

Enseñando inglés con canciones*

Teaching English Through Songs

JORGE DAVID SÁNCHEZ

Candidato a Magister en Educación con Énfasis en Formación Docente.
Administrador de Empresas de la Universidad Icesi y músico del Instituto Popular de
Cultura de Cali. Docente de tiempo completo del Centro de Idiomas de la Universidad
de San Buenaventura Cali.
jdsanchez1@usbcali.edu.co.

Resumen

El presente artículo expone la experiencia surgida luego de dos de los tres avances del proyecto de grado de la maestría en educación *El empleo formalizado de canciones de música popular en inglés como herramienta de aprendizaje para trabajar pronunciación y gramática en un aula de inglés como lengua extranjera por parte de docentes de inglés en la Universidad San Buenaventura Cali*. Este trabajo fue desarrollado con base en un grupo de estudiantes del programa de Licenciatura para la Primera Infancia que cursaban el tercero de los siete niveles de inglés que deben tomar. Esta práctica pretende aplicar un modelo que se ha venido empleando de modo no formalizado en distintos ámbitos de la enseñanza de idiomas, con el fin de verificar su eficacia con los aprendices de una lengua extranjera y multiplicar la experiencia entre los docentes de idiomas. Al ser la habilidad de escuchar la primera que regularmente desarrolla el común de la población, se tuvo en cuenta el programa del curso de nivel III del grupo objetivo de la investigación y se hicieron diagnósticos previos

* Proyecto de grado de la Maestría en Educación con Énfasis en Formación Docente *El empleo formalizado de canciones de música popular en inglés como herramienta de aprendizaje para trabajar pronunciación y gramática en un aula de inglés como lengua extranjera por parte de docentes de inglés en una universidad privada en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia*. Este proyecto debe ser ejecutado entre octubre de 2013 y junio de 2014.

y posteriores a la aplicación de las canciones como material de clase. En general, el desempeño académico mejoró en gran medida por el efecto que tuvo sobre la motivación y la superación de barreras de índole actitudinal.

Palabras clave: canciones, inglés, aprendizaje, idiomas, lengua extranjera.

Abstract

This article portrays the experience derived from the Masters in Education's graduation project *Formal application of popular songs in English by teachers at San Buenaventura University (campus Cali)* as a learning tool to work pronunciation and grammar in a course of English at that institution". This research was developed taking into consideration a group of students from Early Childhood Education who was taking the 3rd level of English out of 7 they must take. The experience intends to apply a model that has been non-formally employed in different stages of language learning, in order to verify its efficacy with EFL learners and to multiply the experience within languages teachers. Since listening is the first skill people regularly develop, the project followed the course's syllabus, performed diagnostic evaluations before and after the use of the material in class. All in all, the group's academic performance improved mainly due to the impact exerted on the students' motivation and to the overcome of attitudinal barriers.

Keywords: songs, english, learning, language, foreign language.

Fecha de postulación: 2013

Fecha de aceptación: 2014

Introducción

El presente trabajo surge a partir del empleo informal de canciones para aprender un idioma cualquiera y la experiencia personal, nutrida con la percepción de varios políglotos que han apelado a este tipo de herramienta para hacer más eficaz el proceso de aprendizaje de una lengua, aunque no hay evidencia científica de estudios al respecto. Las canciones ofrecen un contacto real del aprendiz con un idioma dada la autenticidad de factores inherentes a este, tal como pronunciación, vocabulario y estructuras, a la vez que ayudan a superar las barreras de tipo actitudinal que pueden entorpecer o anular el proceso de aprendizaje de una

lengua extranjera. Para un docente de lenguas extranjeras que se encuentra en su proceso de formación, no hay un entrenamiento formalizado para producir este tipo de material ni para aplicarlo y esta experiencia permite mostrar que los aprendices de un idioma pueden mejorar algunas de sus habilidades lingüísticas, bien sea por este tipo de contacto directo con el idioma o por el favorecimiento de procesos metacognitivos que tienen alta incidencia en su proceso de aprendizaje. También puede ser considerado como punto de partida para otra investigación, pues no hay estudios concluyentes en este sentido ni para el idioma inglés ni para otros, en lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera.

Para comprender cómo se da el proceso de creación y aplicación de una canción como material de aprendizaje de una lengua, se empleó un algoritmo que sirviera de mapa mental para ilustrar el proceso. Con base en una unidad didáctica real, se hizo la aplicación del material en un grupo de nivel tres de inglés de estudiantes de pregrado de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia en la Universidad de San Buenaventura Cali. A partir de esta experiencia, se llevó a cabo un sondeo entre las estudiantes del curso, para cotejar su percepción respecto a si el material contribuye a su proceso de aprendizaje antes y después de aplicar las canciones como material de apoyo, junto con un análisis del desempeño académico de cada estudiante y del grupo en general durante el primer 30 % del semestre. Se aclara que la evaluación hecha es la misma en las etapas pre y pos, que a su vez corresponde a la unidad didáctica referencia para este trabajo.

Justificación académica y personal

Este material nace de la necesidad de abordar el aprendizaje de los idiomas desde perspectivas lúdicas y académicas, sin que la presencia de la una vaya en detrimento de la otra. La motivación principal para desarrollar este proyecto radica en que la música es un instrumento efectivo para superar barreras actitudinales que pueden entorpecer el proceso de aprendizaje de un estudiante y dificultar la labor del docente. Por ejemplo, la música es una herramienta comprobada en el favorecimiento de procesos cerebrales relacionados con el aprendizaje, pues de acuerdo con Restak (2009), mejora el estado de ánimo al producir respuestas intensas en las regiones cerebrales que procesan las emociones, las recompensas y la motivación, al igual que optimiza el desempeño de la memoria. Otros especialistas, como O'Donell (1999), plantean un adelanto

significativo en el aprendizaje cuando se emplea la música pues estimula la memoria (por ejemplo, la música de Mozart o el jazz) y en la disposición previa a una evaluación (al escuchar las sonatas de Mozart) y cita a Georgi K. Lozanov y su exitoso método de enseñanza de idiomas denominado *Sugestopedia*, el cual también emplea la música en su sistema de enseñanza.

A partir de esta experiencia, se detectaron como dificultades principales la pronunciación y la gramática. Esto fue comprobado al asistir a una charla con el profesor Paul Seligson, autor reconocido en TEFL (*Teaching English as a Foreign Language*), quien planteó algunas estrategias para el trabajo de la pronunciación, las cuales coincidental e intuitivamente han sido aplicadas en el aula por parte propia y de otros colegas.

De otra parte, los docentes de idiomas aprovecharán las bondades que Seligson (2012) establece en relación con los ejercicios de pronunciación por la repetición, dado que estos ayudan a los estudiantes a mejorar en este aspecto, a la vez que evidencian un efecto liberador ante la pérdida de relevancia de la traducción mientras se trabaja con pronunciación y ayudan al estudiante a abordar sonidos que no existen en su lengua materna. Dentro del trabajo docente, infortunadamente se prescinde del compromiso con la pronunciación, pues otros aspectos son 'priorizados' para cubrir el programa. La relevancia de la pronunciación es, sin duda, un aspecto que se debe trabajar con más ahínco, pues aparentemente para el colombiano en general la pronunciación es un referente de competencia idiomática, máxime cuando ha calado en el público una campaña publicitaria que promueve un curso de inglés dictado por profesores norteamericanos y enfatiza lo vergonzoso de emplear una mala pronunciación (Open English-Spaghetti western, 23 de diciembre 2013).

Por limitaciones de tiempo, la prueba piloto se efectuó en un curso cuyo nivel corresponde al A1 (128 horas de trabajo acumuladas desde los dos niveles anteriores) y de acuerdo con el MCER, ya que es el más apropiado por las siguientes razones: el número de estudiantes es favorable; hay un grupo paralelo con idénticas características (programa de pregrado, perfil demográfico, tamaño, horario y nivel) con el cual se puede comparar y la intensidad horaria es de cuatro horas por semana, dividida en dos sesiones de dos horas (lunes y viernes).

Ello permitirá hacer un análisis más exhaustivo con la población general de la institución. Por otro lado, esta intensidad horaria es mayor que para el resto de programas y permite hacer un trabajo más profundo e intenso con las estudiantes. La propuesta apela al fortalecimiento de la autoconfianza de las estudiantes (*National Capital Language Resource Center, s.f.*) al brindarles herramientas que pueden emplear en los restantes cuatro niveles. Las actividades están concebidas para mejorar su capacidad de identificar o discriminar sonidos, palabras, entonaciones y acentos propios del idioma y replicar estos elementos en producción oral y escrita y en comprensión de lectura (o aural).

Finalmente, este trabajo ofrece una guía a manera de unidad didáctica para las primeras seis semanas de clase, cuyo fin es facilitar la labor del docente con poca experiencia o tiempo en la elaboración de un material de fácil y efectiva aplicación y despertar el interés del estudiante para que supere barreras de índole actitudinal.

Adicionalmente, el docente puede adquirir herramientas operativas de utilidad para su oficio y en el ámbito administrativo que harán su labor más efectiva, sobre todo si se tiene en cuenta la altísima injerencia de controles administrativos en la enseñanza a nivel de educación básica, secundaria y superior.

Objetivos

Objetivo general

Presentar una serie de estrategias dentro de una didáctica en referencia a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, para aplicar formalmente canciones populares en idioma inglés como herramienta de aprendizaje de esta lengua (*English as a Foreign Language*), por parte de docentes de esta materia en una universidad privada en Santiago de Cali, Colombia.

Objetivos específicos

Identificar las manifestaciones que el empleo del material tiene en referencia a la mejora actitudinal del estudiante y en términos de desempeño académico, en particular en las actividades de comprensión auditiva.

Definir posibles mejoras o adaptaciones a la propuesta con miras a su aplicación a otros idiomas.

Aprender a diseñar sistemáticamente un material para trabajar la comprensión auditiva, que sería empleado en clase, en consideración a las necesidades de los estudiantes, del curso y del docente.

Marco teórico

Enfoques de enseñanza en lenguas extranjeras

Para Palacios *et al.*, (s.f.) el estilo cognitivo del estudiante es la forma como el aprendiz percibe, monitorea, conceptualiza y recupera información lingüística, por lo cual es importante tener claro dicho estilo cognitivo con el fin de reconocer qué tan proclive es el estudiante a la interferencia de su lengua materna (L1) con el aprendizaje de la lengua extranjera (L2).

Por otra parte, de acuerdo con la similitud entre este concepto de estilo cognitivo y la teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner, en especial por la distinción que Reid (1987) y Willing (1987) en Palacios *et al.*, (s.f.) hacen desde las cuatro tendencias de aprendizaje perceptual (visual, auditivo, táctil y cinestético), la aplicación de canciones en la L2 apela a varias de las formas como el estudiante percibe y procesa la información, especialmente visual/espacial, lógico/matemática, lingüístico/verbal y auditivo/musical. El estudiante, como se verá más adelante, capta la información y debe afrontar actividades que le exigen poner en práctica varios de sus estilos de aprendizaje o inteligencias. Restak (2009), aduce que el estímulo de esas funciones de procesamiento perceptual en el cerebro garantiza un mejor desempeño de este órgano. Por ende, las actividades cognitivas son más eficientes, como el mismo autor lo referencia, respecto al entrenamiento sensorial al usar específicamente la audición y hacer un análisis exhaustivo de diferentes elementos sonoros percibidos con el fin de mejorar la memoria. En ese caso, es pertinente poner en juego las estrategias que le sean de mayor utilidad al estudiante a las cuales inconscientemente acude y es labor del docente conducirlo por las más efectivas.

Teorías referentes al proceso de aprendizaje

Adquisición de una segunda lengua

De acuerdo con Arzamendi *et al.*, (s.f.), SLA (siglas en inglés para Adquisición de una Segunda Lengua) es el estudio de cómo los estudiantes aprenden un idioma adicional luego de haber adquirido su lengua materna. Por consiguiente, este campo de estudio es pertinente a la hora de considerar los aspectos que se deben tener en cuenta en el desarrollo del material, pues como el mismo Arzamendi aclara, hay factores

paralelos entre los procesos de aprendizaje L1 y L2, pero igualmente hay diferencias.

Principios didácticos

El material busca su desarrollo e implementación con base en los principios propuestos por Santiago (s.f) en el corpus correspondiente a la materia Metodologías del Aprendizaje en el Aula, de la maestría en educación de Funiber: carácter educativo de la enseñanza, carácter científico de la enseñanza, socialización e individualización, asequibilidad, sistematización de la enseñanza, relación entre teoría y práctica, carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor, solidez en la asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos, intuición, carácter lúdico de la enseñanza, unidad entre instrucción, educación y desarrollo de la personalidad, unidad entre lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y lo conductual, y finalmente, unidad entre la actividad y la comunicación.

Evaluación del aprendizaje

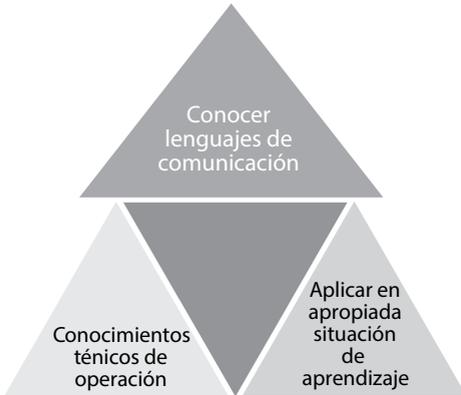
En este sentido, el material por desarrollar tiende hacia un modelo constructivista del aprendizaje, el cual, según Goñi (s.f) en tanto el estudiante (el futuro docente de lenguas modernas, en este caso) es partícipe de la evaluación la calidad del material y del proceso en general, puede hacer una autoevaluación y una coevaluación de la forma como ha estado aprendiendo.

Creación de materiales

Con base en el principio de Vigotsky en Cámara (s.f.), este material didáctico plantea como objetivo variar los instrumentos de pensamiento de los estudiantes para que sus mentes cambien, sin eliminar la intencionalidad del material por estar dirigido al profesorado y con la finalidad de ayudarlo en el proceso

de planificación, desarrollo y evaluación del currículo (Gráfico 1).

Gráfico 1
Triple perspectiva docente para conocer y emplear medios de enseñanza



Otro punto de consideración para la realización del presente material es partir de la atención de los siguientes elementos propuestos por Cámara:

Los lenguajes de comunicación

Dado que para este proyecto, estos lenguajes apelan al aprendiz de lenguas por medio de la representación y transmisión de información entre emisor y receptor, el lenguaje empleado incluye la música, el texto oral y escrito, la imagen asociada al texto y algunos conceptos gramaticales básicos, como sustantivos, verbos, adjetivos, etc. Por otro lado, desde el punto de vista de los lenguajes es importante emplear con los docentes y estudiantes de licenciatura en lenguas terminología y conceptos de la enseñanza de lenguas, como habilidades del lenguaje, fonética, omisión, SLA, L1, L2, etc.

Saber usar los materiales

El instructor o docente debe contar con un manejo adecuado de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para emplear eficazmente herramientas de *hard-*

ware (parlantes, computadores, proyectores, etc.) y *software* como:

- Procesadores de texto y programas como *Power Point*, para la edición y empleo en clase del material.
- Navegadores de internet, para encontrar las letras de las canciones.
- Sitios o aplicaciones web para presentaciones animadas y buscar canciones: Youtube, Vimeo, Prezi; Vocaroo, para grabar su voz y practicar pronunciación y comprensión auditiva y Moodle, como plataforma virtual de los cursos dictados y espacio alternativo para complementar el trabajo en clase.
- Aplicaciones para teléfonos inteligentes o tabletas, útiles para jugar con letras de canciones (Lyricstap), diseñar diagramas de flujo o algoritmos (DrawExpress) y descargar y convertir de archivos de video a audio (Tubecatcher, JDownloader, MediaConverter y Clipflick).

Sentido de oportunidad del docente

Como el docente determina el momento y la manera de aplicar el material, hay que tener en cuenta variables como la dinámica del grupo de estudiantes con los que trabaja (las distintas formas de aprendizaje le pueden exigir modificaciones al material o al programa), las directrices del programa del curso y los recursos disponibles. En el caso particular de este trabajo, se sondearon canciones de moda, agradables, de fácil recordación para los estudiantes y relativas a los temas que se abordarían según el programa, siempre y cuando contaran con aspectos técnicos favorables (calidad del audio, buena dicción del intérprete, velocidad adecuada, etc.). Con esta preselección, se reduce la gama de opciones y se organiza el trabajo, todo ello acorde con la

dinámica particular del grupo de estudiantes con el que se trabaja y los recursos disponibles.

Esta propuesta académica también toma en cuenta algunas de las funciones que según Parcerisa (1996) deben estar presentes en un material didáctico:

- Función inhibidora. En este caso, por la innovación que supone en la enseñanza del inglés como L2.
- Función motivadora. En este caso, el recurso permite captar el interés y la atención del estudiante con actividades significativas y sugerentes. La riqueza de posibilidades perceptuales y la aparente desconexión del rigor académico pueden enganchar mejor al alumno en el proceso de aprendizaje.
- Función estructuradora de la realidad, dado que el recurso contribuye específicamente al aprendizaje a partir de lo lingüístico y de su aplicación en la cotidianidad cultural de la L2 y es esta la contribución de la información que recibe el estudiante. Configura y media la relación entre alumnos y el material, pues el recurso es concebido para ser lo más simple posible en su percepción y en su manipulación y controla los contenidos

que se van a enseñar, que para este caso se circunscriben en las unidades 7 y 8 del libro *World English 1B* de Milner *et al.* (2010).

- Función solicitadora u operativa, porque el recurso se convierte en una guía metodológica para el docente.
- Función formativa, ya que el recurso incide en el proceso de aprendizaje del alumno. Ayuda a desarrollar habilidades en el estudiante, pues se enfoca en la percepción aural y en aspectos como la gramática y el vocabulario.

El Gráfico 2 representa lo que Zabalza (en Cámara) plantea para la consideración en la selección y uso de recursos tenidos en cuenta para la elaboración de este proyecto:

Criterios de creación, adaptación y evaluación de material didáctico

Respecto a los criterios que Cámara plantea respecto a la creación, adaptación y evaluación de materiales en lo que se refiere a la selección de material didáctico, el recurso presentado se ciñe a los criterios propuestos:



- Desde la perspectiva de los criterios prácticos: el material es fácil de conseguir siempre y cuando se aclaren sus limitaciones de aplicación, es polivalente (se puede aplicar a varios niveles de inglés o adaptar a otros idiomas) y durable, ya que se puede emplear en versión electrónica y actualizarse. El recurso es efectivo desde el contenido. Los conceptos pueden transmitirse con precisión y validez (esto, si el docente no comete errores de gramática, vocabulario u ortografía) y permite que la información se exponga con claridad y coherencia, pues va de la mano con el programa que se va cumplir. En cuanto a lo formal y lo material, es relativo. Particularmente, el atractivo visual, la organización o durabilidad de un taller o actividad basada en una canción, dependen de las destrezas del docente en cuanto a las aptitudes estéticas y el formato que proponga con este material.

Respecto de los criterios pedagógicos, esta propuesta tiene una alta relación entre sus cualidades y su utilidad, porque sus objetivos subyacen los objetivos generales del curso, trabaja los contenidos propuestos por el pro-

grama, siguen una secuencia y continuidad adecuadas, tienden a aprendizajes significativos, guarda compatibilidad con el enfoque comunicativo que se maneja en la institución y se adecua al contexto del centro educativo.

En relación a los criterios psicológicos, el recurso busca motivar al estudiante y facilitar su interacción con el material. Asimismo, permite que el estudiante lleve a cabo aprendizajes funcionales.

A continuación, en el Cuadro 1 se presenta una validación del proceso empírico del empleo de canciones en el aula que he desarrollado hasta ahora y los criterios para el diseño de recursos educativos que expone Parcerisa (1996):

A la luz de este modelo y según la premisa de que los materiales curriculares ofrecen aprendizajes significativos y funcionales que brindan al profesor un recurso para la evaluación formal y sistemática con miras a seleccionar y escoger apropiadamente los materiales analizados, este proyecto se configura como un material dirigido al profesorado y conserva una conexión íntima con el material de soporte del estudiante, pues a la vez que le permite seguir

Cuadro 1
Validación del proceso empírico

Criterio	Experiencia
Coherencia con el proyecto curricular	La temática propuesta se ciñe al currículo y a la metodología de enfoque comunicativo en enseñanza de lenguas.
Diversidad de material	El material fue aplicado diez años atrás como fotocopias y ha evolucionado con el advenimiento de las TIC en el aula.
Adecuación al contexto	Siempre se tienen en cuenta factores como el perfil del estudiante, la temática, los antecedentes académicos del estudiante, las debilidades grupales, los estilos de aprendizaje, y los recursos disponibles, entre otros.
Rigor científico	Si el material se evalúa de acuerdo con la fiabilidad, precisión y veracidad del texto de la canción, se consigue una rigurosidad máxima, porque esta forma de expresión lingüística es totalmente auténtica, dado que, para Wilkins (1976) en Guariento y Morley (2001), a partir de la oralidad o la escritura se puede cerrar la brecha entre el conocimiento en clase y la capacidad de los estudiantes para participar en situaciones reales.
Reflexión sobre los valores	Se persigue un uso adecuado, formal y real del lenguaje, acorde con el perfil de los estudiantes.
Aspectos formales	Estos son siempre susceptibles de mejorarse, según el sentido estético del instructor y de los estudiantes, con diagramación e instrucciones atractivas y fáciles que permiten interactuar.

con la planeación, el desarrollo y la evaluación del currículo, este emplea la parte que le corresponde para ejecutar la actividad respectiva. La conexión se basa en la identificación de las temáticas más críticas y relevantes para el curso, ya que su proceso debe ir de la mano con el desarrollo de habilidades del lenguaje; en este caso, la capacidad de escuchar y comprender lo que escucha (desde la identificación del sonido y su asociación con su respectiva escritura, hasta aspectos más complejos, como reconocer ambivalencias del mensaje o identificar patrones gramaticales específicos).

Adicionalmente, respecto a la creación de materiales, se proponen algunas pautas para adaptar el material a las necesidades de un programa curricular, por medio de dos instrumentos frecuentemente usados en administración, ingeniería e informática:

- a. los algoritmos: como herramienta informática aplicada a la educación, explican de modo gráfico el proceso de creación de material de aplicación en clase, específicamente en comprensión auditiva.
- b. los diagramas de flujo: este instrumento se emplea para representar gráficamente un algoritmo. Según Heizer y Render (1996), el diagrama de flujo es un esquema usado para investigar el movimiento de personas o material (o en este caso un proceso mental) y ofrece un procedimiento sistemático para observar tareas repetitivas de ciclos largos.

El proceso de emplear canciones para aplicar en clase puede tomar muchas horas, desde que se concibe la idea hasta la búsqueda de la canción apropiada, la edición del material y su aplicación. En la medida en que se adquiere experiencia el proceso se agiliza, pero aún requiere varias horas para su planeación, ejecución y evaluación. El uso de un algoritmo y un diagrama de flujo, puede ser de gran utilidad para un docente que problematiza su

práctica de manera parcial o total y se vale de estos instrumentos y conceptos para hacer ajustes. Es una herramienta fácil de usar e interpretar y si se da a conocer a los docentes en formación, se podrían mejorar múltiples aspectos de la enseñanza, tanto desde el aspecto operativo como administrativo. Luego de revisar el proceso empírico en la producción de un material basado en una canción, se desarrolló un diagrama de flujo que plasmara visualmente el algoritmo de desarrollo de un material de clase basado en una canción (Anexo 1).

La motivación y el filtro afectivo

Varios investigadores plantean que la música es un instrumento útil a la hora de facilitar el aprendizaje de una L2. En este sentido, la propuesta de este material apela más a lo que Gardner (1972), en Palacios *et al.*, (s.f.), propone como motivación integrativa, en atención al deseo del estudiante de identificarse e integrarse a la cultura de la L2. Ellos, en general, manifiestan la posibilidad de mejores empleos o experiencias profesionales o académicas si se es competente en un idioma como el inglés. Más aún, exteriorizan entusiasmo al poder valerse de la música como un punto de encuentro experiencial a la hora de relacionarse con hablantes de L2. De igual manera, la trilogía de motivación global-situacional-de tarea, pone en juego aspectos con los que el docente debe enfrentarse y manejar inteligentemente, como son la orientación general del estudiante hacia el aprendizaje de una L2, la motivación situacional (las condiciones del ambiente del aula) y el diseño de la actividad para atraer el interés del estudiante; adicionalmente, esto se procesa según la edad de los aprendices. En la experiencia general de las de prácticas para la elaboración de este material, se suele trabajar con adultos, pero hay un número importante de estudiantes que son aún adolescentes (entre los quince y los diecinueve años) y según los roles de edad explicados y justificados por Ellis

(1994) en Palacios *et al.*, (s.f.), este material apela a:

- Factores afectivos-motivacionales, que motivan más a los niños a comunicarse con hablantes nativos de L2 y a integrarse culturalmente, siendo así menos propensos a sufrir de ansiedad.
- Factores cognitivos, que apelan más a los adultos por su tendencia a las habilidades de aprendizaje inductivo y general para aprender L2.

Metodología

Según el diseño del contenido propuesto, se propone abarcar una metodología que exija un buen desempeño tanto individual como de grupo. En el conjunto de estudiantes con el que se está trabajando este semestre, se ha detectado que seis de dieciséis tienen buena fundamentación lingüística en inglés (para el nivel 3, sus competencias de producción/interacción oral/escrita y de comprensión auditiva/escrita son superiores al promedio) y una excelente disposición para el trabajo, aunque el grupo, en general, tiene muy buena actitud. En la primera sesión, dentro del proceso diagnóstico se desarrolló una actividad para identificar claridad en las instrucciones y estructura del material, calidad del audio, habilidades auditivas de los estudiantes y conocimiento previo.

Los resultados se tabularon y registraron para ser comparados en la semana sexta con la ejecución del mismo taller, esta vez explotando todos los recursos didácticos expuestos en este corpus. Luego de cuatro clases y dos semanas de trabajo con el grupo y detectar estudiantes con mayores debilidades, los estudiantes se reorganizaron en cinco parejas y dos tríos, de tal modo que cada una tuviese una líder para apoyar a sus compañeras en el trabajo dentro y fuera del aula. Adicionalmente, las diez es-

tudiantes con deficiencias en su desempeño, estarían apoyadas por tutorías en aras de superar las debilidades identificadas inicialmente.

Tanto el material de la etapa diagnóstica como los subsiguientes recursos se orientan principalmente a trabajar las siguientes temáticas que se abordarían por medio de las canciones:

Pronunciación. En este ámbito, algunas de las estrategias que Seligson (2012) sugiere para trabajar son las omisiones (letras mudas o sonidos que desaparecen en la dicción natural en cualquier idioma), acentos y enlaces, todo ello de acuerdo con las recomendaciones de Ball (s.f) respecto de la enseñanza de pronunciación en inglés.

Gramática. Abarca las estructuras que la propuesta curricular del centro de idiomas de la institución ha programado en todo el proceso de aprendizaje desde el primer nivel de inglés cursado. Recicla y profundiza varios de tiempos gramaticales en forma de pregunta, afirmación y negación en los tiempos simples (presente, presente perfecto y pasado), presente continuo y el uso de algunos modales (para futuro y recomendaciones, principalmente).

Luego de revisar literatura respecto de los efectos benéficos de la música en el aprendizaje de una lengua según las teorías de SLA y enfoques como el comunicativo y el cognitivo, se formulan las siguientes alternativas:

- Completar la letra de la canción a partir de opciones previamente dadas o a partir de expresiones o palabras que haya capturado auditivamente, de acuerdo con los temas vistos en clase.
- Organizar de la canción dentro de una o varias estrofas, según el orden en que las haya escuchado.

Este proceso se estructuró de acuerdo con la programación curricular de la primera unidad didáctica o corte (30 % de la nota definitiva del

semestre) del curso de inglés 3, ofrecido a estudiantes de pregrado por el Centro de Idiomas de la Universidad de San Buenaventura Cali. Se adaptó la programación o agenda de trabajo propuesta por la coordinación académica del respectivo nivel, la cual se puede considerar la columna vertebral del trabajo. Seguidamente, se escogió una canción vinculada con la temática de la primera unidad (pasado simple, afirmaciones y negaciones, formas de los verbos en pasado y su pronunciación) y se adaptó en forma de taller individual para ser desarrollada en las etapas pre (semana 1) y pos (semana 6). Junto con esto, se elaboró un cuestionario para evaluar la calidad del material y del proceso, cuya información sería luego materia prima para que el docente haga los ajustes y consideraciones pertinentes. A continuación, el curso se ajusta a las observaciones del grupo con base en esta información, para las otras actividades que tengan lugar en la UD. Siempre debe asignarse un tiempo de unos cuarenta y cinco minutos dentro de las sesiones de dos horas, para aplicar las actividades en forma de taller individual o en parejas y considerar el mismo tiempo como trabajo independiente en el curso virtual asignado en la plataforma virtual institucional *Moodle*. Posteriormente, se cotejará el desempeño de las estudiantes con el grupo paralelo dictado por un docente que esgrime otra metodología distinta de las propuestas en este recurso y junto con la prueba diagnóstica pos se sacarán las conclusiones respectivas. El tipo de programa de formación orienta el diseño de un recurso didáctico como material complementario para las clases de inglés, acorde con las necesidades específicas de los estudiantes y docente, todo dentro de la programación curricular. Las siguientes consideraciones deben tenerse en cuenta para entender los alcances de este el cual se mueve entre dos vertientes:

a. Enseñanza de Lenguaje Comunicativo (*Communicative Language Teaching* o

CLT por sus siglas en inglés). Respecto a los enfoques metodológicos, Arzamendi y otros (2012) plantean los paradigmas de la enseñanza de inglés que proponen el papel del aprendiz como negociador entre sí mismo, su proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje; del mismo modo que interactúa con el papel de negociador adjunto del grupo y de los procedimientos y actividades en los que este se involucra. Igualmente importante es el papel que desempeña el profesor como facilitador del proceso, haciendo de este algo más centrado en el estudiante y promotor de la autonomía del aprendiz. De hecho, al observar la aplicación del recurso en el aula con los estudiantes que aprenden inglés, el material empleado por estos se desenvuelve entre los tres principales tipos de actividad en CLT que promueven el aprendizaje: promoción de la comunicación de significado real, participación en actividades que crean la necesidad del uso significativo del lenguaje y la condición en sí de que la actividad sea significativa para el aprendiz. De hecho, cuando el recurso está totalmente integrado al programa curricular y a la planeación de clase, se desarrolla siguiendo el esquema del procedimiento metodológico para CLT que propone Littlewood (1981) en Arzamendi y otros (2012.).

b. Aprendizaje basado en tareas. Dado que el estudiante aprende un idioma empleando el recurso propuesto en este proyecto, debe desarrollarlo apelando a diagramas y formaciones usando dos de las tres categorías de tareas que propone Littlewood (1981) (actividades de completar espacios y de razonamiento). El recurso permite al instructor conducir la actividad con sus estudiantes en etapas previas a la tarea y en la tarea en sí. Willis (1996) destaca que el aprendizaje basado en tareas combina las mejores contribuciones de la enseñanza

comunicativa del lenguaje, con un enfoque organizado en la forma del lenguaje. Siguiendo la apreciación de Goñi (s.f.), se propone dentro del triángulo didáctico dos elementos críticos con funciones particulares:

1. La tarea como elemento producido por el docente, sobre la cual se basa el proceso de enseñanza que este lidera.
2. La actividad como elemento ejecutado por el estudiante, como eje de su proceso de aprendizaje.

Para el caso de este recurso de didáctico, las canciones se convierten en actividades desarrolladas por el estudiante para trabajar gramática y pronunciación de acuerdo con sus conocimientos previos, su motivación intrínseca y su aptitud personal.

En este orden de ideas, este contenido didáctico se aplica a partir de las siguientes tareas propuestas por Goñi (s.f.):

- Tareas de aplicación o ejercicios: se aplican conocimientos previamente trabajados en los que debe observarse el grado de comprensión de la información y la habilidad de la aplicación de un procedimiento. En este caso, el estudiante de manera individual o en pareja desarrolla un taller con diversos ejercicios (un modelo de taller se presenta en el Anexo 5).
- Audición de material audiovisual: según el trabajo hecho en torno a las canciones.

Con base en la configuración hecha inicialmente en el apartado de objetivos, se revisa la función de los objetivos propuestos según su estructura y su función. En cuanto al objetivo general (aplicar formalmente canciones de música popular en inglés como herramienta de aprendizaje dentro de un aula de inglés como lengua extranjera por parte de docentes de esta clase en una universidad privada en

Santiago de Cali, Colombia), este apunta a la enseñanza y la evaluación. Uno de los criterios que mediría el valor de esta propuesta sería la comprobación del impacto que produciría el cumplimiento de este objetivo.

El alumno destinatario de este recurso didáctico es un estudiante de lenguas modernas o un licenciado en lenguas modernas con poca o ninguna experiencia en la instrucción lúdica del inglés a partir de canciones. Las necesidades de aprendizaje se concentran en diseño curricular, diseño y adaptación de materiales, evaluación de aprendizajes, manejo de las TIC y finalmente, aprendizaje de técnicas para la solución de problemas o la descripción de procesos mentales enfocados en la educación y originalmente empleados en otros campos.

Resultados

Dado que el tamaño de muestra de dieciséis estudiantes (de los cuales se retiraron dos, para un total de catorce) es insuficiente para llegar a conclusiones tajantes, estos resultados se centran más en hallazgos cualitativos. El impacto más significativo se dio en la actitud de las estudiantes respecto de su disposición y participación. Cabe anotar que el desempeño general fue mejor de lo se esperaba. En relación con este curso de nivel tres de inglés para estudiantes de esta carrera en la primera unidad didáctica, se extraen las siguientes estadísticas (Tabla 1) correspondientes al primer 30 % de la nota total del semestre (enero 27 a marzo 7 de 2014).

Las notas arrojadas en el primer corte no son concluyentes. Sin embargo, aunque se dan factores ajenos a la cátedra y otros de carácter inherente a las cinco estudiantes que reprobaron el primer corte o unidad didáctica, es pertinente hacer la siguiente observación acerca de los resultados de la primera columna de la Tabla 1 (comprensión auditiva 7 %) en los ejercicios de comprensión auditiva realizados durante el corte: diez estudiantes alcanzaron

notas aprobatorias (siete de las cuales obtuvieron entre 4 y 5) y cuatro reprobaron (tres de las cuales obtuvieron entre 2 y 2,5).

En cuanto a los resultados de la unidad didáctica centrada en el trabajo de comprensión auditiva, los resultados porcentuales de la evaluación parcial (como complemento de la Tabla 1) fueron los siguientes (Gráfico 1):

De otro lado, dada la necesidad de complementar los resultados para llegar a conclusiones definitivas respecto a la variable actitudinal, se hizo un sondeo de la propuesta con el grupo (Anexo 3) al inicio de la unidad didáctica (4 de febrero) y al final de esta (7 de marzo) para complementar este apartado. Para ambos casos, se aplicó el contenido diseñado en el

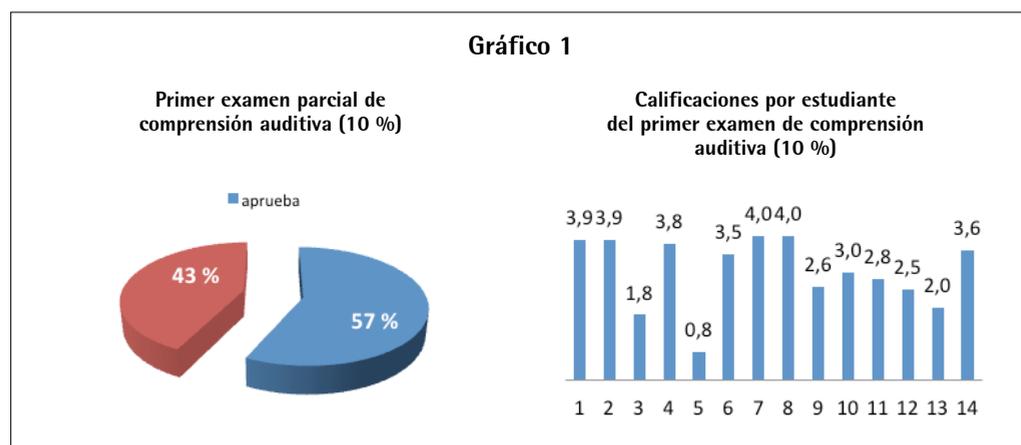
Anexo 5 correspondiente al tema gramatical de pasado simple. En la etapa pre, esto se llevó a cabo sin que el grupo estuviera familiarizado con este material; simplemente se les solicitó efectuar el desarrollo de forma autónoma e intuitiva.

En la etapa pos se hizo el proceso como sugiere la creación del material, a saber, una introducción, un seguimiento y un cierre del proceso, toda vez que este fue juiciosamente concebido de acuerdo con las necesidades de la unidad didáctica, la motivación del estudiantado y otros aspectos que no se tuvieron en cuenta en la etapa pre. El paralelo entre los resultados de las encuestas fue el siguiente (Tabla 2):

Tabla 1
Estadísticas del primer corte

	Comprensión auditiva (7 %)	Expresión oral (7 %)	Comprensión de lectura y expresión escrita (6 %)	Primer examen parcial: comprensión auditiva (10 %)	Nota (30 %)
Promedio	3,6	4,4	3,4	3,0	3,6
Nota mínima	1,0	0,0	1,8	0,8	1,5
Nota máxima	5,0	5,0	4,8	4,0	4,7
Aprueba	10	13	9	8	9
Reprueba	4	1	5	6	5

Gráfico 1



Finalmente, se recogieron las justificaciones de las estudiantes en las dos últimas preguntas de la encuesta (Tabla 3), en las cuales se aprecia una serie de juicios de valor respecto al proceso en sus etapas pre y pos.

Tabla 2
Comparativo de la encuesta pre y pos (actitud de las estudiantes)

	Pre	Pos
Disfrutaron la actividad	60 % (notas entre 4 y 5)	100 % (notas entre 4 y 5)
Aprendieron nuevo vocabulario	86 % (notas entre 4 y 5)	86 % (notas entre 4 y 5)
Aplicaron gramática trabajada en clase	76 % (notas entre 4 y 5)	100 % (notas entre 4 y 5)
Aplicaron vocabulario trabajado en clase	80 % (notas entre 4 y 5)	93 % (notas entre 4 y 5)
Hay relación entre la temática vista en la actividad con lo visto en la universidad	47 % (notas entre 4 y 5)	86 % (notas entre 4 y 5)
Hay relación entre la actividad y su contexto	67 % (notas entre 4 y 5)	86 % (notas entre 4 y 5)
La actividad fue difícil de desarrollar	93 %	31 %
Se divertieron desarrollando la actividad	72 %	77 %
Muestra	Quince estudiantes	Catorce estudiantes

Tabla 3
Justificaciones a las preguntas 7, 8 y 9 en encuestas pre y pos

Pregunta 7: ¿Le pareció difícil la actividad? ¿Por qué?			
Pre		Pos	
Sí (93 %). No comprendo lo que escucho; la canción es difícil; no le entiendo a la cantante; hay palabras que no escucho bien; no encuentro el vocabulario; va muy rápido; no comprendo algunas canciones porque la cantante las une; la dicción de la cantante no es buena.	No (7 %).	Sí (31 %). El vocabulario estaba algo complicado. Mi inglés no es muy bueno. A pesar de que estubo algo difícil la disfruté porque me gusta lo difícil.	No (69 %). El profesor explicó antes la actividad. Me gustó la música, es fácil cuando uno se concentra en ella.
Pregunta 8: ¿Le pareció fácil la actividad? ¿Por qué?			
Pre		Pos	
Sí (13,3 %). Fue un poco sencillo porque me gusta aprender con canciones.	No (40 %). La cantante va rápido; la actividad fue a un ritmo muy rápido para mí.	Sí (28,6 %). Me gusta Adele y creo que es buena idea aprender inglés de esta forma. Estuvo bien.	No (14,3 %). Tuve algunos problemas con las palabras que se pronuncian ligadas.
El restante 46,7 % no respondió.		El restante 57,1 % no respondió.	
Pregunta 9: ¿Le pareció aburrida la actividad? ¿Por qué?			
Pre		Pos	
Sí (6,7%). No me gusta la cantante porque me parece aburrida. No me parece interesante esta música.	No (66,7%). Me encanta la música. Me encantaron los ejercicios porque me ayudaron a aprender. Es buena forma de practicar la escucha.	Sí (0 %).	No (71,4%). Fue perfecta para la clase. Me gusta la música de la artista. Las canciones son la mejor forma de aprender. La canción me mantuvo alerta.
El restante 26,6 % no respondió.		El restante 28,6 % no respondió.	

Conclusiones

Considerando cada objetivo, estas son las conclusiones planteadas:

Objetivo: Identificar las manifestaciones que el empleo del material tiene en referencia a la mejora actitudinal del estudiante y en términos de desempeño académico, en particular en las actividades de comprensión auditiva

Indistintamente del hecho de que entre los mejores resultados estuvieran presentes las seis estudiantes que se destacaron por su desempeño y fundamentación lingüística, en distintas variables del proceso (7 % de la nota de la unidad didáctica) se evidenció que dos se beneficiaron del empleo del material en lo que respecta a la comprensión auditiva, lo cual es el objeto de este trabajo. En cuanto a la evaluación parcial correspondiente al 10 % el número de estudiantes aumenta a tres si se tiene en cuenta la nota final de la unidad didáctica. En otras palabras, dentro del curso de catorce estudiantes, además de las seis de las que se espera un óptimo desempeño, había una población por cautivar de ocho estudiantes, de las cuales se beneficiaron de la aplicación del material, las siguientes:

Cuatro (50 %) de las estudiantes en el 7 % de la unidad didáctica, dado que de las diez estudiantes que aprobaron, seis tuvieron un desempeño sobresaliente, mientras que las cuatro restantes mostraron una mejora sustancial.

Dos (25 %) de las estudiantes en el 10 % de la unidad didáctica, dado que entre las ocho estudiantes que aprobaron, dos mostraron un avance significativo, además de las seis con un desempeño destacado permanentemente.

Tres (37,5 %) de las estudiantes en el total de la unidad didáctica, puesto que de las nueve estudiantes que aprobaron la unidad, tres mostraron un progreso sustancial sin contar con las seis que siempre obtuvieron buenos resultados en todo el proceso.

Adicional a estas observaciones cuantitativas, en las encuestas las estudiantes plantearon un mejoramiento cualitativamente hablando en lo que respecta a su disposición y a la superación de barreras de índole actitudinal. La motivación hacia la realización del ejercicio propuesto por el material diseñado en las etapas pre y pos supone un cambio significativamente favorable al cotejar la información presentada en la Tabla 3.

Objetivo: Definir posibles mejoras o adaptaciones a la propuesta con miras a su aplicación a otros idiomas

El material es susceptible de ser ajustado para explotar aún más su potencialidad. Debe haber un balance entre lo que necesita el grupo de estudiantes y lo que el docente está en capacidad de ofrecer. Pueden reconocerse varias falencias en lo relativo a la pronunciación, pues fue insuficiente el trabajo hecho y debió hacerse uno más intenso en este aspecto. Es indispensable buscar un vínculo más sólido entre este mecanismo y la unidad didáctica, pues a pesar de los resultados anteriormente presentados, de un pilotaje con otro docente capacitado en el diseño y manejo de este material pueden obtenerse unos resultados que enriquezcan el material y mejoren su eficacia, para lo cual es pertinente concatenarlo con la unidad didáctica. Esto puede redundar en una mayor cobertura en el número de estudiantes beneficiados por la propuesta y en el caso de esta experiencia, no solo beneficiar a dos, sino a tantos como sea posible.

Aprender a diseñar sistemáticamente un material para trabajar la comprensión auditiva, que sería empleado en clase, en consideración a las necesidades de los estudiantes, del curso y del docente

Con la puesta en práctica de esta propuesta, es pertinente entrenar a los colegas para que se apropien del material y multipliquen la ex-

perencia con sus estudiantes. Esta difusión les permitirá ajustarse a nuevas condiciones y brindar diferentes beneficios a los experimentados en este caso.

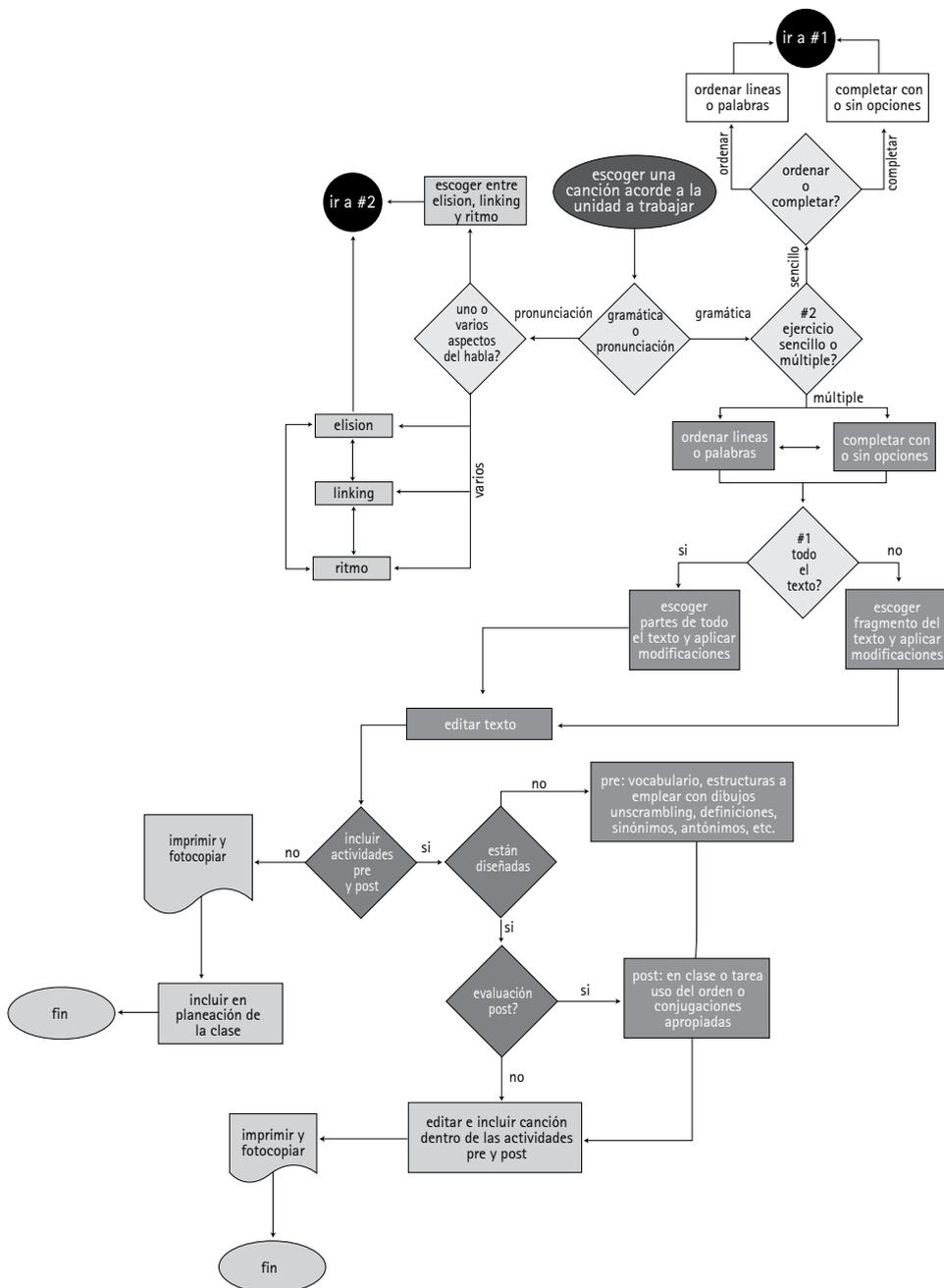
Bibliografía

- ARZAMENDI, J., PALACIOS, I. y BALL, P. (s.f.) Second Language Acquisition. FUNIBER. Pag 28, 29, 30.
- BALL, P. (s.f.). Teaching Pronunciation. Capítulo 6. FUNIBER.
- BENNET, A. y BENNET D. (2009). The Human Knowledge System: Music and Brain Coherence. Recuperado en diciembre de 2013 de <https://www.monroeinstitute.org/research/cat/music1/the-human-knowledge-system-music-and-brain-coherence>
- CÁMARA, A. (s.f.). Creación, adaptación y evaluación de materiales. FUNIBER.
- DE LA ROSA, E. (s.f.). Metodologías de aprendizaje. Funiber.
- GILBERT, J. (2012). Clear Speech: pronunciation and listening comprehension in North American English. 4ª Edición. Cambridge.
- GONZÁLEZ, J. y ROMERO, G. (2002). "La sugestopedia de Lozanov: Sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras". En: *Docencia Universitaria*, Volumen III, No. 2, SADPRO - UCV. Universidad Central de Venezuela
- GOÑI, J. (s.f.) La evaluación de los aprendizajes. FUNIBER.
- _____ Diseño curricular, programación y desarrollo de competencias. FUNIBER.
- HEIZER J. y RENDER B. (1996). *Productions & Operations Management*. 4a edición. Prentice Hall.
- MILNER M., JOHANNSEN K., TRAVER B. (2010). *World English 1B*. 1a Edición. Cengage Learning.
- O'DONELL, L. (1999). Music and the Brain. Recuperado en enero 15 de 2014 de <http://www.cerebromente.org.br/n15/mente/musica.html>
- PALACIOS I., GASSO E., HOCKLY N. y BALL P. (s.f.). Individual Factors in the Learner's Development. FUNIBER.
- RESTAK, R. (2009). *A Neuroscientist's Prescription from Improving Your Brain's Performance*. Riverhead Books. New York
- SANTIAGO, E. (s.f.). Metodologías del aprendizaje en el aula. FUNIBER. pp. 15,32.
- SELIGSON, P. (2012). Webinar on Pronunciation. Recuperado en Octubre de 2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=yurDAFnfpNQ>
- STANSELL, J. (2005). The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature. University of Illinois. Página 3. Recuperado en octubre de 2013 de <http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm>
- WILKINS, D. (1976) citado en GUARIENTO, W. y MORLEY, J. (2001) Recuperado de http://www.google.com.co/url?sa=t&trct=j&etq=ct&src=s&source=web&cd=1&tved=0CC4QFJAA&url=http%3A%2F%2Ftetreauraki.tki.org.nz%2Fcontent%2Fdownload%2F275%2F1274%2Ffile%2FGuariento%2520and%2520Morley%2520on%2520authentic%2520texts%2520and%2520tasks.pdf&ei=gawOU5-RH6XLsASoIHIBQ&usq=AFQjCNHAKM9f0rFSoUrr33GCq_lvik77CA&sig2=N6M1KAgRt9HJCFXWosfVng&tbvm=bv.61965928,d.cWc en Febrero 10 de 2014.
- Open English (23 de diciembre 2013). Spaghetti western (archivo de video) recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=fPljzhCpIT4>.
- National Capital Language Resource Center - NCLRC, <http://www.nclrc.org/essentials/listening/developlisten.htm> recuperado el 20 de diciembre de 2013.

Anexos

Anexo 1

Boceto creación recurso didáctico (canción-taller).



Anexo 2

Taller para desarrollo en clase (simple past song).

Set Fire To The Rain"- By Adele

FIND THE PAST SIMPLE CONJUGATION OF THESE VERBS TO COMPLETE THE SONG.

Basic Form	Simple Past
Be	
Burn	
Cry	
Die	
Fall	
Hear	
Hear	
Kiss	
Know	
Let	
Rise	
Save	
Throw	
Touch	
Watch	

I _____ it fall, my heart, and as it _____ you _____ to claim it

It _____ dark and I _____ over, until you _____ my lips and you _____ me

My hands, they _____ strong

But my knees _____ far too weak,

To stand in your arms

Without falling to your feet

[Bridge:]

But there's a side to you

That I never _____, never _____.

All the things you'd say

They _____ never true, never true,

And the games you play

You would always win, always win.

[Chorus 1:]

But I set fire to the rain,

_____ it pour as I _____ your face,

Well, it _____ while I _____

'Cause I _____ it screaming out your name, your name!

When I lay with you, I could stay there

Close my eyes, feel you here forever

You and me together, nothing gets better

[Repeat Bridge and Chorus 1:]**[Chorus 2:]**

I set fire to the rain

And I _____ us into the flames

When it _____, something _____

'Cause I _____ that that _____ the last time, the last time!

ORGANIZE THE LINES IN THE RIGHT SEQUENCE. NUMBER FROM 1 TO 4.

_____ *I can't help myself from looking for you.*

_____ *That heart you caught must be waiting for you*

_____ *Sometimes I wake up by the door,*

_____ *Even now when we're already over*

[Repeat Chorus 1 and 2:]

Anexo 3

Encuesta

Docente:	Fecha:
Estudiante:	Grupo:

Estimado estudiante, su opinión es muy importante para nosotros

Nombre de la actividad: Canción en pasado simple – Adele, set fire to the rain

Marque de 1 a 5, siendo 5 el puntaje más alto:

		1	2	3	4	5
1	¿Disfrutó la actividad?					
2	¿Aprendió nuevo vocabulario?					
3	¿Aplicó la gramática vista en clase?					
4	¿Aplicó el vocabulario visto en clase?					
5	¿Tenía la actividad relación con lo que está estudiando en la universidad?					
6	¿Tenía la actividad relación con su contexto?					

Responda por favor, las siguientes preguntas:

7. ¿Le pareció difícil la actividad? ¿por qué?

8. ¿Le pareció fácil la actividad? ¿Por qué?

9. ¿Le pareció aburrida la actividad? ¿Por qué?
