien. Hay que procurar usar un lenguaje también de tiempos verbales, por ejemplo, que ellos conozcan. A veces se nos olvida que hay tiempos verbales, perífrasis que ellos todavía no conocen en 3º, y tiempos verbales también. No utilizar muchas subordinadas, por ejemplo, para la comprensión de ellos. Y a ellos, les cuesta más trabajo expresarse, eso sí les cuesta más trabajo, a la hora de hacer una pregunta, digamos que se complican la vida. Lo saben hacer pero tienen que dejarles bastante tiempo, que se lo piensen, que usen sus recursos, que los tienen, pero que a veces se los tienes que ir recordando tú que los tienen.

Inv.: *Hablas de formar preguntas. ¿Son capaces de debatir entre ellos?*

CLIL8: No, me refiero a preguntas sobre los contenidos de la unidad que estamos viendo, me refiero más a eso: algún concepto que se les ha escapado porque no han entendido cuando lo explicabas en inglés, pues haces a lo mejor una aclaración en castellano, pero procuras que ellos te lo pregunten en inglés, volver a explicárselo de otra manera. Si los contenidos se refieren por ejemplo a la historia de la música, procuras también usar un vocabulario que aunque sea bastante culto, mínimamente culto, con referencias a la historia pero que tampoco sea demasiado complicado porque a veces no lo entienden ni en castellano tampoco. Les cuesta más preguntar pero suelen entender.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les está haciendo la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

CLIL8: Bueno, vocabulario, principalmente. Si ellos van a interesarse por la música como afición, cualquier revista va a utilizar a lo mejor un vocabulario relacionado con la música, tanto con la música clásica o académica, como con la música pop o rock o de los estilos musicales que ellos suelen escuchar. Entonces les puede acercar un poco más a ese tipo de conceptos que son conceptos que no se usan en la clase de inglés en la que hay mucho vocabulario que estudiar. Entonces el vocabulario específico, tanto de lenguaje musical como de estilos musicales e incluso adjetivos

que se pueden utilizar, relacionados con, o expresar sentimientos o expresar gustos musicales o incluso hablando pues de los gustos pues por el baile o por sí, o la interpretación. La aportación del inglés también en, cuando la interpretación es grupal, también es bastante importante. El vocabulario que se utiliza allí en la clase que es un vocabulario específico también de este momento, de la interpretación en grupo con instrumentos o cantando, y no sé.

Inv.: *Y cuando están preparando, no sé, una interpretación en grupo, por ejemplo, ¿hablan entre sí en inglés?*

CLIL8: Normalmente, no. Es muy complicado eso, muy complicado. Hacerles ellos hablar con el profesor es complicado, entre ellos mucho más.

Inv.: *¿Y qué aporta a sus conocimientos musicales?*

CLIL8: ¿El inglés? Principalmente pues por ejemplo, las aplicaciones informáticas, muchas de ellas están en inglés. Muchas de ellas no están traducidas al español e, incluso, es que no conozco muy a fondo pero algunas que conozco están incluso en inglés americano. Entonces, aunque la programación, digamos, está pensada para explicar en británica, procuramos utilizar el vocabulario de ambos. Por ejemplo, hay muchas, el nombre de las figuras por ejemplo, no es igual en británico que en americano, algún otro nombre referente pues por ejemplo: a compás, barra de compás; algunas de esas cosas pues no se dicen exactamente igual.

Inv.: *Sí, la verdad es que hay bastantes diferencias.*

CLIL8: Entonces, hay diferencias de vocabulario. Nosotros procuramos un poco abarcarlas a todos. Cuando estamos en lo que es en el apartado de lenguaje musical, que en 3º no es muy abundante, pero sí lo usamos pues en la clase práctica, sobre todo ¿no? Todos los recursos de vocabulario, procuramos que, cuando ellos van a acceder a un, a cualquier editor, a cualquier programa de edición de música o de, es que cualquier aplicación informática casi está en inglés entonces, traducidas al español hay pocas y se van a encontrar con poder solucionar y entender lo que tienen que hacer ¿no? o cualquier instrucción que les aparezca.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?*

CLIL8: Bueno, en la lingüística es evidente, en los dos idiomas. Respecto a, pienso que la autonomía personal también, porque les obliga a un sobreesfuerzo, aparte de estudiar una nueva materia, aunque en 3º no es nueva y la conocen desde 2º, puede incluso que en 2º no hayan estudiado la música en bilingüe sino que hayan venido de un grupo no bilingüe y se incorporan de repente en 3º. Aunque conozcan el vocabulario en castellano, tienen que aprenderse el vocabulario en inglés. Entonces, eso implica un esfuerzo y una implicación personal bastante importante por su parte

– cosa que como los alumnos, pues, un poco un perfil de alumno bastante seleccionado, sobre todo en el que, aunque el alumno no sea brillante en inglés, es un alumno que va a poner esfuerzo de su parte entonces, en ese sentido, la competencia de aprender a aprender también.

Inv.: *Perdona ¿tienes la impresión de que lo han elegido ellos o lo han elegido los padres?*

CLIL8: A veces viene un poco impuesto; impuesto o sugerido por sus padres, pero yo creo que es los menos, los, la minoría de casos. En la mayoría, los alumnos, yo los veo bastante implicados. Les suele gustar la asignatura en sí, quiero decir en 3º aunque la Música es obligatoria, les suele gustar la asignatura en sí incluso aunque no sean, pues a lo mejor nos les gusta la historia de la música específicamente o la historia de la música antigua pero sí ponen, ponen interés, en general. Hay muy pocos casos en los que, quizás, fueron un poco abocados a elegir estar en la sección bilingüe, o incluso no por sus padres, sino porque todos son los compañeros, sus mejores amigos se han apuntado a la sección bilingüe. Pero es que esos son los mínimos casos. Y cuando es así, suelen avanzar a un buen ritmo porque quieren seguir en ese grupo. Una vez que están dentro, ven los beneficios de estar en ese grupo. No suele afectar para nada su nivel musical, su nivel académico en Música el que sea en otro idioma. Quiero decir, al contrario. Son alumnos que ya en general tienen un buen nivel ya a lo mejor musical, por eso se atreven también a ir a sección bilingüe.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas para los alumnos destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

CLIL8: Desventajas quizás a lo mejor, cuando se hace la selección un poco forzada, como acabas de preguntar. Eso, en la mayoría de los casos, se suele solventar porque no suelen, nunca suelen ser alumnos de un muy bajo nivel de inglés, nunca de muy bajo nivel. Puede ser que a lo mejor hayan dado muestras de mejor nivel de inglés, por ejemplo si un alumno era regular en inglés pero estaba en un grupo muy, de un nivel muy bajo, entonces ha destacado y se ha visto seleccionado o ha querido estar pensando que se lo iba a dar mejor y se le ha complicado la vida después. Sobre todo, si en 3º en lo que es el apartado de historia de la música también hay mucho texto que leer, mucha explicación teórica, allí a veces se pueden ver un poco perdidos en ese aspecto. Pero normalmente quizás es más una mala selección del alumno, y después la criba a lo mejor no es suficientemente...eso. Se deja pasar un poco demasiado alumno que no estaba preparado. Entonces, bueno se da un poco de susto, de susto en 3º. Entonces, yo, eso es la principal desventaja: que a veces la elección del alumnado no es la que debería haber sido.

Inv.: *¿Y hay otras ventajas que no hemos comentado?*

CLIL8: Ventajas, yo creo que la, el perder el miedo al idioma, eso es la principal.

Inv.: *Entonces ¿el gran ganador es el idioma más que la música?*

CLIL8: Pienso que sí, porque ellos suelen, suelen tener ya una buena capacidad de comprensión, normalmente. Para el resto de las asignaturas también pero, en general, para la Música. En algunos casos les cuesta más trabajo pero suelen tener un buen nivel incluso musical. Algunos ya estudian también en conservatorio entonces, hace que se atrevan hacer la asignatura en inglés. Cuando ya se les dan mal la Música en 2º de la ESO, no suelen escogerla en bilingüe en 3º. La escogen ya, porque es obligatorio en 3º, pero no suelen atreverse a ir al grupo bilingüe, salvo en esos casos contados que te, pues sus padres les insisten o que dicen: “bueno, pues me meto igual en ese grupo,” ¿no? Y ¿lo que me preguntaste al principio? respeto a la ventaja ¡Ah! Que te decía yo, sobre todo: perder el miedo a expresarse en inglés. Perder un poco la vergüenza. En 2º les cuesta más, en 3º un poco menos.

Inv.: *Y para ti y tus compañeros ¿qué otras ventajas o desventajas destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

CLIL8: Bueno, para mí, para mí es un placer porque yo aprendo con ellos. Yo aprendo con ellos todos los días, nuevo vocabulario, tengo que buscar formas de, tengo que favorecer, de hacer materiales de trabajo también aunque son de materiales que conozco, de materiales que he conseguido en otros centros, pero como tienes que adaptarte a cada sitio y en cada lugar, en cada centro y a cada grupo en concreto, pues tienes que preparar un poco pues también materiales, ir al ritmo que ellos van, entonces yo aprendo muchísimo.

Inv.: *¿Te ves cómo promotora de plurilingüismo?*

CLIL8: Sí, yo creo que es fabuloso. Quiero decir, es lo deseable. No para todos los alumnos por supuesto es factible, lógicamente igual que otras cosas ¿no? Pero sería lo deseable.

Entrevista 12

Inv.: *¿Cómo describirías los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO al principio de este curso?*

CLIL9: En concreto, los alumnos que tengo este año pues es un nivel bastante aceptable. Sí.

Inv.: *Y eso ¿qué quiere decir?*

CLIL9: ¿Qué quiere decir? Pues que pueden entender, digamos frases de, con una capacidad suficiente para explicar los conceptos musicales en inglés.

Inv.: *O sea, ¿te entienden a ti?*

CLIL9: Un 70% yo creo que sí, que me entienden sí, sin problema.

Inv.: *E ¿interacción entre ellos?*

CLIL9: ¿Entre ellos en inglés, quieres decir?

Inv.: *Sí, exacto.*

CLIL9: ¿Entre ellos mismos o entre ellos o la respuesta que me dan?

Inv.: *Bueno, ambas cosas.*

CLIL9: Entre ellos, ninguna en inglés. Y después, a la hora de responderme, pues eso, hay digamos, media clase que no tiene ningún problema, no sé cuánto por ciento, después un 20% con alguna dificultad y un 30% pues, con más, con dificultades más grandes.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les está haciendo la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

CLIL9: Pues, más que nada, el hecho de que puedan perderle un poco de respeto al idioma en el sentido de que, en clase de Música, no se les ponen nota por el nivel de inglés que tengan, sino es una cosa accesoria. No es algo definitivo. Y, yo creo que más que nada es de ese punto de vista. Y que, bueno, a base de repetir cosas pues algo siempre acaban aprendiendo.

Inv.: *¿Y qué aporta a sus conocimientos musicales?*

CLIL9: La, el, ¿qué quieres decir exactamente con la pregunta?

Inv.: *El hecho de dar Música en inglés. ¿Todos los beneficios son para sus habilidades lingüísticas o también gana la música en algún sentido?*

CLIL9: No, eso es básicamente ganancias para las habilidades lingüísticas. Sí. El resto no tiene nada de transcendencia.

Inv.: *Ni en el uso de las TIC, por ejemplo...*

CLIL9: No, no, porque al final el uso de las TIC acaba siendo, hace que la sección bilingüe pierde eficacia, si se centran en las TIC. He probado utilizarlas pero, no. Yo

creo que, al final, lo que cuenta es ponerse a hablar y a contestar y hacerlos contestar y, insistir en determinadas fórmulas. Bueno, cosas así de este tipo. Creo que en este sentido el sistema tradicional funciona mejor.

Inv.: *¿Dirías incluso que la música va perdiendo?*

CLIL9: *¿En qué sentido?*

Inv.: *No sé, si por ejemplo les cuesta más seguir las clases por el hecho de hacerlas en sección bilingüe.*

CLIL9: Sí. Es inevitable que, a ver, me explico. En 3º de la ESO tengo dos grupos: uno que es bilingüe, otro no. Lógicamente, los que tienen la materia bilingüe, ese mismo grupo, si no fuera bilingüe, es decir, si fuera simplemente en gallego, que es como atiendo al otro grupo, pues tendría tiempo para dar más cosas de música. Eso es cierto. Daría más. Pero también es cierto que este grupo bilingüe digamos son alumnos *un poco* mejores que el grupo no bilingüe. Entonces, en caso de no haber sección bilingüe, estarían mezclados. Tampoco el avance sería mucho mayor que lo que hago con esta separación entre grupos bilingüe y no bilingüe. No sé si me explico.

Inv.: *Sí, sí, perfectamente. ¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?*

CLIL9: *¿Las competencias básicas de Música o de Inglés?*

Inv.: *Las competencias básicas en sí. La competencia de comunicación lingüística y la cultural y artística, pues vienen dadas ¿no? Pero estaba pensando quizá más en temas como aprender a aprender...o en la autonomía e iniciativa personal...*

CLIL9: No demasiado. Yo no le doy demasiada incidencia porque yo, la verdad es que me fijo más en objetivos bastante más modestos. Simplemente pues que sean capaces de entender determinadas cosas, que sean capaces de expresarse para, para no limitarse a las cuatro o cinco frases que digamos que sí que tienen, que saben decir sin problemas; es decir: *¿Dónde vives? ¿Cuántos años tienes?* Esto se lo contestan todos muy bien pero una vez que se salen del molde, no saben. Tienen el vocabulario para poder hacerlo pero no saben. No saben expresarse. Entonces, es un poco salir de ese molde, que tienen con preguntas, bueno, que no están acostumbrados a trabajar. Pero, fuera de allí tampoco es que vea yo demasiada, no, no le daría un excesivo valor.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o desventajas para los alumnos destacarías de la integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

CLIL9: Yo creo que es positivo en el sentido de que, hay casos de alumnos que creo que ganan algo más de, no muchos alumnos ¿eh? Pero creo que sí que hay algunos que ganan algo más de confianza a la hora de utilizar el inglés y puede que mejora

levemente su autoestima. Hablo de resultados pequeños. No voy a decir yo que generalmente que sí, que después de tener un año de bilingüe conmigo pues que son fantásticos, unos fenómenos, y no. Francamente no, no consigo tan buenos resultados, pero en algunos casos sí se produce una... yo creo que es más eso. La forma de enfrentarse al idioma pues yo creo que cambia algo.

Inv.: *Y para ti o los compañeros, por ejemplo, el compañero del departamento de inglés con el que, supongo que hay un cierta coordinación ¿no? ¿Qué otras ventajas o desventajas experimentáis?*

CLIL9: No, desventajas no hay ninguna. No, no, en absoluto. Lo que procuramos este año además, estamos coordinando más porque la reunión semanal sí que la estamos celebrando, con la. Tenemos una auxiliar de conversación también. Todas las clases en las que participa, bueno todos los profesores de inglés con los que colabora ella, más los que tenemos sección bilingüe, una profesora de matemáticas que empezó este año y yo, pues hacemos una reunión y sí que funciona. A lo mejor, pues, detalles como pues, la profesora me dice que “Pues yo les digo tal frase, pues repítaselas tú”. Pues, por ejemplo, la semana pasada les estuvo insistiendo en la frase: “*Silence is the only way to wisdom.*” Por ejemplo ¿no? Entonces yo llegaba a la clase y decía: “*Music is the only way to wisdom.*” Entonces decían “*No, no! It's silence.*” Y tonterías de este tipo. Pero hace que jueguen con otro vocabulario y, bueno, cosas así.

Inv.: *¿Te ves cómo promotor de plurilingüismo?*

CLIL9: ¿Si me veo yo?

Inv.: *Sí, en lo que estás haciendo, vamos.*

CLIL9: Hombre, me parecen palabras muy grandes ¿no? Yo, más lo que sí, lo que intento hacer es cambiar su actitud. Quiero decir que otras realidades fuera de lo que es el territorio donde viven ellos que no son tan lejanas, que están más próximas de lo que creen y que van a ser necesarias para ellos. Antes de secciones bilingües, por ejemplo, yo estuve en varios programas Comenius uno incluso que coordiné yo y, bueno pues me esforcé en que pudieran viajar el máximo número de alumnos posible, que pudieran venir el máximo número posible de otros centros porque, bueno, porque hay un movimiento de personas es algo mucho más frecuente que hace veinte años y cuando ellos tengan que ir a trabajar pues aún será mucho más. Entonces, que lo tengan en cuenta, que hoy en día, el inglés es un idioma que deberían de dominar una vez que se pusieran a trabajar. Pero bueno, igual cuando se ponen a trabajar pues puede haber otro idioma que necesiten, pero una vez que rompes la barrera para aprender un idioma, pues adquirir uno, adquirir otro, pues es más es sencillo si tienes un nuevo idioma extranjera adquirido.

Inv.: *Por cierto ¿el centro adscrito de primaria tiene sección bilingüe?*

CLIL9: No. Facilitaría el trabajo porque, lógicamente porque no tendrían tantas barreras para adquirir los conocimientos de otra asignatura si se hace en inglés. Lo que pasa es que todo ese sistema no se ha, digamos establecido coherentemente sino que se abren secciones bilingües: quien quiera las ponga, en el curso que quiera, con la materia que quiera, sin haber un orden. Porque, claro, hacerlo con orden implica tener una serie de profesorado preparado y si no tienes el profesorado preparado, pues cuesta dinero. Entonces la administración prefiere simplemente vender: “Pues tenemos tantos alumnos que están en secciones bilingües, que estudian tales materias en inglés.” Los resultados dan igual si son buenos y si son malos. Lo importante es decir que hay tantos alumnos que participan en eso. Entonces, es difícil porque el hecho de que avancen estas secciones depende más del empeño profes...personal de una serie de profesores. Y cuando la educación depende de personas concretas,

Inv.: *...y de su buena voluntad ¿no?*

CLIL9: ...de la buena voluntad, no va a funcionar como si es algo estructural. Si hay un mecanismo, si hay un engranaje que funciona, bueno, pues es, habrá profesores que lo hagan mejor, otros peor, pero dentro de un sistema, ya está incorporada entonces va a funcionar mejor. Que, bueno, que esto que está allí, que es complicado porque, vale, está la sección bilingüe pero, por lo que es, por utilizar más o menos inglés mejor o peor pues, realmente no se les puede poner notas. Si un alumno tampoco quiere trabajar mucho pues al fin y acaba arrastrando otros que sí quieren trabajar y, bueno. Es complicado. Hay un trabajo, un esfuerzo de motivación duro que se suma lógicamente al hecho de que, aparte de eso, pues me queda impartir una materia y tienen que adquirir conocimientos específicos de música.

Entrevista 13

Inv.: *¿Cómo describirías los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO este curso?*

ING2: Bueno, pues han mejorado bastante desde que hemos implementado las clases de inglés oral. O sea, hablan bastante mejor. Los conocimientos los tienen, sobre todo de gramática pero les cuesta mucho hablar, les cuesta mucho producir. Entonces, hay una diferencia bastante notable entre lo que es sus conocimientos de gramática y su nivel oral de inglés.

Inv.: *Sí...que por otra parte es algo típico ¿no?*

ING2: Sí, es algo típico ahora mismo, tal y como está la educación en España, es muy típico que ellos sepan mucho de gramática y que sepan leer y escribir pero que no sean capaces de entender y mucho menos de producir.

Inv.: *¿Están participando actualmente los de 3º en sección biling...perdón, en plurilingüe?*

ING2: No.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les podría hacer la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

ING2: A ver, hay muchas cosas que, por ejemplo, en la clase de inglés, pues no se pueden hacer. Siempre intentamos usar algo de música, de canciones y...

Inv.: *¿Incluso en 3º de la ESO?*

ING2: Sí, sí. Nosotros en general en todas nuestras clases de inglés, siempre se usa pues música en inglés ¿no? Pero bueno, no tanto, ni mucho menos, como se debiera. O, claro, como tienes muchas otras cosas que cubrir que no son parte de Música. Entonces, yo pienso que sería muy positivo tener Música porque podrían, o sea, el profesor de Música también podría hablar sobre los autores de esa música, hablar de la cultura de ese autor, poder ¿sabes? escuchar mucho más, mucho más inglés y siempre que se escuche mucho más inglés, y aunque sea cantando, se produzca inglés, todo es, siempre va a ser positivo para ellos.

Inv.: *¿Y crees que podría aportar algo a sus conocimientos musicales?*

ING2: Sí, claro, a ver. Ellos van a aprender música tanto en español como en inglés, entonces, si es en inglés, para mí, mejor porque aparte de aprender música, además practican otro idioma.

Inv.: *O sea, su inclusión en sección bilingüe realmente ayudaría a su producción lingüística, pero no tiene un valor añadido al aprendizaje de los contenidos musicales ¿no?*

ING2: Bueno, depende mucho del profesor. Siempre depende mucho del profesor. Si el profesor se molesta en explicar, pues a lo mejor, imagínate, o intentar usar una canción a lo mejor en la que, pues imagínate estás practicando los verbos en el pasado, o en el pasado continuo pues a lo mejor, si estás usando una canción que está practicando este tipo de verbos, pues también, van a reforzar gramaticalmente. Ahora, yo creo que a lo mejor al profesor de Música no se le puedes exigir que además refuerce gramaticalmente con que, con que refuerce el escuchar y el producir, ya es bastante.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se podría hacer dando Música en inglés?*

ING2: Bueno, a ver, a la hora de producir ya yo creo que todas, porque si los niños se tienen que comunicar con el profesor en inglés, eso ya es una, es un adelanto para ellos ¿no? siempre que tengan que producir en inglés. Las competencias básicas... ¿a qué te refieres exactamente?

Inv.: *Bueno, de las ocho competencias básicas, evidentemente la competencia en comunicación lingüística y la artística y cultural están cubiertas, por la naturaleza del área, pero estaba pensando un poquito más en la de aprender a aprender o la iniciativa personal...*

ING2: Sí, pues, por ejemplo, ellos también podrían escu... a ver, sí, depende también del profesor ¿no? pero siempre podrían sugerir temas para estudiar en la clase o podrían, si el profesor les dejase, a ver, hacer diferentes autores que les interesen. Entonces siempre podrías incluir muchos temas que, a lo mejor, no se incluirían si ellos no tuvieran la iniciativa de decir pues: “¿por qué no estudiamos, por ejemplo pues a lo mejor este mes, pues, la música de Paul Young? por ejemplo ¿no? Pues, claro, eso mucho depende del profesor y depende mucho del temario que el profesor quiera ajustar a los objetivos del curso.

Inv.: *¿Se te ocurren otras ventajas o incluso desventajas para los alumnos de esa posible integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

ING2: Desventajas, ninguno desde luego porque, yo pienso que de todas maneras ellos van a aprender la música de todas maneras, sea, de oído van a aprender la música, van a, o sea, no sé cuál es el temario de 3º de las ESO de Música, pero bueno imagínate que tendrán que tocar un instrumento, pues ellos lo van a aprender igual y además, si practican inglés, escuchan en inglés y además tienen que pronunciar o

¿sabes? o producir. Todo lo que sea producir en inglés, a ellos les va a ser muy positivo.

Inv.: *¿Y para los profesores? ¿Qué ventajas o desventajas pueden experimentar ellos?*

ING2: *¿A la hora de dar la Música en inglés? ¿A los profesores de Música?*

Inv.: *...o al nivel de cooperación entre departamentos, diseño de...*

ING2: Yo no veo desventaja ninguna a lo que sea integrar el inglés en otras materias. Yo siempre pienso que es muy positivo, incluso para el profesor. Pues, eso que abra un poco lo que es el horizonte ¿sí? las miras porque, yo creo que, estamos... A veces cuando estás haciendo algo muy repetidamente y siempre usas el mismo temario y siempre haces las mismas cosas, pues llegar a pues, quedarte encajonado ¿no? en un espiral que no tiene final. Pero, siempre que intentes innovar e introducir nuevos elementos en la clase y escuchas a las peticiones de tus alumnos, dentro de lo que se pueda, integrar en la clase, siempre pienso que es positivo, tanto como para el profesor, porque crecemos todos ¿no? Crecen los estudiantes, porque aprenden sobre algo que les gusta o que les interesa, y crecemos los profesores porque a lo mejor cosas, o, o incluso autores modernos que ese profesor a lo mejor no conoce, y ellos también pueden aprender. Todos podemos aprender, unos de otros.

Inv.: *¿Te ves cómo promotora de plurilingüismo?*

ING2: Sí, [se ríe] sí.

Inv.: *Hombre, como especialista de inglés, esa pregunta para ti era muy fácil ¿no?*

ING2: Bueno, bueno, para mí es muy fácil, sí. Yo creo que es muy positivo pero, además, ten en cuenta que cada vez que ellos integran una asignatura nueva, en el lenguaje, distintas zonas del cerebro se ponen en funcionamiento. Ellos siempre van a, van a beneficiarse de ello.

Inv.: *¿En términos de plasticidad cerebral, dices?*

ING2: Sí.

Entrevista 14

Inv.: *¿Me podrías describir los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO?*

ING3: ¿Los conocimientos? Son un poco básicos y en el escrito van bien, lo que es gramática, todo lo que tenga que ver con los aspectos, eso, teóricos de la lengua, pero a la hora pues de hablar, de interactuar, el aspecto oral de lengua, la verdad, lo llevan muy flojo. Entonces es eso ¿cómo explicarlo? Tienen como un desfase: el escrito va muy bien, la gramática, bien, pero a la hora de formar frases oralmente, comprender mensajes, expresarse, pues no tan bien.

Inv.: *O sea, lo de siempre ¿no?*

ING3: Sí el problema típico de España, de enseñar como se enseñaba antes, como se enseñaba latín. Todo por escrito y así no va.

Inv.: *¿Qué aportaciones crees que les podría hacer la impartición de la Música en inglés que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

ING3: Hombre, a ver. La música. La Música siempre es una asignatura que les motiva muchísimo entonces son actividades que van a hacer de mejor agrado que en la clase de inglés, ponerse a completar fichas o hacer cosas así. Entonces, creo que eso: les interesa más, después es más dinámico, también hay alumnos que son muy musicales. Así que ¿yo que sé? aspectos del idioma le van a entrar mejor con la música que simplemente estando en cualquier clase normal de inglés.

Inv.: *¿Podrías explicar eso un poquito más a fondo?*

ING3: Bueno, no soy una experta en contenidos musicales pero de hecho ¿no? se supone, creo que es por Valencia o Cataluña, ya no recuerdo bien, se están llevando a cabo experimentos que demuestran que los niños que problemas de aprendizaje, con la música mejoran mucho. Entonces, yo la verdad, creo que sí. De hecho yo intento trabajar bastante con música y cuando hago actividades con música, con canciones, les suele gustar bastante.

Inv.: *¿En la clase de inglés, dices?*

ING3: En inglés, claro. Sí, sí, sí, sí, por supuesto, en inglés. Entonces si en Música, pues también se impartiera en lengua inglesa o al menos se trabajaran contenidos en inglés, yo creo que todo eso, claro, bueno, sería muy positivo. Así también los niños ven que no se limita solamente a los libros de clase sino que se puede hacer mucho más con el inglés, y expresarse con el inglés.

Inv.: *¿Y podría aportar algo a sus conocimientos musicales?*

ING3: ¿Cómo “aportar algo”?

Inv.: *El hecho de darlo en inglés, ¿todos los beneficios serían para sus capacidades lingüísticas?*

ING3: No, para nada, no creo. Quiero decir la música aporta mucho más que eso. Bueno también aporta el aspecto creativo, que uno se puede expresar con el idioma, bueno: con el idioma; con la música, expresar sentimientos, situaciones. El ritmo también es importante. Yo creo que, hombre no soy una experta pero yo creo que la música aporta mucho más que eso. Y bueno, que también, claro, el lenguaje musical y todo eso, que no deja de ser otro lenguaje así que eso también es importante.

Inv.: *¿Qué contribuciones a la consecución de las competencias básicas piensas que se están haciendo dando Música en inglés?*

ING3: Bueno dando Música en inglés, evidentemente la competencia lingüística y después como Música, la competencia artística. Después también dependiendo del tipo de temas ¿no? en las canciones pues a lo mejor se puede contribuir a la educación en valores o cosas así.

Inv.: *¿y crees que podría hacer una contribución especial a la competencia aprender a aprender o a...?*

ING3: Ay, claro, evidentemente. Yo creo que todas las materias y todas las situaciones que se viven en las aulas llevan, fomentan el aprender a aprender, claro que sí. Eso es el objetivo de cualquier asignatura, yo creo. Bueno, es uno de los objetivos principales de la LOE.

Inv.: *¿Qué otras ventajas o incluso desventajas para los alumnos destacarías de la integración, o la posible integración de la materia de música y la lengua inglesa?*

ING3: Desventajas, hombre, así de entrada, no veo ninguna. Lo que sí que veo es que, claro, al impartir contenidos en lengua inglesa, hay que simplificarlos mucho más y también que lleva más tiempo para que se pongan al día. Quiero decir que niños que nunca han tenido Música antes en inglés, que de repente se le imparta íntegramente en lengua inglesa, al principio van a tardar cierto tiempo en coger el ritmo, en entender cómo se desarrollan las clases pero yo creo que después a la larga, sí que compensa, solo que de entrada se ralentiza el proceso.

Inv.: *¿Y para los profesores?*

ING3: ¿Para los profesores? ¿Desventajas para los profesores, o ventajas? Bueno, empezamos con las desventajas. Me imagino para profesores pues que no les haga mucha gracia la idea, porque tienen que ponerse al día en inglés, tienen que aprender, tienen que acostumbrarse a dar la clase íntegramente en lengua inglesa. Yo creo que muchas veces se dice que se imparten las materias en lengua inglesa, y en realidad, se mezcla un poco todo. Entonces, esas desventajas sí que las veo, la formación, tener que actualizarse, es un esfuerzo. Una persona que lleva tantos años

dando una materia en español o en gallego, de repente en inglés, pues claro, les supone un gran esfuerzo. Pero también pienso que es positivo para ellos porque hay adaptarse y renovarse y aprender cosas. Eso es ser docente ¿no?

Inv.: *Y luego ¿al nivel de cooperación entre departamentos?*

ING3: Hombre, yo creo que es muy importante. A ver, si se trabajan también en inglés, pues yo creo que es fácil que a lo mejor uno tiene un problema, lo comenta con un compañero, él te ayuda, se comparten recursos, se ve cómo solucionar situaciones, se busca formación permanente en la que asistan muchos profesores. Yo creo que ahí pueden ayudar bastante.

Inv.: *¿Tú te ves cómo promotora de plurilingüismo?*

ING3: Ah, yo, [se ríe], definitivamente. Por supuesto. ¿Qué dudas? Claro. A ver, yo, para mí, lo importante es dar inglés y darlo todo inglés y trabajar en equipo. Yo tengo estas costumbres. A lo mejor es porque estuve en Inglaterra varios años. A lo mejor pues aquí no se lleva tanto, pero sí, yo creo que eso es fundamental, la verdad, si queremos mejorar el sistema educativo. Pero bueno, parece que siempre hay detractores ¿no? A la personas de cierta edad, pues esto es un suplicio, la verdad. [Se ríe]. ¡Pobrecitos! Yo les entiendo pero, en fin, suelen ser más negativos. La gente joven es mucho más positiva y les hace más ilusión y, bueno, supongo que es normal. Los tiempos están cambiando.

Inv.: *¡Eso es! [Se ríe]. ¡Eso es lo que quería que dijeras!*

Entrevista 15

Inv.: *¿Me puedes describir los conocimientos de inglés de tus alumnos de 3º de la ESO?*

MUS3: Bien, vamos a ver, yo, mi especialidad es Música entonces me, exactamente los conocimientos que tienen de 3º de la ESO...

Inv.: *...no tienes porqué saberlo.*

MUS3: Claro, no estoy esto, muy preparado, pero sé en general el nivel que tienen, y en el primer año del segundo ciclo de la ESO que es 3º, el nivel es bajo, es bajo. Dominan estructuras muy simples y, y, por ejemplo, cuando se les planteo una canción para interpretar en Música, muchísimas palabras, la gran mayoría no las saben, no las saben pronunciar. Es un nivel bajo. Si, y las estructuras de las canciones tampoco saben lo que significa la traducción de la canción, entonces es, da bastante trabajo, montar una canción. Me consta que le, mis compañeros están haciendo una buena, una buena labor docente, pero lo que es la asignatura de inglés en general yo creo que no está bien planteada porque falta la parte práctica. El que hablen inglés.

Inv.: *Porque ¿cuántos niños hay en cada clase?*

MUS3: En 3º, nosotros en este cole tenemos pocos, tenemos sobre diecisiete alumnos en cada clase. Tenemos dos clases. No está mal pero ponerles a hablar, es complicado. Yo creo que tienen que empezar desde abajo. Desde abajo es cuando tendrían que empezar a darse clases en inglés y...esto.

Inv.: *Suponiendo que se diese la clase de Música en inglés ¿qué aportaciones podría hacer que no se obtenga desde la clase de lengua inglesa?*

MUS3: Vamos a ver. Yo pienso que lo más importante para que aprendan en inglés, aunque mi especialidad no es, yo es que no soy lingüista, soy músico, pero yo, donde más inglés me aprendí fue en lo que es en la, en el trato oral con las personas. Estaba trabajando con personas y hablando en inglés. Entonces, si en una clase que no es específica de un idioma, la, yo creo que si se trata en ese idioma, en inglés, los chavales se van a acostumbrarse a, por lo menos, a hablar en ese idioma, en intentar expresarse en ese idioma. No a lo mejor a utilizar un vocabulario allí completamente específico ni una gramática estudiada un mes antes o diez días antes, sino, o una estructura que marque el ejercicio de la clase, no. Simplemente es, “déjame la flauta,” “¿en qué compás vamos?” - las preguntas que puedan surgir en clase de Música, que no es precisamente la clase en que más se dialoga. Sería más entender

lo que dice el profesor y preguntar alguna duda, pero todo lo que sea práctica en inglés, yo pienso que es muy interesante.

Inv.: *¿Y qué ganaría la música? El hecho de dar la materia en inglés aportaría algo...*

MUS3: ...a lo que es el hecho musical.

Inv.: *Exacto. O los contenidos musicales, al aprendizaje de los contenidos propios de la materia.*

MUS3: Los contenidos propios. Allí, bueno, en principio los contenidos estarían más ligados, lo que es la parte teórica, si se diese en inglés, allá, estaría más relacionado con el inglés. Sabrían más inglés, pero, pero lo que es el hecho musical en sí, bueno conocerían más vocabulario por el tema del inglés específico, las palabras todas relacionadas con música: notas, compases, etcétera. Pero lo que es el hecho musical en sí, lo que es la interpretación en sí de un grup... de un conjunto instrumental Orff, que es lo que trabajo yo, si escuchamos solo un tema tocado por una clase que se da en inglés o un tema tocado por una clase que se da en español, en principio no debería cambiar, porque tocan las mismas notas.

Inv.: *Por ejemplo, el hecho de que quizá necesitarían concentrarse más intensamente para captar todo lo que el profesor dice, o incluso los compañeros, ¿tú crees que eso podría beneficiar el ambiente de la clase?*

MUS3: Muchísimo, sí, muchísimo. Sí, desde luego. Iban a prestar muchísimo más atención, no iban a estar tan dispersos y mucho más centrados. Y yo pienso que el hecho de ser capaces de entender una clase en inglés de una persona que les está hablando en otro idioma, para ellos, se les va a abrir la mente muchísimo. La prueba se tiene, es que los chavales que desde pequeños son educados en varios idiomas pues, después tienen, la verdad es que son bastante espabilados y razonan antes y los conocimientos los adquieren antes. Tienen como, la mente más abierta, creo.

Inv.: *¿Y que se podría aportar a la consecución de las competencias básicas?*

MUS3: [silencio] Bien. Las competencias básicas, es que he trabajado tan poco sobre esto, pero bueno.

Inv.: *Tipo...*

MUS3: ¿Aprender a aprender?

Inv.: *Aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal...*

MUS3: Sí, hombre, vamos a ver...

Inv.: *Las TIC. No sé si tienes oportunidad de trabajar con las TIC.*

MUS3: Sí. Yo no me acostumbro mucho, la verdad. Yo soy un profe que hago los proyectos pero, la verdad, no me acostumbro mucho a darles nombre a todas las, a las cosas que se van haciendo. Que sí que se tratan contenidos transversales, sí que

se tratan todas, todo, educación en valores, aprender a aprender. Pero sí, yo creo que sí que estaría súper-relacionados porque las TIC son unos conceptos básicos generales del proceso de aprendizaje y, por supuesto, yo pienso que sí que los chavales pues al interesarse por intentar comprender la clase, ya están aprendiendo a aprender. En el esfuerzo personal y la autonomía personal, lo mismo. Lo que sí, claro, cada caso, cada alumno lo valoraría distinto, como, cada chaval lo captaría de una forma diferente. Habría chavales que se iban a enterarse muy bien del transcurso de la clase. Yo tengo en 3º de la ESO una chavala que es bilingüe porque sus padres son, son de fuera: uno es inglés y ella es española entonces, esa chica pues puede perfectamente enten...completamente de todo y tal, pero hay otros chavales que les iba a costar bastante pero bueno, sería cuestión de...

Inv.: *Pero eso ocurre también en la clase de Música normal ¿no? Hay niños que estudian en escuelas de música, en conservatorios, los que no, los que tienen mayores poderes de concentración, que estén más agotados, la hora del día...*

MUS3: Lo que pasa es que yo creo que al empezar en concreto en un nivel alto, a lo mejor a los 13 años hablamos, o los 14 ya con algunos, 15 algunos, digo, igual es posible que sea un poquito tarde para afrontar unas clases orales. Yo creo que hay que empezar bastante antes, *bastante* antes. No como empecé yo con los colores en 6º de primaria, que es sólo dos años antes, como se entendía la pedagogía antes en este país en lo que es inglés, pero empezar ya directamente en 3º de la ESO con clases orales, ¡uff! Algunos chavales sí pero una minoría iban a aprovecharlo, yo creo. Otros iban a estar todo el año enterándose de poco o nada.

Inv.: *¿Se te ocurren más ventajas o incluso desventajas para el alumnado?*

MUS3: No. Yo pienso que para el alumnado en principio serían todo ventajas, todo ventajas porque en asignaturas como Plástica o Música, donde el idioma es simplemente un vehículo para dictar ciertas normas, que no es...

Inv.: *...por su carácter procedimental.*

MUS3: Claro, porque son asignaturas que tienen un carácter práctico o incluso, Educación física. Yo creo allí los chav, que para eso todo son ventajas, porque los chavales iban a dominar ciertas estructuras que se repiten bastante. Entonces es mejor que en la clase de conceptos nuevos, de vocabulario nuevo. Eso, y en inglés aun por encima, pues lo veo más complicado que en clases de otra temática.

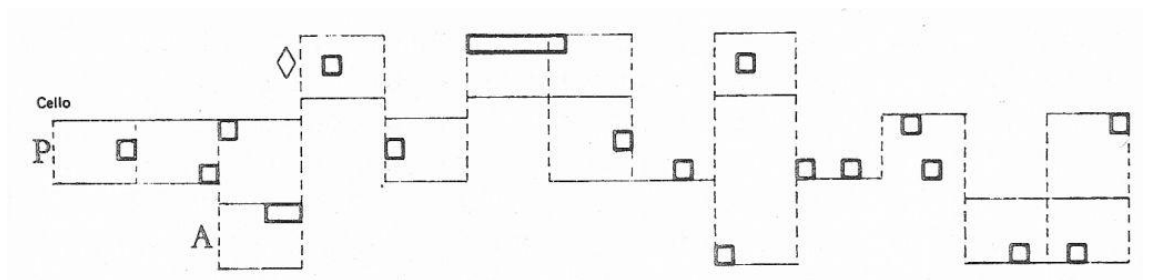
Inv.: *¿Y cuáles serían los beneficios e inconvenientes para el profesorado?*

MUS3: Para el profesorado, evidentemente, primero tiene que haber cierto dominio oral del idioma. Necesitaríamos a lo mejor algún tipo de curso avanzado. Es que el problema es que, los profesores, la verdad es que, los de mi generación, ya no tanto

pero los de generaciones un poquito anteriores, la verdad, es increíble lo que están haciendo. Es decir, estas personas que no, que estudiaron todo con bolígrafo y lápiz, que no conocían absolutamente nada de la tecnología, que se ganaron sus plazas antes de que sacaron Windows 92 o 95, y ahora mismo están trabajando con la pizarra digital en clase. O sea, que eso es un esfuerzo brutal por parte de los profesores y eso no se valora nunca, no se valora nunca ni con incentivos económicos, nada, de ninguna manera. Por otro lado, los de mi generación que a lo mejor seamos los que más, los que sí estamos al favor de esto, del bilingüismo y más en inglés y tal, pues supone el esfuerzo de, por otro lado en nuestras horas libres, pues preparar bien el idioma, incluso con charlas o a través de internet etcétera. O sea necesitamos una formación para impartir la materia así, una formación que no se nos surgió en su día, para nada, en los exámenes de profesores, ni siquiera en nuestra carrera pero que para, pero para formación la mayoría lo tuvimos que aprender, estando fuera o con amigos nativos etcétera.

8.3 Recursos impresos para la Unidad didáctica

Fragmento de Feldman *Projections I*. Recuperado de Smith Brindle (1990):



Fragmento de Berio. *Círculos*. Recuperado de Whittal (1988):

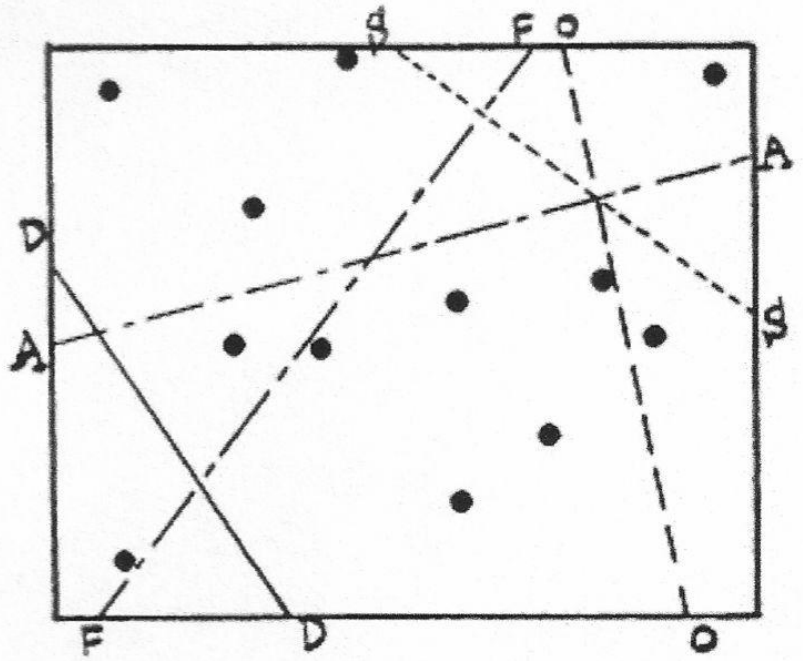
A complex musical score for Berio's *Círculos*. The score is divided into two main sections. The left section is titled "Music Since the First World War" and "Ex. 72". It features multiple staves with various musical notations, including notes, rests, and dynamic markings. The right section is titled "Seven Europeans" and shows a more intricate arrangement of staves with complex rhythmic patterns and dynamic markings. The score is highly detailed and includes various musical symbols and annotations.

Fragmento de Penderecki (1960). *Treno por las víctimas de Hiroshima*.

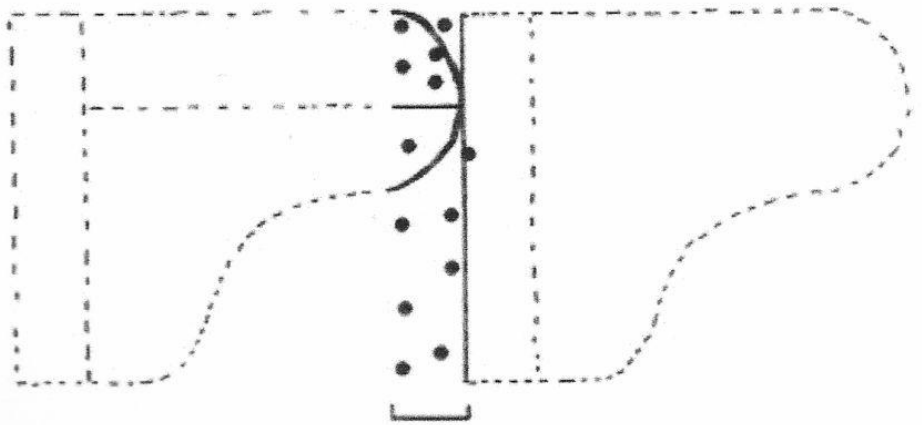
The image displays four systems of musical notation, each consisting of multiple staves. The systems are arranged vertically and are enclosed within a dashed rectangular border. The first system at the top is labeled '12 Vn' and has staves numbered 1 through 12. The second system is labeled '12 Vn' and has staves numbered 13 through 24. The third system is labeled '10 Va' and has staves numbered 1 through 10. The fourth system is labeled '10 Vc' and has staves numbered 1 through 10. Each system shows complex rhythmic patterns and dynamic markings such as *pp*, *f*, and *ff*. The notation includes various note values, rests, and articulation marks. At the bottom left of the page, there is a '20'' marking.

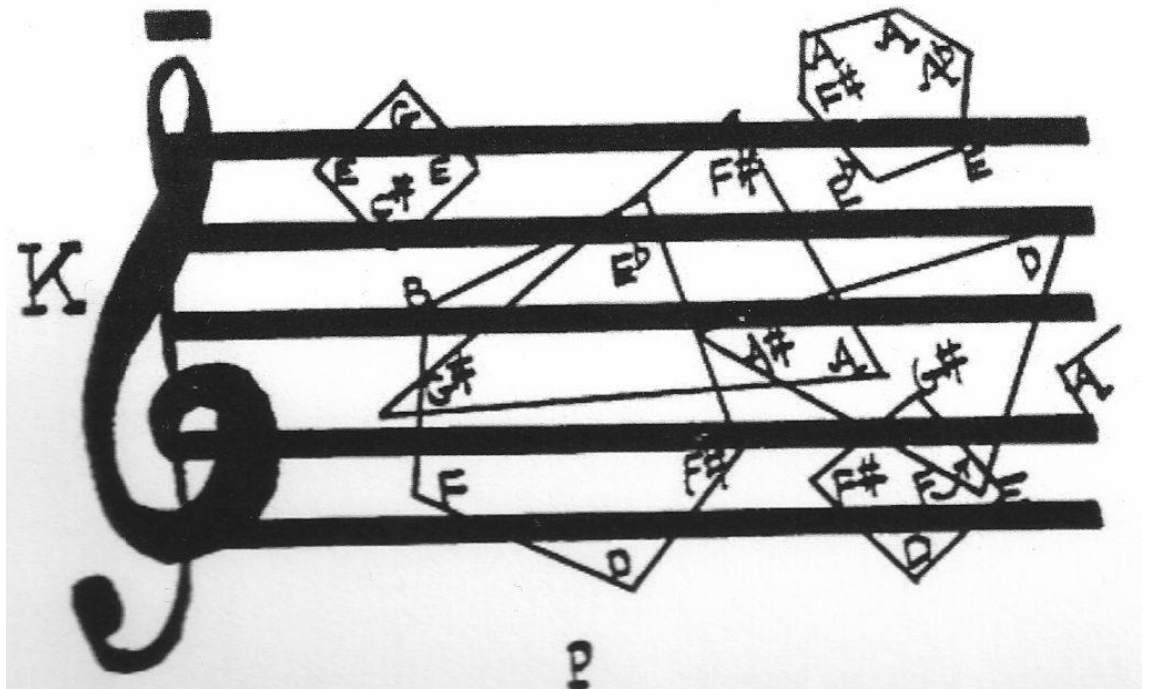
Fragmentos de Cage. Concert for Piano and Orchestra. Recuperado de Schröder (sin fecha):

BB



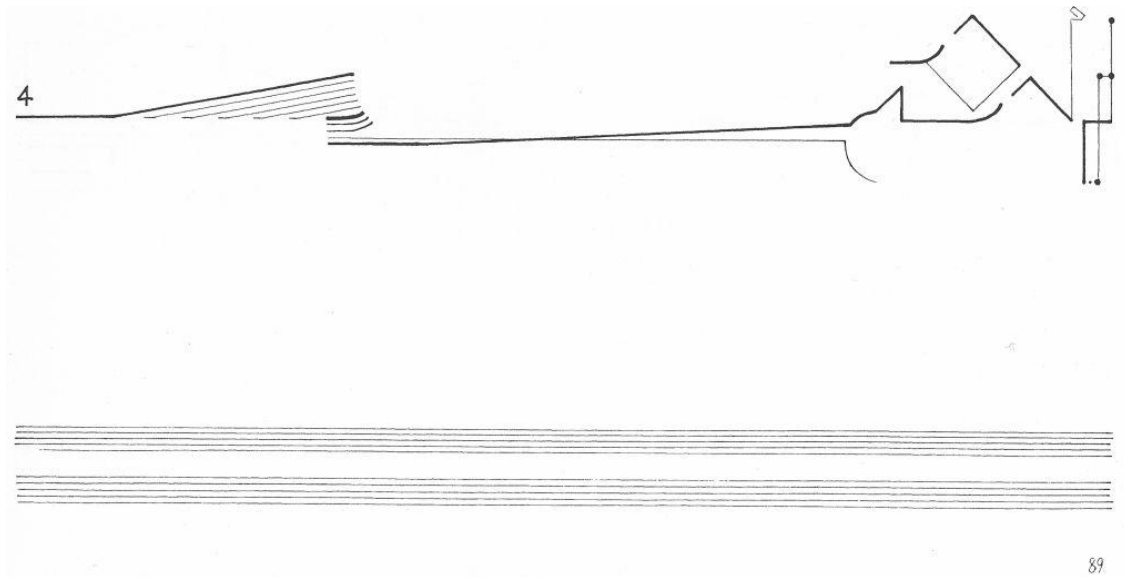
BT





Páginas de Cardew (1970). *Treatise*:

Pág. 89:



Pág. 92:

1 1 2 1 3 3 2 1

92

Pág. 101:

p sp

101