

Albini, María Claudia ; Cianciaroso, Edgardo

El uso de canciones populares en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua

Novena Jornada de la Música y la Musicología, 2012
Jornadas Interdisciplinarias de Investigación
Facultad de Artes y Ciencias Musicales - UCA

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Albini, María Claudia y Edgardo Cianciaroso. "El uso de canciones populares en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua" [en línea]. Jornada de la Música y la Musicología. Jornadas Interdisciplinarias de Investigación, IX, 9-11 octubre 2012. Universidad Católica Argentina. Facultad de Artes y Ciencias Musicales; Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega", Buenos Aires. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/uso-canciones-populares-ensenanza-ingles.pdf> [Fecha de consulta:]

(Se recomienda indicar fecha de consulta al final de la cita. Ej: [Fecha de consulta: 19 de agosto de 2010]).

EL USO DE CANCIONES POPULARES EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

MARÍA CLAUDIA ALBINI

EDGARDO CIANCIAROSO

RELATO DE EXPERIENCIA

Resumen

La hipótesis de este trabajo es que la práctica musical, al favorecer el desarrollo y el funcionamiento de regiones cerebrales específicas, no solamente beneficia a los diferentes aspectos musicales sino también promueve transferencias positivas a otros dominios cognitivos, en este caso, el lenguaje, y en nuestro caso particular, una lengua extranjera como el idioma inglés. Si procesos similares subyacen a la percepción sonora, es posible inferir que ésta permitirá un mejor reconocimiento de datos acústicos de un idioma extranjero en personas entrenadas, que aquellas que no tienen tal entrenamiento.

Este planteo surge desde la propia práctica docente, tanto en nivel secundario como universitario. A lo largo de muchos años de experiencia, se ha podido observar que aquellos estudiantes que tenían entrenamiento musical poseían un mayor rendimiento, en cuanto a la comprensión auditiva, que aquellos que no la tenían, por lo que se supuso que el estar entrenado musicalmente resultaría ser un elemento facilitador para los alumnos. Así, el uso sistemático de canciones populares en inglés dentro del aula favorece el desarrollo de la habilidad de la audiocomprensión. Esta experiencia fue llevada a cabo con dieciocho estudiantes de 3° año de una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Palabras clave: entrenamiento musical, desarrollo de la audiocomprensión, adquisición del idioma inglés.

Abstract

Our hypothesis is that as musical practice favors the development and the functioning of specific brain regions, it thus benefits not only the different musical aspects but it also promotes positive transfers to other cognitive domains, in this case, language, and, more specifically, English as a foreign language. If similar processes underlie the sound perception, it is possible to infer that it will allow musically trained people to have a better recognition of acoustic data of a foreign language than those who lack that sort of training.

This stance comes from the teaching practice at secondary level and at university level as well. Along many years it has been observed that those students who had some sort of musical training had better results in listening comprehension than those ones who did not have that kind of training. That is why it was supposed that to be acquainted with music served as a facilitating element for those students.

Thus, the systematic use of songs in English in the English language classroom favors the development of the listening comprehension skill. This experience was carried out with eighteen 3rd-year students from a private secondary school in Buenos Aires.

Key words: musical training, listening comprehension development, English language acquisition.

* * *

Planteo

Este trabajo pretende el estudio de una relación entre dos áreas habitualmente poco vinculadas entre sí. Es común hablar del vínculo entre la música y la lengua en tanto la existencia de elementos comunes: articulación, entonación, ritmo, altura, timbre, entre otros, que ha ocupado a músicos y lingüistas, pero poca referencia se tiene acerca de esta estricta relación entre música y el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Este planteo surge desde la propia práctica docente, tanto en nivel secundario como universitario, y, como es consecuencia de la vida en el aula del aprendizaje del inglés, su indagación tendrá resonancias en la acción didáctica para la enseñanza de ese idioma.

A lo largo de muchos años de experiencia, se ha podido observar que aquellos estudiantes que tenían entrenamiento musical poseían un mayor rendimiento en cuanto a la comprensión auditiva, que aquellos que no la tenían, por lo que se supuso que el estar entrenado musicalmente resultaría ser un elemento facilitador para los alumnos, y que el uso sistemático de canciones populares en inglés dentro del aula favorecería el desarrollo de la audiocomprensión. Esta experiencia fue llevada a cabo con dieciocho estudiantes de 3º año, de una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Entonces, nuestra hipótesis es que la práctica musical, al favorecer el desarrollo y el funcionamiento de regiones cerebrales específicas, no solamente beneficia a los diferentes aspectos musicales sino también promueve transferencias positivas a otros dominios cognitivos, en este caso, el lenguaje, y en nuestro caso particular, una lengua extranjera como el idioma inglés. Si procesos similares subyacen a la percepción sonora, es posible inferir que ésta permitirá un mejor reconocimiento de datos acústicos de un idioma extranjero en personas entrenadas, que aquellas que no tienen tal preparación.

Marco teórico

La idea de que el entrenamiento musical puede influir sobre los procesos cognitivos en diversas áreas ha captado la atención de neurólogos en los últimos tiempos. Numerosos resultados en el campo de la neurociencia relacionada con la música han demostrado que la práctica musical tiene consecuencias sobre la organización anátomo-funcional del cerebro. Desde la perspectiva anatómica, resonancias magnéticas han revelado diferencias morfológicas entre músicos y no-músicos en áreas auditivas (corteza auditiva), motoras (central) y visual-espaciales (parietal). En consecuencia, tales diferencias anatómicas tienen implicancias funcionales.

Estos resultados demuestran que la práctica musical tiene consecuencias en la organización anátomo-funcional de ciertas regiones del cerebro que no son necesariamente específicas de la música.

Llegados a este punto, nos planteamos diversos interrogantes: ¿En qué forma podría el entrenamiento musical favorecer la adquisición de una segunda lengua? ¿Permitiría este entrenamiento el desarrollo de la audio-comprensión, (*listening comprehension*) y, a través de ella, la incorporación de todos los aspectos relacionados con el aprendizaje de esta lengua, es decir, la gramática, el vocabulario, el uso del lenguaje, entre otros? ¿Podría el uso de canciones activar estas estructuras y, a partir de ello, permitir la adquisición de la segunda lengua?

En la enseñanza del idioma inglés, es fundamental el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: hablar, escribir, leer y escuchar. En el pasado, se creía que lo que se consideraban habilidades receptivas (lectura y audición) no involucraban mayor esfuerzo y que la demanda cognitiva se presentaba casi en su totalidad al escribir y al hablar (consideradas habilidades productivas). Hoy se sabe que, aunque receptivas, tanto la comprensión de lectura como la comprensión auditiva requieren de una serie de procesos cognitivos sin los cuales la persona no

podría dar sentido a lo que lee o escucha. Sobre esto Lynch y Mendelsohn¹ escriben que “*hoy en día reconocemos que la capacidad auditiva es un proceso 'activo' y que las personas que son buenas al escuchar son tan activas como la persona que envía el mensaje*”.

David Hargreaves y Adrian North (1998) sostienen que en la vida humana la música cumple funciones propias, especialmente sociales. Desde el punto de vista de la comunicación, da la posibilidad de establecer contactos con personas de culturas muy distintas, más allá de que los idiomas sean incomprensibles. La música puede despertar internamente todo tipo de emociones, a pesar de los diferentes ámbitos de pertenencia de cada uno.

Los elementos acústicos, tales como la combinación de diferentes frecuencias, amplitudes y timbres de los sonidos, la particular organización que le da el compositor y finalmente la interpretación que le da el ejecutante convirtiendo a esos sonidos en música, son los responsables del significado que le asignan las personas de acuerdo al contexto social y cultural en que el hecho se desarrolla.

Actualmente, el contexto está cambiando vertiginosamente como consecuencia del cambio tecnológico producido en los últimos años. El crecimiento de los medios de comunicación, la mayor disponibilidad de discos y videos, los avances en la miniaturización, manejabilidad y abaratamiento, implica que cualquier música tiene la posibilidad de ser escuchada en un amplio sector del mundo. Estos cambios, además, permitieron aumentar las posibilidades de uso de la música, ocupando como nunca lo había hecho un lugar muy importante en la vida diaria de las personas.

De acuerdo con Barker (1971), la actividad auditiva incluye diferentes aspectos: la escucha, la percepción, la atención, la comprensión, la memoria y la respuesta. Cuando una persona escucha sonidos, decide si vale la pena prestar atención a ellos o no. Si el oyente decide que los sonidos pueden tener algún significado, focaliza su atención y trata de evitar distracciones. Luego, les asigna significado, y después trata de recordarlos. Por último, expresa, de diversas formas, si el mensaje fue comprendido o si lo ha recibido adecuadamente.

Según Barbara Schmidt-Rinehart (1994) los modelos corrientes de comprensión aural consideran al proceso de escucha como un proceso de construcción activo, en el cual el conocimiento previo es crucial. Si se ayuda al oyente a hacer conexiones entre su conocimiento previo y la nueva información para que pueda realizar construcciones mentales, esto facilitará en gran medida la comprensión. El conocimiento basado sobre experiencias previas del oyente lo predispone a construir expectativas en términos de siete áreas: hablante, oyente, lugar, tiempo, género, tópico y co-texto. El oyente se basa sobre dos principios para relacionar la información previa a la nueva: el principio de “analogía” y el principio de “cambio mínimo”. El conocimiento previo que el oyente puede aportar a la escucha puede ser cultural, técnico, religioso, de vocabulario, temático y contextual.

Según Silvia Malbrán,² “la representación y la traducción de funciones musicales en el marco de la tonalidad implica configurar en la mente una estructura, basada en las relaciones sucesivas y simultáneas, de acuerdo a la primacía de unas alturas sobre otras.”

Apoyados en la autora, sería posible inferir que lo que los estudiantes de música transfieren para el aprendizaje de una segunda lengua es la capacidad para producir estructuras de sentido construidas a través de la relación, la temporalidad, la predicción, la reversibilidad y la acumulación.

Meyer reflexiona acerca de la discursividad, en tanto para él, ésta sólo es posible porque hay unidades que conforman una totalidad dentro de la temporalidad. Esto hace que un discurso en particular se conciba de manera semejante a otro y, en el interjuego de tensiones y reposo, se le adjudique significación y produzca emociones, las que no serán iguales en todos los sujetos, dada la alta carga histórica y social que esto implica.

Respecto a la transferencia de habilidades, señala Morris Bigge (1997) que ésta siempre ha sido una de las necesidades imperiosas de la escuela; lograr que lo allí aprendido influyera en otras situaciones más allá del aula contribuyendo a la resolución de problemas venideros, lo que permite que una experiencia favorezca a las demás: “La transferencia del aprendizaje se

¹ LYNCH, T y MENDELSON, D.; 2002:193

² MALBRÁN, S.; 1997:41

produce cuando el aprendizaje de una persona en una situación influye en su aprendizaje y su ejecución en otras.”³

La comprensión auditiva

La comprensión del discurso oral es un proceso complejo que depende de una serie de subprocesos cognitivos (Nunan, 1999; Hedge, 2000; Buck, 2001; Lynch & Mendelsohn, 2002; Rost, 2002; Vandergrift, 2004), para los cuales deben asegurarse dos elementos: primero, el procesamiento del discurso implica que el individuo que oye y escucha realice una serie de procesos de tipo neurológicos asociados a la audición, la conciencia y la atención. Segundo, se requiere que el procesamiento pragmático, lingüístico y psicolingüístico que el individuo realiza de la información, sea lineal.

Según Rost (2002), la comprensión auditiva es un elemento primordial en el desarrollo del lenguaje, dado que para que una persona aprenda una segunda lengua se deben dar tres condiciones fundamentales:

1. La necesidad del oyente de aprender una lengua extranjera, y su motivación para realizarlo.
2. El rol fundamental de los docentes de la lengua meta en proporcionar un modelo adecuado de oralidad y ayudar en el proceso de aprendizaje.
3. Un entorno de aprendizaje adecuado, en el que el alumno esté expuesto permanentemente a la lengua extranjera.

Resumiendo, la comprensión del mensaje y el acceso a las diversas estructuras está determinada por dos factores. En primer lugar, por la capacidad del docente en hacer que el discurso sea comprensible y motivador para los alumnos. Y en segundo lugar, por la capacidad que tiene cada estudiante de crear significado, utilizando las estrategias y los recursos lingüísticos que posee.

En esta misma línea, Krashen (1987) señala que los mejores métodos para la adquisición tanto de la lengua materna como de una segunda lengua son aquellos que proporcionan *input* comprensible, es decir, aquel que se entrega en mensajes reales, que los alumnos desean escuchar y comprender. Es importante que el *input* sea significativo, es decir, que corresponda a los intereses y necesidades de los estudiantes, y que sea adecuado para su nivel.

La autenticidad del material

Rost (2002) aclara que la autenticidad es un principio pedagógico que debe ser considerado al seleccionar el *input*:

“Language input should aim for ‘user authenticity’, first, by aiming to be appropriate to the current needs of the learners, and second, by reflecting real use of language in the ‘real world’.

“Language input should aim to be ‘genuine’, i.e. involving features of naturally occurring language with and between native speakers: speed, rhythm, intonation, pausing, idea density, etc”.⁴

³ BIGGE, M.; 1997:285

⁴ ROST, M; 2002: 125

Es importante señalar que en educación sólo pueden considerarse auténticos los *inputs* y las interacciones en las cuales son primordiales los propósitos que motivan a los alumnos para participar en la situación comunicativa. En definitiva, la interacción es auténtica si el *input* y la situación comunicativa satisfacen la búsqueda de conocimiento del alumno. Por lo tanto, el uso de canciones con los que los estudiantes se identifiquen será una herramienta valiosísima para el aprendizaje de la segunda lengua.

Desde una perspectiva similar, Nunan destaca que es importante exponer a los alumnos a material auténtico por dos razones:

“Firstly, nonauthentic listening texts differ in certain ways from authentic texts. They usually contain linguistic features more usually found in written rather than spoken language. There are few of the overlaps, hesitations, and false starts found in authentic texts, and there is very little negotiation of meaning. These differences do not always adequately prepare learners for dealing with genuine communication either inside or outside the classroom, because some of the features of authentic texts (such as repetition, requests for clarification, and so on) actually facilitate comprehension. Also, the use of authentic sources leads to greater interest and variety in the material that learners deal with in the classroom”.⁵

Asimismo, Buck afirma que:

“When I argue that we should use authentic texts, I mean that texts should have the characteristics of target-language speech, not that we need to actually take the texts from the target language situation. That is not always a good idea. The context has a huge influence on the content of spoken texts, and when taken out of their context, they may not always make sense”.⁶

Además, creemos que en el proceso de selección de los discursos para desarrollar la comprensión auditiva es fundamental contar con instrumentos que permitan un acercamiento certero a la lengua en uso. En este sentido, la recolección de un corpus de textos y su posterior análisis son herramientas esenciales para el desarrollo de cualquier tipo de material didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Beneficios del uso de canciones en el aula de enseñanza del idioma inglés

El uso de canciones en el aula de aprendizaje del idioma inglés permitirá:

- Establecer una atmósfera positiva de aprendizaje
- Crear un sentido de participación
- Incrementar la atención
- Mejorar la memoria
- Facilitar una experiencia de aprendizaje multisensorial
- Fortalecer el grupo
- Acentuar la comunicación
- Desarrollar contenidos temáticos

⁵ NUNAN, D.; 1999: 212

⁶ BUCK, G; 2001: 159

Relato de experiencia

Esta experiencia fue llevada a cabo en el año 2010 con dieciocho estudiantes de 3° año del nivel medio, en una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los alumnos tienen 8 horas cátedra de Inglés por semana: 5 horas de Lengua inglesa y 3 de literatura. En las clases de literatura, además de la lectocomprensión (*reading comprensión*) también se ejercitan intensivamente las habilidades orales: *listening comprehension* y *speaking*.

Este grupo estaba conformado por estudiantes que se estaban preparando para rendir el FCE (*First Certificate in English*), examen internacional de la Universidad de Cambridge. En realidad, estaba previsto que se presentaran en esta instancia evaluativa el año anterior, pero la mayoría no pudo hacerlo por no haber alcanzado el nivel mínimo requerido, o la habían rendido y no la aprobaron. Era un grupo muy participativo, con una muy buena actitud, pero que no lograba concentrarse en el estudio sistemático de la lengua.

Ahora bien: estos alumnos tenían serias falencias en lo que respecta al aspecto gramatical y del uso de la lengua. Si bien podían comunicarse en inglés, unos con más fluidez que otros, fallaban en la precisión (*accuracy*) requerida para poder aprobar este examen, y, consecuentemente, en poder alcanzar un buen nivel académico en el manejo de la lengua inglesa. Cometían muchos errores gramaticales, de lengua, en el uso de registros, entre otros. Además, recurrían permanentemente a la traducción y no conseguían un nivel de abstracción tal que les permitiera estar inmersos en el idioma. Tanto el año anterior como el 2010, los estudiantes realizaban práctica oral y escrita: por un lado, utilizaban libros de textos y bibliografía orientada a la ejercitación de la gramática, y, además, eran entrenados en el formato del FCE mediante simulacros de examen (*mock tests*). Sin embargo, continuaban cometiendo errores realmente importantes. Por lo tanto, el principal desafío fue encontrar el modo en que pudieran sortear estas dificultades y aprender el idioma.

Fue así cómo nos decidimos a usar canciones auténticas en inglés. En realidad, los alumnos no tenían grandes dificultades en lo que respecta a la comprensión aural: todos ellos están expuestos permanentemente al idioma, ya que escuchan música en inglés y ven programas y películas en ese idioma. Pero era imperioso encontrar la forma en que pudieran corregir las graves falencias gramaticales.

En primer lugar, se procedió a la selección de un corpus que tuviera los contenidos que debían trabajarse. Las canciones fueron seleccionadas sobre la base del gusto de los alumnos, pero también algunas con las cuales no estaban familiarizados.

Al diseñar las actividades, se tomó en cuenta una secuenciación, para la cual se planificó ejercicios en tres etapas:

- Pre-escucha
- Durante la escucha
- Después de la escucha

Durante la anticipación, o pre-escucha, etapa muy importante, ya que se focaliza la atención de los estudiantes y se despierta el interés de ellos, los alumnos se preparaban para escuchar. Se analizaban los datos paratextuales y se hacían preguntas orientadoras para sumergirlos en la actividad que se realizaría posteriormente. De esta forma, se activa los conocimientos previos o *schemata*. Luego, se presentaba el contenido que se trabajaría con la canción, en forma grupal, en el pizarrón. Este contenido podía ser un tiempo de verbo, preposiciones, verbos modales, oraciones condicionales, vocabulario, etc. Cabe aclarar que se les entregaba una hoja con la canción a trabajar, en forma incompleta. En general, se incluye espacios en blanco en el lugar donde debe aparecer una palabra o frase a la que los alumnos deberán prestar especial atención y luego escribirla.

En la segunda etapa, durante la escucha, los alumnos escuchan la canción por completo. Luego, se les pasa la grabación nuevamente, para que ellos completen los espacios en blanco. Por último, en la etapa final, se realizaba una puesta en común, y se procedía al análisis de los contenidos trabajados. Luego, se cantaba la canción, y se les asignaba una tarea escrita para la

siguiente clase. Este tipo de actividades fueron realizadas durante todo el año, miércoles por medio (total: 14 clases). Muchas de las canciones, con sus respectivas actividades, fueron proporcionadas por los propios alumnos: con quince días de anticipación, se les dio el contenido a trabajar y ellos buscaron material que lo contuviera. De esa forma, ellos fueron partícipes activos y concientes de la actividad que estaban realizando.

Resultados y conclusión

Los resultados fueron muy satisfactorios. Todos los contenidos trabajados de esta manera fueron aprehendidos por los estudiantes, que pudieron lograr incrementar su conocimiento y precisión en el idioma. Esto fue comprobado mediante la realización de ejercicios escritos y de *mock exams*. De los 18 alumnos, 17 pudieron pasar el examen sin problemas; el único que no alcanzó el nivel obtuvo un total de 58%, cuando se aprueba con 60%.

Presentando la comprensión auditiva como proceso, no como producto, y entrenando a los alumnos en el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, se puede conseguir oyentes autónomos, atentos a qué escuchan y que pueden sacar provecho de las canciones, no solamente por placer, sino también como factor facilitador del aprendizaje del idioma extranjero.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKER, L.L., & WATSON, K. W;
2000 *Listen up. How to improve relationships, reduce stress, and be more productive by using the power of listening*; St. Martins Press; New York.
1971 *Listening behavior*; Englewood Cliffs; NY: Prentice Hall
- BIGGE, Morris L.
1997 *Teorías de aprendizaje para maestros*; 5ª ed. Trillas; México D.F.
- BUCK, Gary ;
2001 *Assessing Listening* Cambridge University Press; Cambridge.
- HARGREAVES, David y NORTH, Adrian;
1998 “El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical”; revista *Eufonía*; Graó; Barcelona; p.45 a 50.
- HEDGE, T.
2000 *Teaching and Learning in the Language Classroom*; Oxford University Press; Oxford.
- KRASHEN, S.
1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*; Oxford: Pergamon; New York: Prentice-Hall.
1987 *Principles and practices in second language acquisition*; Oxford: Pergamon; New York: Prentice-Hall; 1987.
- LYNCH, T. and MENDELSON, D.
2002 “Listening”; en Schmitt, Norbert (Ed.); *An Introduction to Applied Linguistics*; pp.193-210; Oxford; New York.
- MALBRÁN, Silvia
2007 *El oído de la mente*; Ed. Akal; Madrid.

- MALBRÁN, Silvia (Cont.)
1996 "Los atributos de la audición musical. Notas para su descripción" en Revista *Eufonía*; N°2; año II; Barcelona.
- MEYER, Leonard
2001 *Emoción y significado en música*; Alianza; Madrid.
- NUNAN, D.
1999 *Second Language Teaching and Learning*; Heinle y Heinle Publishers; Boston.
- ROST, M.
2001 *Teaching and researching listening*; Pearson; London.
1990 *Listening in language learning*; Longman; London.
2002 *Teaching and Researching Listening*; Longman; London; UK.
- SCHMIDT-RINEHART, Barbara;
1994 "The Effects of Topic familiarity on Second Language Listening Comprehension"; *The Modern Language Journal*; 78; 179-189.
- VANDERGRIFT, Larry
2004 "Listening to learn or learn to listen?"; en *Annual Review of Applied Linguistics*; 24; 3-25; Cambridge University Press; New York; pp3-25.

* * *

Anexo

Ejemplo: *We are the Champions* by Queen

- **Practice 1: Present Perfect**

Verse-1

- (1) my dues, time after time;
(2) my sentence, but committed no crime
(3) my share of sand kicked in my face,
But (4)

CHORUS

We are the champions, my friend
And we'll keep on fighting to the end.
We are the champions (x2)
No time for losers 'cos
We are the champions of the world.

Verse-2

- (5) my bows and my curtain call
(6) me fame and everything that goes with it; I thank you all,
But (7) no bed of roses, no pleasure cruise.

I consider it a challenge before all
You might ever raise and I'd ever lose.

(Repeat Chorus x3)

Respuestas:

1- I've had
4- it's been
7- I've paid

2- I've taken
5- I've done

3- I've come through
6- You've brought

• **Practice 2: Prepositions and Particles**

Verse-1

I've paid my dues, time time;
I've done my sentence, but committed no crime
And bad mistakes, I've made a few.
I've had my share of sand kicked my face,
But I've come

CHORUS

We are the champions, my friend
And we'll keep fighting the end.
We are the champions (x2)
No time losers 'cos
We are the champions the world.

Verse-2

I've taken my bows and my curtain call
You've brought me fame and everything that goes it; I thank you all,
But it's been no bed roses, no pleasure cruise.
I consider it a challenge
..... the whole human race -
And I ain't going lose.
(Repeat Chorus x3)

Respuestas: before / for / in / of / on / through / to / with / after

• **Practice 3: Common Phrases**

Verse-1

I've paid my dues, (1)
I've done my sentence, but (2)
And bad mistakes, I've made a few.
I've had my share of (3)
But I've (4)

CHORUS

We are the champions, my friend
And we'll keep on fighting (5).....
We are the champions (x2)
No time for losers 'cos
We are the champions of the world.

Verse-2

I've (6) and my (7).....
You've brought me fame and everything that goes with it; I thank you all,

But it's been (8) , no pleasure cruise.
(9).....
Before (10).....
And I ain't gonna lose.
(Repeat Chorus x3)

Respuestas:

1- come through	2- taken my bows	3- to the end.	4- no bed of roses
5- the whole human race	6- curtain call	7- time after time	8- sand kicked in my face
9- committed no crime	10- I consider it a challenge		

THE FULL LYRICS

Verse-1

I've paid my dues, time after time;
I've done my sentence, but committed no crime
And bad mistakes, I've made a few.
I've had my share of sand kicked in my face,
But I've come through

CHORUS

We are the champions, my friend
And we'll keep on fighting to the end.
We are the champions (x2)
No time for losers 'cos
We are the champions of the world.

Verse-2

I've taken my bows and my curtain call
You've brought me fame and everything that goes with it; I thank you all,
But it's been no bed of roses, no pleasure cruise.
I consider it a challenge
Before the whole human race -
And I ain't gonna lose.

* * *

María Claudia Albini. Profesora Nacional Superior de Inglés (Instituto Nacional Superior del Profesorado "Joaquín V. González"); Profesora Nacional de Música (especialidad piano-Conservatorio Nacional de Música "Carlos López Buchardo"); Profesora Nacional Superior de Música (especialidad clave-medalla de oro-Conservatorio Nacional de Música "Carlos López Buchardo"); Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes); Licenciada en Artes Musicales (Departamento de Artes Musicales y Sonoras-IUNA). Investigadora categorizada. Miembro del Banco de Evaluadores de Universidades Nacionales; Miembro de la Comisión Directiva de ARTESOL; Asesora del Instituto de Investigaciones "Carmen García Muñoz", Departamento de Artes Musicales y Sonoras-IUNA. Expositora en numerosos Congresos y Convenciones nacionales y en el extranjero.

Edgardo Cianciaroso. Licenciado en Artes Musicales por el Departamento de Artes Musicales y Sonoras del IUNA. Profesor Nacional de Música en la especialidad Piano, Conservatorio Nacional de Música. Estudió música de cámara con el maestro Ljerkó Spiller, y canto y repertorio vocal con Dora Berdichevsky de Arias en el Conservatorio Nacional de Música. Desde 1987 se dedica al estudio e interpretación de la música argentina. Se ha presentado como pianista solista y de cámara en numerosas salas del país. Es profesor de Piano en la Escuela de Música Esnaola. En el Departamento de Artes Musicales y Sonoras del IUNA es profesor de Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental y dicta el curso “Ópera en el IUNA”, a través de la Secretaría de Extensión Cultural. Participa regularmente como expositor en Congresos y Jornadas en el país y el exterior.

* * *