

**LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2022/2023 ikasturtea**

**MUSIKAREN ERABILERA ATZERRIKO HIZKUNTZAREN  
IRAKASKUNTZAN LEHEN HEZKUNTZAKO HIRUGARREN  
ZIKLOAN**

**Testuliburuetakako abestien azterketa**

**Egilea: Ane Rodríguez de la Cal**

**Zuzendaria: Maitena Duhalde de Serra**

**Leioan, 2023ko ekainaren 7an**

## AURKIBIDEA

<b>Sarrera.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Marko teorikoa.....</b>	<b>3</b>
1.1 Atzerriko Hizkuntzaren irakaskuntza.....	3
1.1.1 Historia eta joera berriak.....	3
1.1.2 Legedia.....	6
1.2 Musikaren erabilera Lehen Hezkuntzako gelan.....	6
1.2.1 Musikaren erabilera Atzerriko Hizkuntzaren irakaskuntzan.....	6
1.2.2 Musikaren onurak.....	8
1.2.3 Musika eta hizkuntza.....	10
1.3 Musika Atzerriko Hizkuntzako gelan.....	11
1.3.1 Abestiak.....	11
1.3.2 Abestien ezaugarriak.....	12
<b>2. Metodologia.....</b>	<b>14</b>
<b>3. Lanaren garapena.....</b>	<b>15</b>
1. aldagaia: abestiaren egokitasuna.....	15
2. aldagaia: edukiak lantzeko abestia.....	16
3. aldagaia: abesti-mota.....	17
4. aldagaia: abestiaren egitura.....	18
5. aldagaia: erreferentzia kulturalak.....	19
<b>4. Emaidzak eta ondorioak.....</b>	<b>21</b>
<b>5. Lanaren mugak eta etorkizuneko ildoak.....</b>	<b>23</b>
<b>6. Erreferentzia bibliografikoak.....</b>	<b>24</b>

## ERANSKINAK

1. eranskina. Abesti guztien zerrenda, testuliburuka
2. eranskina. Abesti guztien taulak, testuliburuka
3. eranskina. Abestien iraupena testuliburuka
4. eranskina. *Our secret code* abestiaren letra
5. eranskina. *Find Out!* testuliburuko abestien sailkapena, egituraren arabera
6. eranskina. *The spy song* abestiaren letra
7. eranskina. *The animal song* abestiaren letra
8. eranskina. *The family photo song* abestiaren letra
9. eranskina. *We will always be friends* abestiaren letra

# MUSIKAREN ERABILERA ATZERRIKO HIZKUNTZAREN IRAKASKUNTZAN LEHEN HEZKUNTZAKO HIRUGARREN ZIKLOAN

## Testuliburuetakoko abestien azterketa

Ane Rodríguez de la Cal

UPV/EHU

Ikerketa lan honen bidez Euskal Eskola Publikoan, Atzerriko Hizkuntzaren (ingelesaren) arloan erabiltzen diren Lehen Hezkuntzako hirugarren zikloko testuliburuak egiten duten musikaren erabilpena aztertu da, hainbat adituren ezagutzekin eta teoriekin kontrastatuz. Horretarako, eta aipaturiko ezagutzetan eta teorietan oinarrituz, bost aldagai desberdin diseinatu dira. Hauen bidez aukeratutako lau testuliburuetan ageri diren kantak eta haien ezaugarriak aztertu dira. Ikerketatik ondorioztatzen da testuliburuetakoko abestiek eta egiten den musikaren erabilpena neurri handi batean bat datorrela adituek diotenarekin. Hala ere, aspektu batzuetan hobekuntzak egitea onuragarria izango litzateke.

*Atzerriko Hizkuntza, testuliburua, tresna pedagogikoa, musikaren erabilera, abestiak*

A través de éste trabajo de investigación se ha estudiado el uso de la música que hacen los libros de texto de Lengua Extranjera (inglés) del tercer ciclo de Educación Primaria empleados en la Escuela Pública del País Vasco, contrastando la información con los conocimientos y teorías de expertos y expertas. Para realizar el estudio, y teniendo en cuenta dichos conocimientos y teorías, se han diseñado cinco variables. Mediante las variables se han analizado las canciones, y las características de éstas, de los cuatro libros de texto de inglés que se han seleccionado. De la investigación realizada se concluye que las canciones de los libros de texto y el uso que se hace de la música concuerda con lo que dicen los y las expertas. No obstante, sería conveniente realizar mejoras en algunos aspectos.

*Lengua Extranjera, libro de texto, herramienta pedagógica, uso de la música, canciones*

This research has analysed the use of music by the textbooks of the third cycle of primary education used in the field of foreign language (English) at the Basque Public School, contrasting it with the knowledge and theories of various experts. To this end, and on the basis of the above knowledge and theories, five different variables have been designed. The songs and their characteristics have been examined in the four textbooks chosen by them. It follows from the study that the use of textbook songs and music is largely consistent with what experts say. However, improvements in some respects would be useful.

*Foreign language, textbook, educational tool, use of music, songs*

## **Sarrera**

Jarraian aurkezten den ikerlan honetan Euskal Eskola Publikoko Lehen Hezkuntzako etapan, hirugarren zikloa, Atzerriko Hizkuntzako (ingeleseko) arloan erabiltzen diren testuliburuak egiten duten musikaren erabilera aztertu da. Marko teorikoan azalduko den bezala, musika gelan erabiltzeak hainbat onura izan ditzake, ez bakarrik akademikoak, baizik eta psikologikoak eta sozialak. Hizkuntzaren irakaskuntzaren arloan (ingelese edo beste edozein), musikaren erabilpen hori abestien bitartez egin ohi da. Abestien erabilpenak hizkuntzaren ikaskuntzan eta jabetze prozesuan hainbat abantaila ekar ditzake, besteak beste: egitura gramatikalak barneratzen lagundu dezake, ulermena eta ahozkoa hobetu ditzake eta hizkuntza berri batetik antsietatea murrizteko tresna paregabea izan daiteke. Arrazoi hauengatik, eta hurrengo orrialdeetan aipatuko diren beste askorengatik, musika tresna pedagogiko oso gomendagarria da, eta hortaz garrantzitsua da testuliburuetan ageri diren abestiek adituek proposatzen dituzten irizpideak betetzea.

Lan honen helburu nagusia, beraz, testuliburuetan ageri diren abestien azterketa eta analisia egitea da, adituen irizpideak betetzen dituzten ala ez ikusteko. Horretarako, lau testuliburu aukeratu dira, eta abesti guztien azterketa kualitatiboa eta sistematikoa egin da. Azterketa burutzeko, adituen teorietan eta ezagutzetan oinarrituta sortutako bost aldagai diseinatu dira. Azkenik, ikerketaren emaitzak aztertu ondoren zenbait ondorio atera dira.

## **1. Marko teorikoa**

### **1.1 Atzerriko Hizkuntzaren irakaskuntza**

#### **1.1.1 Historia eta joera berriak**

Hizkuntzen irakaskuntzak, eta beraz Atzerriko Hizkuntzaren irakaskuntzak ere, bide luzea egin du metodologiari dagokionez. Atzera begiratuz, XX. mendera arte metodo tradizionala erabili izan da, zeinetan hizkuntzaren ikaskuntza egitura gramatikalak eta lexikoa buruz ikastean oinarritzen den. Metodo honen eraginkortasuna, ordea, nahiko urria da. Denborak aurrera egin ahala, ikaskuntza eta irakaskuntza joera berriak heldu dira, eta psikologiaren korrante desberdinetatik (konduktismoa, kognitibismoa eta konstruktibismoa) metodologia eta teoria berriak garatzen joan dira (Leganés eta Pérez, 2012, 103. or).

Konduktismoak eragina izan du 1940-1960 hamarkadetan Atzerriko Hizkuntzaren irakaskuntzaren arloan egindako ikerketan. Urte hauetan, bi teoria nagusitu dira: egoera

bidezko irakaskuntza eta metodo audio-linguala. Lehenengoan, ahozko praktika jartzen da erdigunean, objektuen, material didaktikoen eta marrazkien bidez egoerak sortuz. Idazketa eta irakurketa bigarren planoan kokatzen dira, eta ez dira lantzen ikasleek gramatika eta lexiko maila jakin bat lortu arte. Bigarren metodoak, bestalde, honako ideia du oinarri: hizkuntza hitzezko portaera da, beraz, hizkuntzaren irakaskuntzaren helburua ulermena eta ekoizpen automatikoa lantzea izan behar da. Horretarako, ikasleek hizketak entzun, hauek buruz ikasi eta ondoren antzestu egiten dituzte, intonazioan eta ahoskeran arreta jarritz. Horrez gain, ariketa tradizionalak ere egiten dituzte: hutsuneak bete eta errepikapenean oinarritutako ariketak, besteak beste (Leganés eta Pérez, 2012, 103.-104. or).

Kognitibismoak (1950-1960-ko hamarkadak) egindako ekarpenei dagokienez, pertsonaren adimenean gertatzen diren barne-prozesuak aztertu izan ditu honek (Gil, 2013, 11. or). Hau osatzeko, Leganés eta Pérez-ek (2012, 104.-105. or) esaten dutena gehitzea komenigarria da, hain zuzen, prozesu horien artean hizkuntzen ikaskuntza eta jabeakuntza ere aurkitzen direla. Kognitibismoan oinarritutako teoria esanguratsuenak kode kognitiboaren ikuspegia eta ikuspegi komunikatiboa dira. Lehenengoa arazoaren ebazpenean oinarritzen da, ikaslea informazio-prozesadore aktiboa izanik. Teoria honen arabera, ikaskuntza ikasleak ikusten, sentitzen eta entzuten duenaren interpretazioa egiten saiatzen denean gauzatzen da. Beste modu batera esanda, ikasleak *rol* aktiboa duenean gauzatzen da ikaskuntza. Ikuspegi komunikatiboari dagokionez, premisa nagusia hizkuntza komunikazioa dela da, eta hortaz, hizkuntza bat ikastea hau modu eraginkorrean erabiltzea da. Hori gauzatzeko, komunikazio egoerak sortu behar dira (antzezpenak, *rol playing*-ak), hauen barruan konpetentzia soziolinguistikoa, gramatikala, estrategikoa eta diskurtsiboa landuz (Leganés eta Pérez, 2012, 104.-105. or).

Korronte psikologikoen atalarekin amaitzeko, konstruktibismoa aipatu behar da. Honen definizioa egiterakoan autore bakoitzak ñabardurak gehitzen dituen arren, funtsean Gil-ek (2013, 59. or) dioena da: ikaskuntza eraikitzen den zerbait da. Definizioetan ematen diren desberdintasun txiki horiek kontuan hartzearen, Leganés eta Pérez-ek (2012, 106. or) diotena aipatzea interesgarria izan daiteke, hain zuzen, ikaskuntza ezagutzen eta bizipenen berreraikitzea dela. Bi autore horiek diotenez, korronte konstruktivistaren metodo esanguratsuenak ikuspegi naturala eta metodo integrala dira. Lehenengoak, Vigotsky-ren Garapen Hurbileko Eremua-ren kontzeptua du oinarri. Honen arabera, ikaskuntza gauzatzeko, irakaslea ikasleak jadanik dakienetik abiatu behar da, apur bat zailagoak diren proposamenak eginez. Funtsean, gutxinaka maila igotzean datza. Ikuspuntu honek motibazioaren garrantzia

azpimarratzen du, ulermenean eta esanahiean zentratutako jarduera praktikoak gailenduz. Bigarrenak (metodo integralak), hizkuntza ikastea hizkuntzatik eta hizkuntzaren bitartez ikastea dela defendatzen du. Horrez gain, metodo honek hizkuntzaren edukiak eta erabilera uztartzen ditu, ikaslea eta bere motibazioa erdigunean jarriz (Leganés eta Pérez, 2012, 106.-107. or).

Konduktismoak, kognitibismoak eta konstruktibismoak hizkuntzen irakaskuntzara egindako ekarpenak ikusi ondoren, gaur eguneko joera berri nagusiak aipatzea garrantzitsua da: CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) eta ACA (Aprendizaje Centrado en el Alumnado). CLIL metodologiari dagokionez, Aliaga-k (2008, 130. or) honen izaera dinamikoa eta testuinguru anitzetara egokitzeko ahalmena azpimarratzen ditu. Arrazoi hauengatik, ordea, definizio zehatz bat ematea zaila izan daitekeela aipatzen du autoreak. Hala ere, definizioak beharrezkoak diren heinean, *European Network of Administrators, Researchers and Practitioners* (Euroclit, 1990, Aliaga-k aipatua, 2008) taldeak egindakoa hartzen du Aliagak. Honen arabera, CLIL metodologia Atzerriko Hizkuntza curriculum-eduki ez-linguistikoak ikasteko tresna gisa erabiltzen duen metodologia da. Elkarlan honetan, edukiek eta hizkuntzak garrantzi berdina dute. Azken hau azpimarratze aldera, Marsh-ek (2002) honen inguruan esandakoa gehitzen du Aliagak, hain zuzen: “la definición misma dibuja una especie de paraguas que abarca muchas prácticas que tienen en común que tanto la lengua como el contenido tienen el mismo protagonismo” (Marsh, 2002, Aliaga-k aipatua, 2008).

ACA (Aprendizaje Centrado en el Alumnado) edo ingelesez, SCL (Student-Centered Learning) metodologiari dagokionez, ikuspegi konstruktibistetatik eratortzen dela aipatu behar da lehenik eta behin. Horrez gain, izenak berak esaten duen bezala, metodologia honetan ikaslea ikaskuntza-prozesuaren erdigunean jartzen da. Macías-ek (2017, Mendoza eta Rodríguez-ek aipatua, 2020) hurrengoa planteatzen du:

El estudiante debe ser protagonista de su propio aprendizaje y debe empoderarse y comprometerse con la actividad intelectual necesaria para asumir la construcción del conocimiento. Debe ser capaz de trabajar en equipo, aprendiendo a argumentar, a resolver problemas y a respetar las ideas de otros, pues es en la interacción en donde se construye una actitud ante el conocimiento, buscando información y comprometiéndose a la resolución de problemas reales y de su medio más cercano. (Mendoza, M. L eta Rodríguez, M, 2020, 6. or).

### **1.1.2 Legedia**

Legediaren atal honetan, gaur egun gurean eta Estatu mailan indarrean dagoen hezkuntza-legea aipatuko da, modu laburrean. 3/2020 Lege Organikoa, abenduaren 29koa, Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoa aldatzen duena da. Euskal Autonomia Erkidegoan zein Espainiako Estatuan indarrean dagoen legea da, LOMLOE izenarekin ezagutzen dena. Euskal Autonomia Erkidegoko dekretuari buruz aipatu behar da oraindik ez dagoela publikatuta (Ministerio de Educación y Formación Profesional, d.g).

Hizkuntzen irakaskuntzaren arloari dagokionez, LOMLOE legeak Europako Erreferentzia Marko Bateratua hartzen du kontuan, aurreko legeek bezala. Legeak Lehen Hezkuntzako etapan Atzerriko Hizkuntza oinarrizkotzat jotzen du, izan ere, hainbat hizkuntzatan komunikatu ahal izatea gaur eguneko gizarte demokratikoan garatzeko oso garrantzitsua da. Lehen Hezkuntzako etapan Atzerriko Hizkuntza ikastearen helburu nagusiak oinarrizko gaitasun-komunikatiboa lortzea, eta ikaslegoaren kontzientzia interkulturalaren garapena eta aberastea sustatzea dira (Ministerio de Educación y Formación Profesional, d.g).

## **1.2 Musikaren erabilera Lehen Hezkuntzako gelan**

### **1.2.1 Musikaren erabilera Atzerriko Hizkuntzaren irakaskuntzan**

Gaur egun, musika Atzerriko Hizkuntzaren irakaskuntzan erabiltzea oso ohikoa den praktika dela esan daiteke. Norberaren Lehen Hezkuntzako ikasle-esperientziari begiratuta ere, Atzerriko Hizkuntzan (normalean ingelesa), ikasitako kantak gogoratzea posible da, neurri batean behintzat.

Gelan orokorrean, eta Atzerriko Hizkuntzan zehazki, musika erabiltzearen alde egiten dute hainbat autorek. De Castro-ren (2014, 5. or) aburuz, haurrek mugimenduaren bitartez ikasten dute, eta metodologiek askotan ez diote behar honi erantzuten. Atzerriko Hizkuntzaren kasuan ere ematen den arazoa da hau, eta ikasleen motibazio eta interes falta gauzatzen ditu. Horri aurre egiteko, autoreak musika baliabide bezala erabiltzearen onurak (entzutea, sortzea, adieraztea, mugitzea eta interpretatzea, besteak beste) aipatzen ditu, ikasleek duten mugitzeko behar hori musikarekin eta hizkuntza berri bat ikastearekin uztartzea posible dela defendatuz.

Hizkuntza bat ikastean, hainbat dira ikasleak lortu beharreko kompetentziak eta gaitasunak, besteak beste: memoria lantzea, hizkuntzarekiko kuriositatea, norbere buruarengan konfiantza izatea, entzumena eta ahozkotatzea. Azken bi horiei dagokienez, ikasleak hizkuntza berriaren

intonazioaren, azentuazioaren eta berezkoak dituen melodien eta erritmoen kontzientzia hartu behar du. Bide honetan, ikasleek hizkuntza horretan idatzitako musika eta abestiak entzutea oso onuragarria izan daiteke aipaturiko gaitasun eta konpetentzia horiek garatzeko (Jedrzejak, 2012, 4. or).

Badago, bestalde, herrialde baten hizkuntzarekin hertsiki loturik dagoen beste elementu bat: kultura. Hizkuntza bat ikastean, hau inguratzen duen kulturara hurbiltzea garrantzitsua da, eta musika oso baliabide egokia izan daiteke hau gauzatzeko (Gelado, 2017, 11. or).

Hizkuntzen irakaskuntzaz, herrialdeen kultura ezagutzeaz eta musikak honetan duen funtzioaz mintzatu ziren 2011. urtean Stuttgart-en (Alemania) ospatutako *Didacta* hezkuntza-azokan, besteak beste. Musika, hizkuntzen irakaskuntza eta kultura uztartze aldera, “*Le Portefeuille européen de la Musique: une manière créative de découvrir les Langues*” proiektua aurkeztu zen. Ikuspuntu berri bat proposatu zuten, zeinetan musikaren bidez, harresi linguistikoak murriztea, integrazio soziala sustatzea, norberarenganako konfiantza indartzea eta beste kulturekiko jarrera irekia garatzea bilatu zen (Jedrzejak, 2012, 9.-10. or).

Jadanik aipaturiko musikaren ezaugarrietaz gain, Gelado-k (2019, 11. or) eta Moog-ek (1976, Valera-k aipatua, 2017) musika hain berezia, eta ikasgelan txertatzeko hain baliabide egokia egiten duen beste ezaugarri bat azpimarratzen dute: musika bizitza osoan zehar dugu bidelagun, eta egunerokotasunean presente dago. Hau honela, musika ikasleen egunerokotasunaren parte da, eta beraz, haien testuinguruetatik hurbil dagoen elementua da. Ausubel-en ikaskuntza esanguratsuen teoria kontuan hartuz, ikaskuntza-prozesuetan ikasleek propio sentitzen dituzten eta esanahi pertsonala edo potentziala dituzten elementuak txertatuz, motibazioa eta interesa pizten dira, ikaskuntza esanguratsua sustatuz (Gil, 2013, 43. or).

Azkenik, musika ezagutza eskuratzeko baliabide aparta egiten duen beste ezaugarri bat kontuan hartu behar da: zeharkakotasuna edo transbertsalitatea. Gelado-k (2019, 10. or) dioen moduan, ikastetxe askotan musika modu isolatuan erabiltzen duten arren, beste batzuetan diziplinartekotasuna lantzeko eta arloen artean zubiak eraikitzeke erabiltzen dute, eta hau da, bere aburuz, zeharkakotasunaren funtsa. Ildo honi jarraituz, Bernal *et al.*-ek (2012, 297. or) ere musikak bestelako arlo batzuekin integrazteko duen ahalmena azpimarratzen dute: “La música representa un lenguaje de sonidos, ritmos, sentimientos y emociones, que fácilmente se integra con otras áreas curriculares convirtiéndose en un recurso importante para adquirir conocimientos”.



### 1.2.2 Musikaren onurak

Musika gelan erabiltzeak abantaila ugari dituela ikusi da, Atzerriko Hizkuntzan zein beste hainbat arlotan. Besteak beste, hauek izan dira orain arte aipatutako onura horiek: ikasleek duten mugitzeko beharra asetzea, hizkuntzaren berezko ezaugarriak lantzea, beste kultura batzuetara hurbiltzea eta norberarenganako konfiantza indartzea. Horrez gain, musika ikasleen egunerokotasunean dago, beraien testuinguru hurbilean, eta honek interesa pizten du beraiengan. Azkenik, musikak arlo anitzak uztartzea ahalbidetzen du, bere zeharkakotasunari esker. Hauetaz gain, badira ere beste autore batzuek azpimarratzen dituzten beste onura mota asko, jarraian aipatuko direnak.

Lehenik, kontuan hartzekoak dira Ramírez-ek (2009, 2. or) aipatzen dituen musika erabiltzearen alde egiten duten arrazoi psikologikoak, burmuinaren funtzionamenduari lotura dutenak: musikak hizkuntzaren lorpenean lagundu egiten du, bere izaera errepikakorrari esker. Horrez gain, hizkuntzaren alderdi afektiboan (eta hortaz iragazki-afektiboan) eragin positiboa du. Memoriari dagokionez, musikak epe laburreko zein luzeko memoria garatzen laguntzen du. Azkenik, autoreak musika entzutea jarduera lasaigarria dela defendatzen du, hau ezaugarri onuragarria izanik.

Ildo beretik, Gelado-k (2019, 9.-10. or) ere musikak eskaintzen dituen bestelako onura batzuk zerrendatzen ditu, hau gelan erabiltzea gomendagarri egiten dutenak: memoriaren garapenean dituen onuretz gain, musikak arreta eta kontzentrazioa mantentzeko, arazoak ebazteko eta arazoibide konplexuak egiteko gaitasuna hobetzen du. Bestalde, irakurketarekin, matematikarekin, sormenarekin eta irudimenarekin erlazionatutako burmuinaren alderdiak aktibatzen ditu. Adierazpenean eta entzutezko ulermenean onurak ekartzen ditu, entzutezko bereizketan laguntzen baitu. Musikak ere alderdi sozialean ekarpen interesgarriak egiten ditu, sozializazioan, talde lanean eta haurren arteko harremanetan eragin positiboa izanik. Mugimenduari dagokionez, musikak mugitzeko gogoak pizten ditu, eta honek gorputz-errendimendua eta giharren garapena hobetzen du. Amaitzeko, musikak motibazioa sustatzen du eta autoestimua indartzen laguntzen du.

Aipatu berri diren faktore eta onura hauek lotura zuzena dute hizkuntza baten ikaskuntza-prozesuan. Ikasleak hizkuntzarekiko duen jarrera, motibazioa, antsietatea, eta bere izaera propioak ere eragina izango du hizkuntza ikasterako orduan. Musikak faktore hauetan eragiteko ahalmena duen heinean, hizkuntzaren ikaskuntza-prozesuan eragiteko ahalmena ere

badu. Horrez gain, eragin hori hizkuntzaren alderdi linguistikoetan zein ez-linguistikoetan ematen da (Degrave, 2019, 415. or).

Hain zuzen, Mora-k (2000, 146. or) Gardner- en adimen anitzen teoriari erreferentzia egiten dio, alderdi ez-linguistiko horietako bat zehazterakoan: ikas-estiloak. Gardner-en teoriari jarraituz, autoreak musikaren erabilpena adimen musikalarekin lotzen du. Horrez gain, musikak hizkuntza berri bat ikasterakoan ikasle askok sentitzen duten antsietatea murrizten lagundu dezakeela defendatzen du autoreak. Honek, aldi berean, hizkuntza hobeto bereganatzen laguntzen du, izan ere, MacIntyre eta Gardner- ek (1991, Degrave-k aipatua, 2019), dioten bezala, urduritasunak eta beldurrak lotura zuzena dute Atzerriko Hizkuntzaren jarduera okerrarekin. Horrez gain, Degrave-k motibazioari ere erreferentzia egiten dio. Hizkuntzak ikasterakoan, motibazioak erabat baldintzatu dezake ikasketa prozesua. Motibazioa eskasa bada, ikaskuntza ere eskasa izango da, eta alderantziz. Degrave-ren esanetan, Atzerriko Hizkuntzan musika erabiltzeak motibazioa sustatu dezake, ikaskuntza prozesua hobetuz.

Arreta honekin lotuta dago baita ere. Wolfe-k eta Noguchi-k (2009, Degrave-k aipatua, 2019) egindako ikerketa batean, ikasle talde batek istorio musikal bat entzun zuen, eta beste batek musikaturik gabeko istorio bat. Emaitzen arabera, lehenengo taldeak arreta hobeto eta luzaragoan mantendu zuen, eta kontzentratuago egon zen jarduera osoan zehar. Hori bat dator Gelado-k (2019, 9.-10. or) aipatutakoarekin, hain zuzen, musikak kontzentratzeko ahalmenean eragin positiboa duela.

XX. mendetik, Musikaren Psikologiak musikak gizakiongan duen eragina ikertu izan du (Lacárcel, 2003, 241. or). Izan ere, musikak psikomotrizitatean, gaitasun espazialean, temporalean eta kognitiboetan eragiten du. Ez hori bakarrik, burmuinaren egituretan eragiteko ahalmena ere badu. Musika praktikatzen duten pertsonengan burmuina egokitzen joaten dela ikusi da, musika egin ahal izateko baldintza batzuk eman behar baitira. Egokitzen eta eraldaketa hauek onuragarriak dira bestelako ezagutza berriak eskuratzerakoan, adibidez, hizkuntza berri bat ikasterakoan (Jedrzejak, 2012, 11. or).

Onura horietako bat memoria hobetzea da. Ahozko oroimenaren inguruko ikerketa baten arabera (Bencivelli, 2009, Jedrzejak-ek aipatua 2012), musika ikasten duten ikasleek hobeto eta luzaragoan gogoratzen dituzte hitz berriak. Musika jarduerak burmuinaren alde temporalaren antolakuntza hobetzen du, hain zuzen, hitzezko memoria kokatzen den lekua. Horrez gain, jarduera musikalak ere ezkerreko hemisferioa estimulaten du, entzumenerako

behar diren guneak dauden lekua. Gainera, onura zehatz hauetaz gain, musikak orokorrean haurren adimena hobetzeko balio duen tresna pedagogikoa da (Bencivelli-k 2009, Jedrzejak-ek aipatua, 2012).

### 1.2.3 Musika eta hizkuntza

Ikusi da, hortaz, musika oso onuragarria dela haurren garapenean eragina duten hainbat faktoreetan, eta tresna pedagogiko moduan erabiltzeak hainbat abantaila ekar ditzakeela. Atzerriko Hizkuntzaren eta oro har hizkuntzen irakaskuntzarako oso baliagarria izan daiteke musika, izan ere, musikak eta hizkuntzak antzekotasun ugari dituzte.

Hainbat dira musikaren eta hizkuntzaren artean parekotasunak ezartzen dituzten autoreak. Leganés eta Pérez-ek (2012, 109. or) Carl Orff izeneko konpositore alemaniarrek aipatutako hizkuntzan zein musikan aurki daitezkeen elementu komunak adierazten dituzte: erritmo, adierazpen eta dinamika egiturak, hain zuzen ere. Orff-en arabera, hitz egiterakoan, testu bat irakurtzerakoan edo antzezterakoan, besteak beste, egitura horiek argira ateratzen dira. Are gehiago, autoreak dioenez abestean martxan jartzen diren mekanismoak eta hitz egiterakoan erabiltzen direnak berdinak dira, eta horregatik, abestea ahozko hizkuntzaren jarraipena da.

Musikaren eta hizkuntzaren artean antzekotasunak aurkitu dituen beste autore bat Campell ikerlaria da, entzute-aparatua aztertzen duena (Leganés eta Pérez, 2012, 109. or). Horren arabera, entzute-aparatuak soinuaren bidez jasotzen du informazioa, eta honek hizkuntza antolatzen du. Arrazoi honengatik, erritmoarekin jasotzen den informazioa (errezitatzen edo abesten, besteak beste), erraztasun eta eraginkortasun handiagoz gordetzen da memorian.

Menhuin-ek (1997, Pérez-ek aipatua, 2009) ere hizkuntzaren eta musikaren arteko antzekotasunak azpimarratzen ditu, izan ere, musika bera hizkuntza bat da eta bere egitura, gramatika eta lexiko propioak ditu. Gainera, musikak ulermena eta adierazpena, (ahozko hizkuntzarekin lotura estua dutenak), eta antolaketa eta abstrakzioa (zenbakizko hizkuntzarekin lotura dutenak) uztartzen ditu (Pérez-ek, 2009, Pérez eta Leganés-ek, 2012, aipatua).

Hizkuntzak eta musikak, hortaz, egitura, gramatika eta lexikoa dituzte, bakoitzak bere erara. Honekin lotuta, XX. mendeko hizkuntzalaritzako aditu nabarienetako bat izan zen Noam Chomsky-k, gizakiaren burmuina egitura eta arau gramatikal eta sintaktikoak barneratzeko prestatuta dagoela defendatzen zuen. Bencivelli-k Chomsky-k egindako behaketa horiek aztertu eta musikarekin erlazionatu ditu, eta musikan ere aplikagarriak direla ondorioztatu du.

Izan ere, gizakia soinu-estimulu musikalak identifikatzeko gai da, nahiz eta musikan inolako hezkuntza-formalik ez izan edo melodia ez ezagutu. Identifikatzeko ahalmen hori gizakiok berezkoa dugula defendatzen du, hain zuzen. Horregatik, haurrentzat musika eta hizkuntza integratzea erraza dela dio autoreak (Bencivelli, 2009, Jedrzejak-ek aipatua, 2012).

Aipatutako autoreek (Leganés eta Pérez, 2012, Pérez, 2009, eta Jedrzejak, 2012) musikaren eta hizkuntzaren artean ezartzen dituzten parekotasunak kontuan izanda, bereziki Carl Orff-ek esandakoa (abestea ahozko hizkuntzaren jarraipena da), musika mota eta genero guztien artetik abestiak dira Atzerriko Hizkuntza lantzeko egokienak.

### **1.3 Musika Atzerriko Hizkuntzako gelan**

#### **1.3.1 Abestiak**

Hortaz, musika eta hizkuntza integratzeko modu egokiena abestien bitartez egitea da. Abestiek modu motibagarrian eta esanguratsuan hizkuntzarekin zein beste arloekin lotutako edukiak eta kontzeptuak lantzea ahalbidetzen dute.

Abestiak haurren zein helduen egunerokotasunean oso presente daude, orain eta beti. Betidanik, abestiak herrialde guztietako kulturen parte izan dira, eta gizakiak hainbat egoeratan musikaz gozatu eta abestu egiten du (Guiglemino, 1986, Valera-k aipatua, 2017). Ia pertsona guztiak bizitzako momentu esanguratsuetan presente egondako abestiak gogoratzeko gai dira, emozio jakin batzuekin lotuz eta hauek gogora ekarriz (Valera, 2017, 26. or).

Pérez (2008, 190. or) haratago doa, eta musikak eta abestiek gizakiarengan maila guztietan eragiteko ahalmena dutela dio: biologikoan, fisiologikoan, psikologikoan, intelektualean, sozialean eta espiritualean. Hau da, abestiek eragina dute ikasleengan, emozio eta sentimendu oso anitzak eragiteko gaitasuna dute, eta hau oso onuragarria izan daiteke ikaskuntza-prozesuetan. Honekin lotuta, Campos-ek (2015, 8. or) Krashen-en iragazki afektiboaren teoria aipatzen du bere lanean. Honen arabera, motibazioak, norberarenganako konfiantzak eta antsietateak ikaskuntza-prozesua baldintzatzen dute. Abestiek osagarri afektibo altua dute, eta beraz, iragazki afektibo horretan onura handiak ekar ditzakete.

Azpimarratu behar da, hala ere, abesti-mota desberdinak daudela, eta irakasleak bere ikasleek behar eta interesetara hobekien egokitzen diren abestiak aukeratu beharko dituela. De Castro-k (2014, 19.-21. or) Jean Brewster-ek (1992) egindako abesti-moten sailkapena egiten du, hiru mota bereiziz: ekintza-abestiak, abesti tradizionalak eta pop abestiak.

Ekintza-abestietan, hitzak eta mugimenduak uztartzen dira. Hauek oso egokiak dira 6-10 urte bitarteko hurrekin lantzeko, izan ere, ikasleek mugimenduan egoteko aukera dute, eta hau bereziki garrantzitsua da etapa hauetan dauden haurrentzako. Abesti-mota hauetan, ikasleek atzamarrekin zenbatu, salto egin, makurtu, eta antzeko mugimenduak burutu behar dituzte. Honen adibide dira ingelesezko *Head and Shoulders* edo *Ten Little Fingers* abestiak.

Abesti tradizionalen barruan sehaska-kantak, igarkizunak eta urteko sasoi berezietako abestiak, besteak beste, topa daitezke. Abesti hauen bidez ikasleek hizkuntzaren eta herrialdearen osagarri kulturalak ezagutu ditzakete. Adibide batzuk *Mary had a Little Lamb* abesti herrikoa, gabonetako *Merry Christmas* edo Halloween-eko *Trick or Treat* dira. Hauek ere 6-10 urte bitarteko hurrekin lantzeko dira.

Azkenik, pop abestiak daude. Hauek 10-12 urte bitarteko hurrekin lantzeko egokiagoak dira, izan ere, adin honetan ikasleen interesak aldatzen joaten dira, eta ekintza-abestiak eta abesti tradizionalak umekeri bezala ikus ditzakete. Pop abestiak haien egunerokotasunean entzuten duten musika estilotik hurbilago daude, hau da, haien testuinguru errealean kokatzen dira. Horrez gain, hizkuntza aldetik ere heldutasun maila altuagoa dute abesti hauek.

Brewster-ek egindako sailkapen horretatik kanpo, De Castro-k (2014, 21. or) *Adapted songs* abesti-mota ere aipatzen du. Abesti hauek, funtsean, edukiak lantzeko abestiak dira, hizkuntza-testuliburuetan gehien agertzen direnak. Hauen bidez unitate didaktikoetako aspektu konkretuak lantzen dira.

Amaitzeko, *Harvard University*-ko Carolyn Graham irakasleak sortutako *Jazz Chants* delakoak ere aipatu behar dira. Modu oso laburrean esanda, abesti-mota hauen helburua ingeles amerikarraren hizkera arruntaren berezko erritmoak, intonazioa eta azentuak ikastea eta lantzea da (Ara, 2009, 167. or).

### 1.3.2 Abestien ezaugarriak

Ikusi denez, abestiek hainbat eta hainbat onura ekar ditzakete gelara, ez bakarrik hizkuntzen eta gainerako irakasgaien edukiei dagokienez, baizik eta ikasleen motibazioari, interesei eta emozioei dagokienez ere. Hala ere, hainbat autorek gelan erabiltzeko abestiak aukeratzerako momentuan irizpide batzuk kontuan hartu behar direla defendatzen dute, hauen eraginkortasuna eta egokitasuna bermatzeko.

Adibidez, Leal eta Sánchez-ek (2010, 3.-4. or) abestiek Atzerriko Hizkuntza ikasteko erabilgarriak eta egokiak izateko bete behar dituzten faktore batzuk zehazten dituzte. Lehenik eta behin, abestiek akustika egokia izan behar dute, hau da, ahotsa eta instrumentuak argi entzun behar dira, zaratarik gabe. Horrez gain, 1. eta 2. zikloko ikasleekin lantzeko abestien kasuan komenigarria da musikarekin mugimendu koordinatuak egitea eskatzen dutenak izatea. Garrantzitsua da, baita ere, kanta errepikakorrak izatea, aditz sinpleen bidezko mezu argi eta antolatua izatea. Mezuarekin lotuta, erreferentzia kultural konplexuak egiten dituzten abestiak saihestu behar dira, ikasleak ez nahasteko. Iraupena ere garrantzi handiko faktorea da. Ahapaldiak ezin dira oso luzeak izan, ostera, abestia luzeegia izango da eta ikasleak aspertzeko arriskua dago. Amaitzeko, lexikoa, egitura gramatikalak eta oro har hizkuntza-maila ikasleetara egokitua egon behar da. Errazegia bada ikasleak aspertu egingo dira, eta zailegia bada frustrazioa eragin dezake haiengan. Horrez gain, aipatutako lexikoak eta egitura gramatikalek gelan landutakoarekin lotura izan behar dute.

Aipatu berri diren irizpideetaz gain, Lems-ek (1996, 2-3. or) ere bestelako batzuk proposatzen ditu. Hasteko, abestiak errepikakorrak izan behar dira, ikasleek ahozkoa trebatu dezaten. Bestalde, letrak eta hitzak ulergarriak izan behar dira, ikasleen mailara egokituz. Ikusi daitekeenez, Lems-ek eta Leal eta Sánchez-ek bi irizpide hauek partekatzen dituzte. Letra eta hitzekin loturik, abestia hiztun natibo baten ikuspuntutik begiratuta ondo idatzita egon behar dela defendatzen du Lems-ek. Horrez gain, kanta irakasleak aukeratutakoa bada, garrantzitsua da abesti ezaguna edo klasikoa izatea, gelatik kanpo entzutea posible dena. Kantaren gaiari dagokionez, honek gelan lantzen ari den gaiarekin edo landu nahi den gai batekin zerikusia izan behar duela dio autoreak, posible den heinean. Honekin lotuta eta ikaskuntza errazte aldera, gaiarekin lotura duten ilustrazioak egotea ere oso komenigarria da. Amaitzeko, eta alderdi musikalaria begiratuta, ikasleek abesteko kanta bada, erregistroa eta noten altuera abesteko modukoa izan behar da, eta abesti-mota eta musika genero anitzak egotea ere gomendagarria da.

Irizpide edo baldintza hauetaz gain, Lems-ek (1996, 3. or) gelan erabiltzeko abestiak aukeratzekoan saihestu beharreko puntu garrantzitsuenak ere azpimarratzen ditu. Horietako bat (jadanik aipatua) kanta luzeegia edo laburregia izatea da. Baita ere, iruditeria konplexuegia eta kontraesankorra izatea, edota erreferentzia (kulturalak adibidez) zailak agertzea. Horrez gain, ulermena oztopatu dezaketen hitz nahasgarriak edo aho-korapilo gehiegi egotea saihestu behar da. Azkenik, ahoskerari dagokionez, azentu ez-naturala edota ahoskera distortsionatua duten abestiak ere ekidin behar dira.

## 2. Metodologia

Ikerketa hau burutzeko Lehen Hezkuntzako etapako hirugarren zikloko Atzerriko Hizkuntza arloko lau testuliburu aukeratu dira. Ondoko taula honetan testuliburuaren izena, hirugarren zikloko zein mailari dagokion, argialetxea, argitalpen urtea, testuliburu bakoitzean dagoen abesti kopurua eta abesti kopurua guztira ikusi daitezke.

Testuliburuaren izena	Maila	Argialetxea	Argitalpen urtea	Abesti kopurua
<i>All About Us</i>	5. maila	Oxford	2018	8
<i>All About Us Now</i>	6. maila	Oxford	2022	6
<i>Find Out!</i>	5. maila	MacMillan	2007	20
<i>Tiger Tracks</i>	6. maila	MacMillan	2014	6
<b>Abesti kopurua guztira</b>				40

1. taula. Aztertuko diren testuliburuaren taula eta hauen inguruko oinarritzko informazioa.

Aukeratutako testuliburu hauek Bizkaian kokatutako Eskola Publiko batean erabiltzen dira, eta horrez gain eskola publikoan erabilienak diren testuliburuak ere badira. Taulan ikusi daitezkeen moduan, bi argialetxe eta lau argitalpen-urte desberdinetako testuliburuak izango dira aztergai. Lagina nahiko anitza da, eta honek ikerketaren xede nagusia betetzea ahalbidetuko du, hain zuzen, Lehen Hezkuntzako hirugarren zikloan Atzerriko Hizkuntzako testuliburuak, eta metodologiak oro har, musikari eskaintzen dioten presentzia aztertzea. Helburu nagusi horren barruan, bestelako batzuk ere badaude: abestien egokitasuna aztertzea (akustika ona, iraupen, erregistro musikal eta hizkuntza-maila egokia), abestiak edukiak lantzeko bideratuak dauden ikustea, abesti-mota desberdinak dauden jakitea, abestien egitura nolakoa den analizatzea eta erreferentzia kulturalak dauden, eta egotekotan nolakoak diren aztertzea.

Hurrengo atalean ikerketaren garapenaren nondik norakoak adieraziko dira, hala nola: lagina aztertzekeo jarraitu den prozedura eta aldagaien diseinua. Horrez gain, aldagai bakoitzaren azterketa ere azalduko da.

### 3. Lanaren garapena

Burutu den azterketa kualitatiboa eta sistematikoa izan da, lau testuliburuetakoko abesti guztiak (ikus 1. eranskina), 40 guztira, banan-banan entzunez eta aztertuz, aukeratutako aldagaiak kontuan hartuz eta datu guztiak taula batean bilduz (ikus 2. eranskina). Hasierako taula horretan, Leal eta Sánchez (2010, 3.-4. or) eta Lems (1996, 2-3. or) adituen arabera abestiek izan beharreko ezaugarri guztiak agerian jarri dira. Ondoren, ezaugarri guzti horiek kontuan hartuz aldagaiak diseinatu dira.

Guztira, bost aldagai diseinatu dira: abestiaren egokitasuna (akustika, iraupena, erregistro musikala eta hizkuntza-maila), edukiak lantzeko abestia (lexikoa, gramatika), abesti-mota (ekintza-abestia, abesti tradizionala edo pop abestia), abestiaren egitura (egitura-motak) eta erreferentzia kulturalen presentzia (letran edo musikan).

Aldagai bakoitzaren azterketa egiterakoan jarraitu den ordenari dagokionez, testuliburuka egin da, hurrenkera alfabetikoa jarraituz, hau da: *All About Us*, *All About Us Now*, *Find Out!* eta *Tiger Tracks*. Horrez gain, testuliburu bat baino gehiagoko abestietan ezaugarri komunak egon direnean bateratu egin dira, errepikapena saihesteko.

#### 1. aldagaia: abestiaren egokitasuna

Lehenengo aldagai honetan abestiaren egokitasuna aztertu da, Leal eta Sánchez-ek (2010, 3.-4. or) eta Lems-ek (1996, 2.-3. or) ezarritako irizpideak kontuan hartuz: akustika egokia (ahotsak eta instrumentuak argi entzutea, soinu kalitate onarekin), iraupena, erregistro musikala (ikasleek abesteko moduko tonua izatea) eta hizkuntza-egokitasuna (ikasleen mailara egokitua).

Aipatu behar da lau testuliburuetakoko abesti guztiek aldagaia diseinatzerako orduan kontuan hartu diren irizpideak osotasunean betetzen dituztela. Akustika aldetik soinua garbia da, kalitatezkoa, eta ahotsak eta instrumentuak argi entzuten dira.

Iraupenari dagokionez, nahiko anitza dela ikusi da (ikus 3. eranskina). 40 abestietatik 23k 1-2 minutu arteko iraupena dute, 11k 2-3 minutukoa, 5ek minutu 1 baino gutxiagokoa eta bakar batek 3 minutu baino gehiagokoa. Horrez gain, kantarik laburrenak 0:39 minutu irauten du, eta luzeenak 3:24 minutu.



Erregistro musikarari dagokionez, abestien grabazio gehienetan hurrek abestu egiten dute, beraz, hauek abesteko moduko erregistroan daudela esan daiteke.

Azkenik, hizkuntza-egokitasunari dagokionez, abestiak edukiak lantzeko diren heinean (bigarren aldagaian landu da hau), hauek ikasleen mailara eta gelan landutako edukietara egokiturik daude.

## **2. aldagaia: edukiak lantzeko abestia**

Bigarren aldagai honek abestian edukiak lantzen diren ala ez, eta lantzekotan zein eduki jorratzen diren aztertzen du, hala nola, lexikoa eta gramatika.

*All About Us* (5. maila) eta *All About Us Now* (6. maila) testuliburuei dagokionez, abesti guztiak edukiak lantzerantz bideratutakoak dira. Unitate bakoitza gai baten inguruan egituratzen da, eta bakoitzean abesti bat dago. Abestia unitate erdian agertzen da, eta honen bidez unitatean zehar landutako gramatika eta lexikoa birpasatzea eta indartzea bilatzen da, unitateko gaia erdigunea izanik.

*Find out!* (5. maila) materialaren kasuan ere, abestiak edukiak lantzerantz bideratuta daude. Kasu honetan, ordea, deigarria da abesti kopurua askoz ere altuagoa dela eta hauek unitateetan zehar duten kokapena. Beste testuliburuetan, unitate bakoitzeko abesti bakarra dago, gramatika eta lexikoa birpasatzeko. *Find out!* testuliburuan, ordea, honi sarrera egiten dion abesti bat dago lehenengo orrialdean. Horrez gain, unitate bakoitzean bi abesti daude: lehenengoak landuko den gaiari sarrera ematen dio, eta bigarrena unitatean zehar jadanik landu diren edukiak (gramatika eta lexikoa) birpasatzeko da. Egitura hau testuliburu osoan zehar errepikatzen da.

*Tiger Tracks* (6. maila) testuliburuan topatu daitezkeen abestiak ere edukiak lantzeko dira. *All About Us* eta *All About Us Now* testuliburuetan bezala, unitateetan banatzen da materiala, eta unitate bakoitzak gai bat jorratzen du. Era berean, unitate bakoitzean abesti bat entzuteko aukera dago, landutako gramatika eta lexikoa birpasatzeko. Deigarria da, ordea, *Tiger Tracks* testuliburuaren kasuan abesti guztiak amaieran daudela, *Songs Bank* deituriko atal batean, ez liburu osoan zehar unitateen barruan.

### 3. aldagaia: abesti-mota

Hirugarren aldagai honetan testuliburuetakako kantak ekintza-abestiak, abesti tradizionalak edo pop abestiak diren aztertu da, De Castro-k (2014, 19. or) egindako Jean Brewster (1992)-en sailkapenean oinarrituz.

*All About Us* (5. maila) testuliburuan, 8 abestietatik 3 dira edukiak lantzeko abesti moduan sailkatzeaz gain pop abesti, abesti tradizional edo ekintza-abesti direnak. Konkretuki, 2 pop abesti eta abesti tradizional bakarra. Lehenengo biei dagokionez, *A school in a new town* eta *It's a lazy day* dira. Pop abestiak ikasleen egunerokotasunarekin lotura duten gaiak jorratzen dituztenak dira. *A school in a new town* abestiaren kasuan, eskola, gela, lagun berriak, harremanak, irakasgaiak eta eskolako bizitza lantzen dira, besteak beste. *It's a lazy day*-ren kasuan, eskolatik kanpo edota aisialdian egiten diren jarduerak: kirola egitea, bideojokoetan jolastea eta telebista ikustea, besteak beste.

Horrez gain, *Christmas stocking* abesti tradizionala ere aipatu behar da. Testuliburuaren amaieran Erresuma Batuko hiru tradizio ezagunen inguruko informazioa aurkitu daiteke: *Halloween*, *Christmas* eta *Easter*. Hain zuzen, *Christmas stocking* gabon kanta bat da, eta honetan Erresuma Batuan gabonak nola ospatzen diren nabarmentzen da. Haatik, *Halloween* eta *Easter* tradizioen inguruan ez da inolako kantarik ageri.

*All About Us Now* (6. maila) testuliburuan dauden 6 abestietatik bakarra sailkatu daiteke, edukiak lantzeko abestiaz gain, beste abesti-mota bat bezala. *Holiday by the sea* pop abestizat jo daiteke, izan ere, udako oporraldia du gai nagusitzat, eta hau berez ikasleen egunerokotasuna ez den arren, garrantzi handia eman ohi dioten garaia da.

*Find out!* (5. maila) testuliburuan, aniztasun handiagoa dago abesti-motei dagokionez, izan ere, pop abestiak (5), abesti tradizionalak (2) eta ekintza-abesti bat topatu daitezke. Pop abestiak *At the weekend*, *Free time*, *The city song*, *People travelling* eta *The summer's here!* dira. Lehenengo biak aisialdian edota eskola amaitzean egiten diren jardueren ingurukoak dira: musika entzutea, lagunekin jolastea, bideojokoetara jolastea, bizikletan ibiltzea eta kirola egitea, besteak beste. *The city song* eta *People travelling* hirian edo herrian egin daitezkeen jarduerak edota bertan topatzen diren zerbitzuak eta garraioak aipatzen dituzte, adibidez: kiroldegia, zinema, parkea, kafetegiak, liburutegia, autobusa, trena eta metroa. *The summer's here* abestian, bestalde, udako eguraldiaz eta jantzietaz hitz egiten da.

Abesti tradizionalei dagokienez, *Remember; remember!* eta *Christmas is coming!* dira. Lehenengoa Erresuma Batuan ospatzen den tradizio baten ingurukoa da, hain zuzen, *Bonfire Night* delakoa. *Christmas is coming!* gabon kanta bat da.

Azkenik, ekintza-abesti bezala sailkatu daitekeen *Our secret code* kanta dago. Kanta ekintza batzuk deskribatzen ditu, eta nahiz eta testuliburuan ezplizituki ez azaldu, ikasleek kanta agertzen diren ekintzak eta keinuak egiteko aukera dute. Kantaren letra irakurtzeko ikus 4. eranskina.

*Tiger Tracks* (6. maila) testuliburuari dagokionez, edukiak lantzeko abestiak izateaz gain, guztiak ekintza-abesti bezala jo daitezke. Horrez gain, haietariko bi pop abesti sailkapenaren barruan ere kokatu daitezke. Gainerako testuliburuetan ez bezala, *Tiger Tracks*-en abesti guztietan ikasleek mimika eta keinuen bidez interpretatzeko eskatzen du. Amaitzeko, aipatzekoa da ez dagoela abesti tradizionalik.

Pop abestiei dagokionez, *Everyone's welcome at our youth club* eta *My superhero* dira. Lehenengoa, ikasleek egunerokotasunean eta aisialdian egin ditzaketan jardueretaz ari da: margotzea, idaztea, instrumentu musikal bat jotzea, interneten nabigatzea eta abestea, besteak beste. *My superhero*, bestalde, laguntasunaren inguruko kanta bat da, eta lagun min baten inguruko deskribapena egiten du.

#### **4. aldagaia: abestiaren egitura**

Abestien egituraz hitz egitean, errepikakortasunean, eta ahapaldi eta errepika kopuruan jarri da arreta. Izan ere, Leal eta Sánchez-ek (2010, 3.-4. or) eta Lems-ek (1996, 2.-3. or) dioten moduan, errepikakortasunari esker erdiesten du musikak hizkuntzaren ikaskuntza eta lorpena.

*All About Us* (5. maila) testuliburuko abesti guztiek, bakar batek izan ezik, betetzen dute errepikakortasunaren irizpidea. Ahapaldi eta errepika kopuruari dagokionez, 2-3 ahapaldi eta 2-3 errepika dituzte abestiek, konbinaketa desberdinetan. Errepikakortasun irizpidea betetzen ez duen abestia *Christmas stocking* da, izan ere, honek bi ahapaldi ditu, baina ez du errepikarik.

*All About Us Now* (6. maila) testuliburuko abesti guztiek errepikakortasunaren irizpidea betetzen dute, salbuespenik gabe. Ahapaldi eta errepika kopuruari begiratu, 3-4 ahapaldi eta 2-3 errepika dituzte abestiek.

*Find Out!* (5. maila) testuliburuko abestiak oso anitzak dira egitura aldetik. Hau honela, hiru multzo bereizi dira eta abestiak haien egituraren ezaugarriak kontuan hartuz sailkatu egin dira.

Hauek dira multzo bakoitzean sailkatu diren abestien egituraren ezaugarriak (ikus 5. eranskina):

1. multzoa: ahapaldiak eta errepikak dituzte.
2. multzoa: ahapaldiak dituzte, baina errepikarik ez. Ahapaldietan egitura gramatikal konkretuak errepikatzen dira.
3. multzoa: ahapaldiak daude, baina hauetan ez dago ia errepikapenik edo antzekotasunik, edo egotekotan ez da esanguratsua.

Lehenengo multzoko abestien egitura ohikoena da, ahapaldiak eta errepikak baitituzte. Hauen kopuruari dagokionez, 1-2 ahapaldi eta 1-2 errepika dituzte abestiek. Nabarmentzekoa da, ordea, normalean egitura Ahapaldia-Errepika-Ahapaldia (A-E-A) izaten dela, eta kasu honetan, ordea, gailentzen den egitura alderantzizkoa da: Errepika-Ahapaldia-Errepika (E-A-E). Multzo honetako adibide da *The spy song* abestia (ikus 6. eranskina).

Bigarren multzoko abestiei dagokionez, ahapaldiak dituzte soilik, ez dago errepikarik. Hauen kasuan, ordea, errepikatzen dena egitura gramatikala da, eta hitz konkretu batzuk aldatu egiten dira. Multzo honetako adibide da *The animal song* abestia (ikus 7. eranskina).

Amaitzeko, hirugarren multzoko abestietan, ahapaldiak daude, baina haien artean ez dago errepikakortasunik edo antzekotasunik, ez egitura aldetik, ez gramatika aldetik. Multzo honetako adibide da *The family photo song* abestia (ikus 8. eranskina).

Abestien egituraren atalarekin amaitzeko, *Tiger Tracks* (6. maila) testuliburua dago. Honako honetan, *All About Us* (5. maila) testuliburuan bezala, abesti guztiek errepikakortasunaren irizpidea betetzen dute, batek izan ezik. Abestiek 2-3 ahapaldi eta 2, 3 edo 4 errepika dituzte. Errepikakortasunik ez duen abestia *Chocolate cake* kanta da. Honako hau txokolatezko tarta bat egiteko errezeta da, eta urrats eta osagai desberdinak aipatzen ditu, 3 ahapaldietan zehar. Amaieran, berriro abesteko proposatzen du, *chocolate* hitza *coffee* hitzagatik aldatuz.

## **5. aldagaia: erreferentzia kulturalak**

*All About Us* (5. maila) testuliburuan erreferentzia kulturalak egiten dituzten hiru abesti daude: *A day trip to London*, *What I want* eta *Christmas stocking*. Hiru kasuetan erreferentzia horiek ikasleen mailari egokituak dira, hau da, ez dira konplexuegiak. *A day trip to London*

abestian Londreseko elementu aipagarrienak eta erreferentzia kultural direnak aipatzen dira, besteak beste: hain ezagunak diren autobus gorriak, *Trafalgar Square*, *Nationak Gallery* edo *Tower Bridge*.

*What I want* abestian historian zehar egon diren pertsonaia garrantzitsuak (artistak eta zientzialariak, besteak beste) aipatzen dira: Pablo Picasso, Louis Pasteur eta Marie eta Pierre Curie. Horrez gain, pertsona hauek egindako ekarpenak ere aipatzen dira abestian.

Amaitzeko, *Christmas stocking* abestia gabonen ospakizunaren inguruko kanta da, eta sasoi honetako ohitura batzuk aipatzen dira.

*All About Us Now* (6. maila) testuliburuan erreferentzia kulturalak egiten dituzten bi abesti aurki daitezke: *Afternoon tea* eta *We will always be friends*. Lehenengoak ohitura britainiar baten inguruan hitz egiten du, hain zuzen, arratsaldean hartzen den teaz. Hau aipatzeaz gain, eguneko momentu horren beste ezaugarri batzuk ere aipatzen dira abestian.

*We will always be friends* abestian erreferentzia kultural nahiko konplexua ageri da, eta baliteke ikasleentzat argia ez izatea. Unitatean kulturaren inguruko alderdi desberdinak lantzen dira. Lehenik eta behin zinemaren arloko lanbide batzuk aipatzen dira, adibidez: aktorea, zuzendaria edo kameraria, besteak beste. Ondoren, Antzinako Greziako mito baten inguruko komiki labur bat dago, *Theseus and the Minotaur* izenekoa. Mito horretan, *Theseus* izeneko pertsonaia *King Minos* errege maltzurragana joaten da, bere jauregi azpian dagoen labirintoan barrena sartzeko. Bertan, munstro bat, minotauroa (*the Minotaur*), bizi da, eta *Theseus*-en helburua hau hiltzea da. Azkenean, bere xedea lortzen du.

Komikiaren ostean kanta ageri da, eta honetan unitatearen hasieran landutako zinemaren eta antzerkiaren arloko lanbideak aipatzen dira, komikian kontatutako istorioarekin batuz. Kantaren letra irakurtzeko ikus 9. eranskina.

*Find Out!* (5. maila) testuliburuan erreferentzia kulturalak egiten dituzten bost abesti daude: *The spy song*, *The characters in our story*, *Remember, remember!*, *Christmas is coming!* eta *We speak English*. Lehenengoa espioien inguruko kanta da, eta honetan hauen inguruko film eta pertsonaia britainiar ezagunenetariko bati erreferentzia egiten dio, hain zuzen, 007 edo James Bond espioiari.

Bigarren kantak 8. unitateari ematen dio hasiera, eta honen izenburua *Sherlock Holmes and the case of the missing painting* da. *The characters in our story* kantan britainiarra den fikziozko beste pertsonaia famatu honi eta bere kide den *Dr Watson*-i erreferentzia egiten zaio.

*Remember, remember!* eta *Christmas is coming!* kantek ohituren eta tradizioen inguruan hitz egiten dute. Lehenengoa, Erresuma Batuan ospatzen den *Bonfire Night* tradizioaren inguruko kanta da, eta bigarrena gabonetako abestia.

*We speak English* abestian erreferentzia kulturalak egiten dira, baina kasu honetan ez letraren bidez, baizik eta musikaren bidez. Abestiak lau ahapaldi ditu, eta bakoitzean herrialde bat aipatzen da: Txina, Espainia, Portugal eta Australia. Herrialde bakoitzaren inguruko erreferentzia kulturala egiteko, herrialde bakoitzaren musika tradizionalaz eta folklorikoaz baliatzen dira.

Azkenik, *Tiger Tracks* (6. maila) testuliburuan, erreferentzia kulturalak egiten dituen kanta bakarra dago, *Inventions, inventions* izena duena. Honetan, historian egon diren gizonezko asmatzaile britainiar bi eta amerikar bat aipatzen dira: Graham Bell, Rowland Hill eta Orville Wright.

#### **4. Emaitzak eta ondorioak**

Ikerketaren emaitzak aztertu ondoren, hurrengo ondorioak atera dira.

Lehenengo (abestiaren egokitasuna) eta bigarren (edukiak lantzeko abestia) aldagaietan ikusi diren emaitzak bat datoz adituek esaten dutenarekin. Lehenengo aldagaiari dagokionez, Leal eta Sánchez-ek (2010, 3.-4. or) ezarritako irizpideetan oinarrituz, aztertutako 40 kantek akustika, erregistro musikal eta hizkuntza-maila egokia dute. Iraupenari dagokionez, ordea, minutu 1 baino gutxiagoko kantak laburregiak direla esan daiteke, denbora-tarte horretan ezin delako errepikapen handirik eman. Horrez gain, 3 minutu baino gehiagoko abestia luzeegia izan daiteke ikasleentzat.

Bigarren aldagaiari dagokionez, testuliburuetakoko abesti guztiak De Castro-k (2014, 19.-20.-21. or) bere sailkapenean aipatzen dituen *Adapted Songs* abesti-motaren barruan kokatzen dira, hau da, edukiak lantzeko abestiak dira.

Hirugarren aldagaiari (abesti-mota) dagokionez, De Castro-k (2014, 19.-20.-21. or) Jean Brewster-en (1992) sailkapenean oinarrituz egindako abesti-moten banaketa kontuan harturik, hurrengo nabarmentzen da: abesti guztiak edukiak lantzerantz bideratuta egonik (*Adapted Songs*), gutxi dira soilik pop abesti, abesti tradizional edota ekintza-abesti moduan sailkatu daitezkeenak. Lau testuliburuetakoko 40 abestien artean 12 dira pop abestiak, 3 abesti tradizionalak eta 7 ekintza-abestiak. Bestalde, pop abestietan jorratzen diren gaiak, ikasleen egunerokotasunarekin lotura dutenak, berdintsuak dira beti: eskola, herria edo hiria,

garraioak, aisialdia, oporrak eta lagunak. Nahiz eta gai hauek, hain zuzen, ikasleen egunerokotasunarekin lotura izan, errepikakorrak eta motibazio eskasa sortzen dutenak izan daitezke.

Abesti tradizionalak begiratu, kopurua oso eskasa izateaz gain, gaiak ere errepikakorrak dira. 3 abestietatik 2-k gabonen gaia lantzen dute, eta bakar batek beste tradizio bat (*Bonfire Night*). Gabonak tradizio bat izan arren, eta nahiz eta munduko herrialdeetan zehar ospakizunetan nabardurak egon, funtsean nahiko antzekoak dira. Hortaz, gabonak lantzeaz gain Erresuma Batuko beste tradizioen inguruko kanta egotea interesgarria eta aberasgarria litzateke.

Abesti-motekin amaitzeko, testuliburu bateko (*Tiger Tracks*) kanta guztiak ekintza-abestiak izatea nahiko deigarria da. Izan ere, Leal eta Sánchez-ek (2010, 3.-4. or) dioten bezala, abesti-mota hau ohikoagoa da Lehen Hezkuntzako lehenengo eta bigarren zikloetan.

Laugarren aldagaiari dagokionez (abestien egitura), kanta guztiek Leal eta Sánchez (2010, 3.-4. or) eta Lems (1996, 2.-3. or) adituek aipatutako errepikakortasunaren irizpidea betetzen dute, 3 abestik izan ezik. Errepikapena modu desberdinetan ematen da, ahapaldi eta errepikekin edota egitura gramatikalen errepikapenarekin. Aipatzekoa da *Find Out!* testuliburuko abestien artean egitura aldetik dagoen aniztasuna.

Amaitzeko, bostgarren aldagaian (erreferentzia kulturalak) aztertutakoa neurri handi batean Leal eta Sánchez-ek (2010, 3.-4. or) eta Lems-ek (1996, 2.-3. or) esaten dutenarekin bat datorrela baieztatu daiteke. 40 abestietatik 11-etan erreferentzia kulturalak aurki daitezke. Hauek historia eta kultura britainiarreko elementu esanguratsuak direla esan daiteke: Londreseko elementu eta leku esanguratsuak, fikziozko pertsonaia britainiar ezagunak, pertsonaia historiko britainiar gutxi batzuk eta ohitura britainiarrak. Erreferentzia kultural hauek kultura britainiarra ezagutzea eta ikasleengana hurbiltzea ahalbidetzen dute. Aipatzekoa da, ordea, pertsonaia historikoei dagokionez, bi bakarrik direla britainiarrak. Bestalde, aipatzen diren pertsonaien artean (historikoak zein fikziozkoak), emakume bakarra dagoela (Marie Curie) ere nabarmendu beharra dago.

Erreferentzia kulturekin amaitzeko, oso deigarria da *We speak English* abestia, izan ere, musika tradizionala eta folklorikoa erabili da erreferentzia kulturala egiteko. Nabarmentzekoa da ez bakarrik kasu bakarra delako, baizik eta adituek ez dutelako mota honetako erreferentziarik aipatzen edo kontuan hartzen.

## **5. Lanaren mugak eta etorkizuneko ildoak**

Ikerketa lana burutzean egon den muga nagusia testuliburuak eskuratzeko zailtasuna izan da. Hirugarren zikloko testuliburuak aztertzeaz gain, oso interesgarria izango litzateke beste bi zikloetakoak aztertu ahal izatea. Modu honetan, Lehen Hezkuntzako etapa osoan zehar Atzerriko Hizkuntzan (ingelesean) egiten den musikaren erabileraren ikuspegi zabalago bat izatea posible litzateke.

Era berean, beste Atzerriko Hizkuntza batzuen irakaskuntzan egiten den musikaren erabilera eta testuliburuetan ematen zaion trataera aztertzea ere interesgarria izango litzateke, konparaketa mota desberdinak egiteko.



## 6. Erreferentzia bibliografikoak

- Aliaga, R. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE). *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(0), 129-138. [http://ibdigital.uib.es/greenstone/library/collection/in/document/in\\_2008\\_vol1\\_n0\\_p128.jsessionid=5BB9052EF1830D31D6C043FE9D09FBC9](http://ibdigital.uib.es/greenstone/library/collection/in/document/in_2008_vol1_n0_p128.jsessionid=5BB9052EF1830D31D6C043FE9D09FBC9)
- Ara, S. (2009). Use of Song, Rhymes and Games in Teaching English to Young Learners In Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(3), 161-172. [https://www.academia.edu/31687330/Use\\_of\\_Songs\\_Rhymes\\_and\\_Games\\_in\\_Teaching\\_English\\_to\\_Young\\_Learners\\_in\\_Bangladesh](https://www.academia.edu/31687330/Use_of_Songs_Rhymes_and_Games_in_Teaching_English_to_Young_Learners_in_Bangladesh)
- Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M. Á., eta Rodríguez, Á. (2012). La enseñanza colaborativa en Educación Primaria. Un estudio sobre el trabajo conjunto de los docentes de música e inglés para mejorar la formación del alumnado. *DEDiCA Revista De Educação e Humanidades*, 2, 295-306. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46154>
- Campos, R. (2015). *LEHEN HEZKUNTZAKO INGELESEKO TESTULIBURUAK. Euskal Autonomia Erkidegoan erabiltzen diren materialen analisia* [Gradu amaierako lana. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea]. ADDI. <https://addi.ehu.es/handle/10810/17672?show=full>
- De Castro, N. (2014). *El uso de la música para la enseñanza del Inglés. El Lipdub* [Gradu amaierako lana. Universidad de Valladolid]. UVadoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8415>
- Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why). *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 412-420. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.02>
- Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza saila. (d.g.). EAE-ko curriculum dekretuak. 2023ko urtarrilaren 17an eskuratua hemen: <https://www.euskadi.eus/eaeko-curriculum-dekretuak/web01-a3hbhezi/eu/>
- Fonseca-Mora, C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146-152. [https://www.researchgate.net/publication/31211656\\_Foreign\\_language\\_acquisition\\_and\\_melody\\_singing](https://www.researchgate.net/publication/31211656_Foreign_language_acquisition_and_melody_singing)
- Gelado, N. (2019). “La canción”: recurso didáctico para la enseñanza del francés en Educación Infantil [Gradu amaierako lana. Universidad de Jaén]. TAUJA. <https://hdl.handle.net/10953.1/10052>

- Gil, P. (2013). Hezkuntzaren Psikologia: teoria eta praktika. UPV/EHU.  
<https://ikasmaterialak.ehu.es/psikologia/hezkuntzaren-psikologia>
- Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (d.g.). Currículo LOMLOE. 2023ko urtarrilaren 17an eskuratua hemen:  
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/definiciones.html>
- Jedrzejak, C. (2012). *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère* [Master amaierako lana. Université d'Artois]. HAL open science.  
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735130>
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20, 213-226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>
- Leal, A. eta Sánchez, P. (2010). "Play it again, Sam: cómo aprender a través de la música en el aula de Inglés. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-9.  
<https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/244657>
- Leganés, E. M. eta Pérez, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 13, 102-122. <https://tejuelo.unex.es/issue/view/151/119>
- Lems, K. (1996). For a Song: Music Across the ESL Curriculum.  
[https://www.academia.edu/64172699/For\\_a\\_Song\\_Music\\_across\\_the\\_ESL\\_Curriculum](https://www.academia.edu/64172699/For_a_Song_Music_across_the_ESL_Curriculum)
- Mendoza, M.L. eta Rodríguez, M. (2020). Aprendizaje centrado en el estudiante desde la planificación en investigación. *Cienciamatria Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(10).
- Pérez, S. (2008). El ritmo: una herramienta para la integración social. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 23, 189-198.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003491>
- Pérez, S. eta Leganés, E.M. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 127-143. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Ramírez, R. M. (2009). La canción en el área de Inglés. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-11.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_25/ROSA\\_MARIA\\_RAMIREZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/ROSA_MARIA_RAMIREZ_1.pdf)

Valera, C. (2017). *La música como herramienta didáctica facilitadora en el aprendizaje de una lengua extranjera* [Gradu amaierako lana. Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN. <https://zaguan.unizar.es/record/62725>

### **Aztertutako testuliburuak**

Bazo, P, Peñate, M eta Reilly, V. (2018). *All About Us*. Oxford.

Bazo, P, Peñate, M, Morgan, H eta Reilly, V. (2022). *All About Us Now*. Oxford.

Ormerod, M eta Shaw, D. (2007). *Find Out!*. Macmillan.

Ormerod, M eta Read, C. (2014). *Tiger Tracks*. Macmillan.