UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS E
INSTITUTO EN ESTUDIOS EN COMUNICACIÓN Y CULTURA - IECO
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y MEDIOS

Uso de las Tic para Fomentar el Aprendizaje Significativo del Inglés a Través de Canciones

Richard José Cabarcas Berrio
92449511

Universidad Nacional de Colombia
Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura – IECO
Maestría en Comunicación y Medios
Bogotá, Colombia
2017

Uso de las Tic para Fomentar el Aprendizaje Significativo del inglés a Través de Canciones

Richard José Cabarcas Berrio

Tesis de investigación presentada para optar al título de:

Magister en Comunicación y Medios

Director:

Doctor **Carlos Hernán Caicedo Escobar**

Línea de Investigación:
Comunicación y Medios

Universidad Nacional de Colombia

Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura – IECO

Maestría en Comunicación y Medios

Bogotá, Colombia

2017

A mis hijos Valentina y Richard Daniel como campamento en las estaciones de sus vidas.

El sonido de las palabras no pronunciadas que llegan a nuestra mente en inspiración y se convierten en sueños y grandes proyectos, pertenece al ser Omnisciente y Omnipresente, nos marca el camino en el misterio de la vida.

Richard Cabarcas

Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada después de un recorrido durante dos años, los cuales han marcado significativamente mi vida en el área laboral, estudiantil, profesional y personal. No habría sido escrita sin la ayuda y aportes de todo ese gran número de docentes formidables de la universidad Nacional, quienes, con su entrega, experiencia y profesionalismo, contribuyeron en la construcción de la misma.

Agradezco al profesor Carlos Hernán Caicedo Escobar, quien con su gran virtud de proyección y gestión ha colocado un ladrillo que parecía perdido en las esperanzas de realizar cual importante estudio de Maestría, en tan prestigiosa institución, gracias.

A los profesores Oscar Antonio Caballero Rodríguez, Julio César Goyes Narváez, Jairo Danilo Moreno Hernández, Rodrigo Arguello, Andrea Victorino Ramírez, Luis Eduardo Ospina Raigosa, Fabio López de La Roche, y Helena Urrutia, ha sido para mí un privilegio conocerlos y ser su estudiante, quedo en deuda con ustedes y si Dios nos da vida el Rincón del mar será su destino.

Quiero agradecer a la gobernación del departamento del Guaviare, a la secretaría de educación departamental, por la contribución y el compromiso en el desarrollo de la región, la formación y cualificación de un personal idóneo. A los compañeros Julio Cesar Arias y Arcadio.

A todos mis compañeros estudiantes de la Maestría, en especial a la profesora Idalia Sánchez. A mi rector, José Antonio Solano Arias, por su apoyo y colaboración.

Resumen

Esta tesis denominada uso de las TIC para fomentar el aprendizaje significativo del inglés a través de canciones, es una investigación acción práctica, en la que se realizaron dos ciclos investigativos para determinar, de qué manera se puede utilizar la tecnología para aprender y compartir conocimiento sobre una lengua extranjera, iniciando desde el aula de clase. Igualmente, como trabajar las destrezas lingüísticas por medio de una herramienta pedagógica basada en canciones, para motivar y fortalecer los aprendizajes, disminuyendo la tensión que se genera cuando se aprende una lengua extranjera.

Se llevó a cabo en la institución educativa Concentración de Desarrollo Rural, de San José del Guaviare- Guaviare, con los estudiantes del grado octavo A. fue necesario ahondar sobre las causas que conllevan a la apatía hacia el área del inglés, el rol de los padres de familia y el papel que juega la música en la vida cotidiana de los estudiantes.

Por medio de esta investigación se pudo concluir que el uso de canciones escogidas, ayuda a los alumnos a mejorar sus habilidades para escuchar y su pronunciación; también pueden ser útiles para enseñar vocabulario y estructuras de oraciones. Además, haber utilizado las TIC, en el proceso, me sirvió para crear espacios virtuales reales, lo cual multiplicó el aprendizaje y aumentó la sensibilidad por la lengua y su cultura. Las TIC, abrieron una puerta hacia el aprendizaje individual y personal, gracias a que los estudiantes continúan haciendo uso de ellas, fuera del contexto educativo, lo que se convierte en auto aprendizaje.

Palabras clave: inglés, canciones, TIC, aprendizaje.

Abstract

This thesis named the use of ICT to promote meaningful English learning through songs, is an action research, in which two research cycles were conducted to determine, how can technology be used to learn and share knowledge about a foreign language, starting from the classroom. Likewise, how to improve linguistic skills through a pedagogical tool based on songs, to motivate and strengthen learning, reducing the tension generated when learning a foreign language.

It was carried out in a public educative institution called Concentración de Desarrollo Rural, from San José del Guaviare-Guaviare, with the students of the eighth grade A. It was necessary to delve into the causes that bring about apathy towards the subject of English as a foreign language, the role of parents and the impact that music plays in students' daily lives.

Through this research it was possible to conclude that the use of chosen songs helps students to develop their listening and pronunciation skills; They can also be useful for teaching vocabulary and sentence structures. In addition, having used the ICT in the process, it helped me to create real virtual experiences, which multiplied the learning and increased the sensitivity for the language and its culture. The ICT opened a door to individual and personal learning, thanks to the fact that students continue using them outside the educational context, which becomes self-learning.

Keywords: English, songs, ICT, learning.

Contenido

Resumen ..... **VII**

Introducción **11**

1. Contextualización de la Investigación **13**
1.1 Grupo objeto de la Investigación 15
1.2 Proyecto Educativo Institucional 16
1.3 Contexto de la Enseñanza – Aprendizaje de la Lengua Extranjera Inglés 18

2. Estrategias para el Aprendizaje del inglés (música y Tic) **19**
2.1 Recolección de la información en la Investigación Acción 20
2.2 Análisis e interpretación de la información 20
2.3 Investigación Acción 21
2.4 La enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera 23
2.5 Motivación 24
2.5.1 Fuentes de la Motivación 25
2.6 La edad 27
2.7 Filtro Afectivo 29
2.8 Aprendizaje Cooperativo 31
2.9 Estrategias para el Aprendizaje del Vocabulario. 33
2.9.1 Aprendizaje de vocabulario indirecto 34
2.9.2 Aprendizaje de vocabulario directo 34
2.10 El Modelo de Frayer para Vocabulario 35
2.11 Estrategias de aprendizaje 36
2.11.1 Desarrollo de Habilidades Intelectuales 38
2.11.2 Lenguaje y música 39
2.11.3 La música y la inteligencia 40
2.11.4 Usar Canciones 41
2.12 Tecnologías de la Información y la Comunicación 44
2.12.1 Características de las nuevas tecnologías Las TIC en la educación pública de Colombia..... 44

3. Implementación de estrategias para la Enseñanza- Aprendizaje del inglés como lengua Extranjera **49**
3.1 Ciclo I 49
3.1.2 Encuesta Musical Semi Estructurada 51
Reflexión I. 59
3.2 Ciclo II 60
3.2.1 Análisis Descriptivo del Test de Ansiedad 62
3.2.2 Encuesta Padres de Familia 88
Reflexión II 93

4.Hallazgos y Conclusiones **95**
4.1 Hallazgos 95
4.2 Conclusiones 97

ANEXOS **101**
Anexo 1. Bandera institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural. 101
Anexo 2. Escudo institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural. 101

Anexo 3. Himno institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural. 102
3.1 Letra del Himno 102
Anexo 4. Niveles de Desempeño de Inglés en Colombia. 103
Anexo 5. Foreign Language Classroom Anxiety Scale Test 103
Anexo 6. Vocabulario llamado el modelo de Frayer 105
Anexo 7. Descripción escrita y oral de la canción 106
Anexo 8. Formato oraciones compuestas..... 107
Referencias Bibliográficas……....109

Introducción

Los factores principales que permiten evidenciar el cómo y de qué manera, los estudiantes aprenden una lengua extranjera están enmarcados en las estrategias y el estilo de aprendizaje que se adopten en el proceso. Lengua extranjera es la lengua que se estudia en un contexto donde ésta, no es el medio principal para las interacciones diarias y donde el flujo de información en esa lengua es limitado.

Para desarrollar las competencias y llevar a cabo los procesos en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, como lo determina la ley en Colombia, se hace necesario la exploración e integración de recursos atractivos y novedosos como las TIC, y otros divertidos y lúdicos como las canciones en el aula de clase, que contribuyan favorablemente, motiven y que a su vez provoquen pensamientos que conllevan a una formación integral, que transciende las posibles berreras lingüísticas y culturales de una sociedad, frente a la necesidad de ser competente en una lengua extranjera.

Los objetivos de esta investigación fueron elaborados a partir de las experiencias vividas en un contexto en donde aparentemente no existe la necesidad en el uso, de una lengua extranjera como el inglés y la consideración de que un número de dos horas de clase semanales, en un plantel educativo, son suficientes para los estudiantes. Sin embargo, estas potenciales limitaciones pueden resultar sin bases o argumentos, cuando se combinan una metodología coherente con estrategias enfocadas en lograr un fortalecimiento del aprendizaje de la Lengua Extranjera Inglés a través de canciones y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que impliquen trabajar y desarrollar las destrezas lingüísticas para la escucha, escritura, lectura y expresión oral en la lengua objeto.

Esta investigación fue enfocada en realizar una acción que permitiera obtener fundamentos en cuanto al fortalecimiento de las practicas pedagógicas y la enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera inglés; el capítulo uno, parte de la caracterización del contexto del idioma, a nivel internacional, basado en el marco común de referencia; lo que la ley decreta para el territorio nacional al respecto, el ministerio de educación nacional, la institución educativa, su proyecto educativo institucional y las particularidades del grupo objeto de estudio.

En el capítulo dos, se llevó a cabo la fundamentación teórica y conceptual, de cada uno de los aspectos abordados en la investigación, teniendo en cuenta los planteamientos de

investigadores, intelectuales y sus experiencias en temas relacionados con: la investigación acción, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la motivación y sus fuentes, el filtro afectivo, las estrategias de aprendizaje, el lenguaje y la música, las tecnologías de la información y la comunicación, el uso y las contribuciones de las TIC a la clase de lengua extranjera.

En el capítulo tres, se desarrollaron avances característicos del tipo de investigación; la recolección de información a través de la aplicación de instrumentos como encuestas a los estudiantes, la observación durante el proceso y ejecución del song festival, mediante la creación y uso de un blog, test de ansiedad, la puesta en práctica del modelo de Frayer para el vocabulario y una encuesta a padres de familia.

En el capítulo cuatro, se abordó el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos señalados, a su vez se muestra una reflexión teniendo en cuenta las posturas teóricas presentadas en el capítulo dos. Como parte final, se presentaron las conclusiones de la investigación, que surgieron por medio del análisis de los resultados en el capítulo inmediatamente anterior. Esto permitió evidenciar que a pesar de que los estudiantes no se encuentran dentro del contexto real de la lengua, y que por ende, es natural experimentar ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, se puede llegar a lograr aprendizajes significativos utilizando estrategias directas e indirectas dirigidas hacia los estudiantes, usando herramientas como las Tic y las canciones para crear espacios de confianza que eliminen poco a poco esa ansiedad y mejoren los conocimientos, en el tiempo conveniente. A través de ciclos que giren sobre un objetivo con el propósito de observar, planear, implementar y reflexionar en miras a las metas, como fueron planteadas en esta investigación.

1. Contextualización de la Investigación

En este primer capítulo se identificó el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, cual es la problemática, por qué es necesario y pertinente realizar esta intervención tendiente a encontrar soluciones a favor de la comunidad educativa y la región. De ésta manera, la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural, (en adelante CDR), con sede principal ubicada en la carrera 20 No 14-98, en el barrio Modelo, municipio de San José del Guaviare, Guaviare. Fue certificada por la entidad territorial Secretaria de Educación Departamental Guaviare, e identificada con número de registro Dane: 195001002011, NIT: 800.235840-1. Inaugurada el 15 de septiembre de 1973, como un establecimiento educativo oficial.

La CDR ofrece un servicio de educación inclusiva, y la modalidad agropecuaria la ha convertido por muchos años en una institución piloto en la formación de jóvenes para el progreso y desarrollo de la región; sin embargo, en atención a los intereses de la comunidad educativa se ha diversificado el nivel de educación media, en modalidad académica y técnica, estableciendo convenio en articulación con el SENA, para ofrecer especialidades como: Ebanistería, Sistemas, Programación de Software, Recursos Naturales, Metalmecánica, Manejo Ambiental, Explotaciones Diversificadas, Ecoturismo y Producción Agropecuarias. De esta manera, los estudiantes al momento de graduarse reciben el título de bachiller otorgado por el colegio y la certificación como técnico laboral expedida por el SENA. La institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural está distribuida en tres secciones, partiendo desde los niveles de transición, denominados Mi Primera Escuelita, la sección de básica primaria y la sección de secundaria y media.

Cuenta actualmente con un número de 1440 estudiantes. Dentro de este número total de estudiantes encontramos algunas particularidades como son: 77 estudiantes provenientes de comunidades indígenas, 67 provenientes de comunidades Afro, 29 estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), diagnosticadas como: disminución auditiva, invidentes, disminución visual, síndrome de Down, parálisis cerebral, hiperactividad en comportamiento, alteraciones en el aprendizaje y Diagnósticos asociados, se atienden usuarios de lengua de señas Colombiana y usuarios de Español, todos ellos se integran a las aulas según el grado de escolaridad de cada estudiante y 695 estudiantes en situación de desplazamiento. También, cuenta con 22 estudiantes en un grupo de Aceleración del aprendizaje, que busca nivelar a los estudiantes con extra edad en básica primaria, que amplíen su potencial de aprendizaje y permanezcan en la escuela.

La CDR cuenta además con un internado mixto, está ubicado dentro de la misma y tiene una capacidad para 200 estudiantes. El servicio se ofrece a niños, niñas y adolescentes, con edades entre los once y diecisiete años, provenientes de la zona rural; este se constituye como un programa del MEN, destinado a promover el desarrollo integral del medio rural, teniendo en cuenta todos los aspectos de la actividad social, económica y cultural de la localidad, a través de los procesos simultáneos. El internado asume los valores y principios institucionales y como apoyo a la labor educativa debe procurar los siguientes objetivos:

- Promover la prestación del servicio de internado a la población rural, para que tenga la posibilidad de cursar educación básica y media.
- Fomentar en los alumnos el desarrollo social, mediante la sana convivencia, basada en el respeto, honorabilidad, amistad y moral acorde a la filosofía del plantel.
- Facilitar los elementos, medios necesarios y tiempo para el desarrollo de sus actividades académicas.

Por consiguiente, la CDR la integran, el señor rector, tres coordinadoras, veintiséis docentes de secundaria, diecinueve docentes de básica primaria, seis docentes de preescolar, una psicoorientadora, dos docentes de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales y veinticinco empleados administrativos y personal general.

La situación socio-económica de las familias que conforman la comunidad educativa es bastante diversa, debido a que las actividades económicas de mayor dedicación por parte de los padres de familia son: la agricultura, la ganadería, el comercio y en menor proporción funcionarios del estado, tanto a nivel local como departamental. El grado de escolaridad de los padres de familia oscila entre 5º y 7º de bachillerato y un pequeño porcentaje han realizado estudios superiores.

La infraestructura de la CDR, se considera la más antigua de las instituciones del departamento, por ello presenta un notable deterioro en las instalaciones físicas; está conformada por 58 aulas en la sede principal para atender a niños y niñas en los grados de básica primaria, secundaria y media técnica, 6 aulas en la sede preescolar, las cuales tienen en promedio un espacio de 30 m2, apto para atender un máximo de 25 estudiantes en cada una. La mayoría de estas aulas son calurosas y requieren ventiladores, existen dos bibliotecas una en la sección de primaria y la otra en la sección de secundaría, ambas con poca variedad de textos para consulta y estudio especialmente en el área de inglés. Ocho baterías sanitarias, un restaurante escolar, un teatro, un auditorio, laboratorio de ciencias, un almacén, una cancha de baloncesto, dos de microfútbol, una de voleibol, una cancha de futbol, dos polideportivos cubiertos, cuatro salas de informática, un taller de ebanistería y uno de metalmecánica, y dos salas de audiovisuales.

1.1 Grupo objeto de la Investigación

Para llevar a cabo mi investigación en la que me propuse desarrollar una intervención de tipo experimental e investigación acción socio comunicativa, cultural y educativa para fomentar el aprendizaje de forma natural de la lengua extranjera inglés, a través del uso de canciones con los estudiantes del grado octavo “A” de la CDR. El grupo octavo A, está conformado por treinta y ocho estudiantes con edades entre los doce y catorce años, entre los que se encuentra un 50% que proviene de instituciones educativas ubicadas en el sector rural, aunque viven en el casco urbano de San José del Guaviare, y se sostiene con el apoyo de sus padres desde las veredas. Otro 25% de los estudiantes vive en zonas periféricas y barrios de invasión, en estrato uno o menos. Un 15% de los estudiantes vive en el internado de la institución y el 10% restante se ubica en estrato dos o tres y son unos pocos hijos de empleados públicos y trabajadores independientes.

La mayoría de los estudiantes caminan o usan la bicicleta para llegar al colegio. Muy pocos tienen o traen celulares a clase. Frente a las condiciones sociales del grupo y sus familias, la mayoría han sido víctima de desplazamiento, o acoso, por lo que han tenido que trasladarse a la ciudad, a continuar con sus estudios. Sin embargo, el grupo se caracteriza por ser estudiantes responsables académicamente. Por otro lado, en el grupo se trabaja una intensidad de dos horas de inglés a la semana; el desempeño general es aceptable, ubicados en un nivel A1 Bajo, según los lineamientos del marco común europeo de referencia para lengua extranjera inglés. Donde se encuentran estudiantes que no recibieron ningún tipo de enseñanza del inglés en la escuela primaria, y en los grados sexto y séptimo fue muy mínima. El aula donde se desarrollan frecuentemente las clases es cuadrada de tantos metros, tiene una ventana con rejas metálicas que cubre todo el lado izquierdo, por lo que el aula siempre tiene mucha ventilación y claridad. También se cuenta con una sala de audiovisual habilitada para el uso, cuando se requiere.

1.2 Proyecto Educativo Institucional

La Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural tiene como principios, impartir la educación como un proceso de desarrollo y madurez integral. Entendiéndose que todos los componentes curriculares, los recursos humanos, materiales y financieros, junto con la administración, están en función de la formación integral del educando. La democracia, el respeto, la tolerancia, la justicia y la equidad, se enseñan con el ejemplo; cada día proyecta sus diferentes servicios y programas que ofrece a los estudiantes, permitiéndole ser dinámica, innovadora, y abierta a los cambios que conlleva la educación de los niños, adolescentes y jóvenes. La CDR tiene como misión formar integralmente ciudadanos respetuosos y dinamizadores de los derechos humanos, competentes para identificar y solucionar problemas de su vida cotidiana preparándolos con capacidad crítica, reflexiva y analítica, con fundamentos científicos, tecnológicos, artísticos, culturales y agropecuarios, con valores éticos morales espirituales y cívicos para que se desempeñen con honestidad, responsabilidad, competitividad en diferentes campos artes y oficios, capaces de asumir estilos de vida saludable y generar procesos de cambio y desarrollo sostenible en su entorno.

La visión proyectada en el año 2018, la institución ofrecerá un servicio educativo de alta calidad en los niveles de preescolar, básica y media, que fomente una cultura en perspectiva de derechos y de inclusión para una convivencia democrática y pacífica, basada en el desarrollo de competencias básicas, tecnológicas y laborales, contando con un equipo humano comprometido en el mejoramiento institucional, la calidad de vida de los estudiantes, la economía local regional y nacional.

Los emblemas como la bandera, el escudo y el himno son los símbolos que representan la razón de ser de la CDR; la bandera y el escudo en su primer diseño fueron elaborados por el médico veterinario, rector fundador Tirso Riaño. La bandera inicialmente tenía 7 franjas, y 3 colores, (Amarillo-blanco-verde). Posteriormente en el año 2000 en la administración de la licenciada Ross Alied Silva, se redujo las 7 franjas a solo tres respetando los colores que traía, obteniendo una bandera tricolor. (Anexo 1). Los colores de la bandera representan las características de los estudiantes Cederianos: el amarillo significa el rico potencial de los estudiantes y la inmensa posibilidad de desarrollo humano en lo cognoscitivo, lo espiritual, lo afectivo; el blanco significa la pureza de los niños y niñas, y el punto convergente de todo lo que aprenden, en un ambiente de paz y el verde significa el futuro inmenso que los espera y la señal que los invita a continuar creciendo.

El diseño original del escudo se compone de un sol naciente que significa la proyección y metas de nuestros estudiantes a través de sus rayos, son semillas de frutos valiosos entregados a la sociedad para su servicio en edades que permiten sobrevivir a las expectativas comunitarias; la mazorca significa el fruto del desempeño académico de los estudiantes y del proceso de aprendizaje acompañado por sus maestras y maestros; es el símbolo del éxito, de culminar satisfactoriamente su formación en el colegio; la cabeza de ganado significa el énfasis representativo del colegio, la modalidad agropecuaria ante la comunidad; el tractor significa el tesón y el trabajo como actitud y medio para alcanzar las metas propuestas en el ideario Cederiano; el piñón que bordea todo el escudo significa el engranaje con las instituciones que favorecen el crecimiento y desarrollo de nuestros estudiantes, futuros ciudadanos de un país. (Anexo 2).

El Himno, sometido a concurso en un primer momento para la letra, en 1997, ganador el señor Fidel Walteros Bonilla, reconocido gestor cultural del Guaviare. En el año 2001 se realizó la convocatoria para la música de la hermosa composición, siendo ganadora la Lic. Luz Dary Rojas quien ha prestado sus servicios al plantel por muchos años. (Anexo 3).

1.3 Contexto de la Enseñanza – Aprendizaje de la Lengua Extranjera Inglés

La lengua extranjera se concibe como: aquella que no se usa como medio de comunicación regular y frecuente dentro de un país (Stern, 1983), ni se considera como lengua "oficial" dentro del mismo. (Citado en: Carrillo. Z. Andrea del Pilar. 2015).

Muchos factores contribuyen al mercado para enseñar el inglés como lengua extranjera.

El factor histórico ofrece el legado del viejo Imperio Británico que llevó el idioma alrededor del mundo. El factor político da el predominio actual de los Estados Unidos. La ciencia y la tecnología se han desarrollado con el inglés a la vanguardia. Además, existe la necesidad de un idioma global que facilite las comunicaciones internacionales, y herramientas como la red mundial realmente accesible en todo el planeta. En estos días el inglés se ve como un idioma que le da acceso al mundo. Algunos quieren estudiar en prestigiosas universidades de habla inglesa; algunos quieren una carrera de alto vuelo con conexiones internacionales. Otros sólo quieren una mejor oportunidad en la vida y moverse a donde quiera que el dinero parezca estar. (MCER, Chapter1. Traducción personal).

Dentro del contexto académico, el Marco Común Europeo de Referencia para la lengua extranjera inglés, es el estándar internacional, que figura como referencia para establecer los niveles de conocimiento de una lengua. Describe de manera integral lo que los aprendices de idiomas tienen que aprender a hacer para usar un idioma para la comunicación y qué conocimientos y habilidades tienen que desarrollar para poder interactuar eficazmente. El Marco define niveles de competencia que permiten medir el progreso de los estudiantes en cada etapa del aprendizaje y a lo largo de toda la vida. Proporciona una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y los métodos; refuerza la transparencia de los cursos, los programas y las calificaciones, fomentando así la cooperación internacional en el ámbito de las lenguas modernas. (MCER, Chapter1. Traducción personal).

El contexto legal de la enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera inglés en Colombia, lo sustenta la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, determina, a partir del artículo 67 de la Constitución, como uno de los fines de la educación "El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad

nacional y de su identidad". Así mismo, resalta la necesidad de promover la adquisición de por lo menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria.

Por consiguiente, la Ley 1651 de 2013, Ley de Bilingüismo, que modifica la ley 115 de 1994, decreta: "el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera". Lo cual ratifica que, en Colombia, no sólo se traza como objetivo el desarrollo de todas las habilidades de la lengua, sino que se establece la prelación a la lengua inglesa.

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, en convenio con el British Council, formula los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, orientados a "lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global, y en la apertura cultural, con estándares internacionales comparables". Anexo: Tabla No. 1, niveles de referencia Marco Común Europeo, nombre del nivel en Colombia.

2. Estrategias para el Aprendizaje del inglés (música y Tic)

La investigación envuelve unos procesos de actividades interrelacionadas en lugar de la aplicación de conceptos e ideas aislados e independientes; desde la identificación inicial del problema a investigar, hasta el reporte final de la investigación. Esto significa que la comprensión de la secuencia o el flujo de las actividades son fundamentales para la investigación. De acuerdo con Creswell, J, W. (2012). En su libro titulado Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research "La investigación es un proceso, de pasos para recolectar y analizar información con el fin de aumentar nuestros conocimientos sobre un tema o problema". Consiste de tres pasos a nivel general: plantear una pregunta, recolectar información para responder esa pregunta, y presentar una respuesta a esa pregunta (Creswell, Pág. 3).

Una investigación requiere direccionar problemas o incógnitas y buscar soluciones potenciales; una investigación acción complementa nuestros conocimientos; esto significa que los educadores emprendemos una investigación para contribuir a la información existente acerca de

un tema, mejorar la práctica, y es importante porque ésta supone progreso para los docentes. Los resultados de la investigación nos convierten en profesionales más idóneos y efectivos; esta efectividad se transforma en mejores aprendizajes para los niños (Creswell, pág. 4).

2.1 Recolección de la información en la Investigación Acción

La evidencia ayuda a dar respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación. Para obtener esas respuestas acudimos a la búsqueda y recolección de información. *"Recoger información significa identificar y seleccionar individuos para el estudio, obtener autorización en algunos casos para investigarlos, conseguir información haciendo preguntas a las personas u observando sus comportamientos" (Creswell 2012, Pág. 9).*

2.2 Análisis e interpretación de la información

Durante o inmediatamente después de la recolección de información, es necesario darle sentido y orden en la investigación. El análisis consiste en separar la información para determinar respuestas individuales y luego juntarlas para resumirlas. El análisis y la interpretación de información implican sacar conclusiones sobre eso. Representarla en tablas, gráficas y figuras para resumirla; y explicar las conclusiones con palabras para dar respuestas a las preguntas de investigación. (Creswell, 2012, Pág.10).

Hall (1996: 29), sugiere que la reflexividad es un elemento integral y epistemológico; base del libre proceso de la investigación acción porque toma como premisa la visión de la construcción de conocimientos en los que: a) la información es auténtica y refleja las experiencias de todos los participantes; b) existen relaciones democráticas entre todos los participantes en la investigación; y las opiniones del investigador que puede estar cargadas de teoría, o no tener precedencia sobre las opiniones de los participantes. Lo que se requiere en la noción de reflexividad es una conciencia consciente de los efectos que los participantes como profesionales e investigadores están teniendo en el proceso de la investigación, como sus valores, actitudes, percepciones, opiniones, acciones, sentimientos, etc. Esto se nutren en la situación que se está estudiando. Los participantes de la

investigación acción, como practicantes e investigadores necesitan aplicarse a ellos mismos, el mismo estudio que están aplicando a otros para la investigación.

2.3 Investigación Acción

Las diferentes concepciones de la investigación acción se revelan en algunas definiciones típicas, por ejemplo, Hopkins (1985: 32) y Ebbutt (1985: 156) sugieren que la combinación de acción e investigación convierte esa acción en una forma de investigación disciplinada, en la que un esfuerzo personal se hace para entender, mejorar y reformar la práctica. Cohen y Manion (1994: 186) la definen como «Una intervención a pequeña escala en el mundo real y un examen minucioso del efecto de tal intervención». El rigor de la investigación acción es testificado por Corey (1953: 6) quien da fe que es un proceso en el cual los profesionales estudian problemas científicamente, a fin de poder evaluar, mejorar y dirigir la toma de decisiones y la práctica. De hecho, Kemmis y McTaggart (1992: 10) sostienen que "hacer una investigación acción es planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigorosamente de lo que uno suele hacerlo en la vida diaria».

Una postura más filosófica sobre la investigación acción, hace eco de la obra de Habermas, es tomada por Carr y Kemmis (1986: 162), quienes la miran como una forma de "investigación auto-reflexiva" por profesionales emprendida con el fin de mejorar la comprensión de sus prácticas en contexto, con una visión de maximizar la justicia social. Grundy (1987: 142) considera que la investigación acción está interesada en la mejora de las "condiciones sociales de existencia".

Kemmis y McTaggart (1992) sugieren que la investigación acción se ocupa igualmente de individuos, por un lado, y, por otro, a la cultura de los grupos, instituciones y sociedades a las que pertenecen. La cultura de un grupo puede definirse en términos de los elementos característicos y formas del lenguaje, de los discursos, actividades y prácticas; las relaciones sociales y la organización que constituyen las interacciones del grupo (Kemmis y McTaggart, 1992: 16).

La investigación acción es una forma de aplicación del enfoque científico al estudio de problemas educativos. La investigación acción es una manera en la que se adquieren información fidedigna y útil sobre el proceso educativo. Los educadores normalmente realizan una investigación acción para encontrar una solución a algún problema o para obtener discernimiento y comprensión a una situación problemática que no entienden. El objetivo final es descubrir

principios generales e interpretaciones de comportamiento que la gente puede usar para explicar, predecir y controlar eventos en situaciones educativas. Ary, D. Cheser J, L. and Sorensen, C. (2010).

La investigación acción es un diseño práctico aplicado. El propósito de la investigación acción es mejorar la práctica de la educación, con investigadores estudiando sus propios temas o problemas en una escuela o entorno educativo. Los docentes se ocupan de reflexionar sobre estos problemas, recopilar y analizar información, implementar cambios o un plan de acción basado en sus hallazgos. En algunos casos, la investigación resuelve un problema práctico local, tal como un problema de aula para un profesor. En otras situaciones, la investigación busca objetivos ideológicos, tales como empoderar, transformar y liberar a individuos de situaciones que limitan su auto-desarrollo y autodeterminación (Creswell. J. W. 2012).

Investigación Acción Práctica

Los profesores buscan investigar problemas en sus propias aulas, de manera que puedan mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y su propio desempeño profesional; a través del estudio sistemático de un problema local. Esta forma de investigación acción se denomina investigación acción práctica, y su propósito es investigar una situación escolar específica, con miras a mejorar la práctica (Schmuck, 1997).

En este tipo de investigación los profesores-investigadores eligen un área de enfoque, determinan las técnicas de recopilación de información, de analizarla e interpretarla y elaboran planes de acción. Un modelo representativo es el propuesto por Mills (2011), él llama a su modelo la espiral dialéctica de la investigación acción. Es una "espiral" porque incluye cuatro etapas en las que los investigadores en círculo van y vienen entre la recopilación de información y un enfoque; la recopilación, análisis e interpretación de información.

2.4 La enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Uno de los elementos principales de la enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera es el uso funcional; es decir, la puesta en práctica y el uso que se le debe dar a una lengua extranjera en situaciones reales de comunicación. Éste debe ser marcado por un continuo contacto que se genere, especialmente cuando se aprende fuera del contexto real de la lengua que se tiene como meta. Otros aspectos importantes a considerar son la edad de los estudiantes, sus motivaciones, la posición social o nivel de importancia que tenga la lengua extranjera en propósitos de comunicación. En este sentido encontramos aportes históricos significativos que juegan un rol importante en los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras, planteados por Krashen (1981), en el modelo Monitor, quien propone cinco hipótesis, que permiten direccionar a los docentes y estudiantes prediciendo información en los distintos papeles que estos desempeñan:

En primer lugar, la Adquisición – aprendizaje, diferencia la tarea consciente de aprendizaje producto de la instrucción formal del proceso inconsciente de adquisición, similar al que tiene lugar cuando se adquiere la lengua materna. El propósito es que los estudiantes realicen un proceso de adquisición, no solo de aprendizaje acerca de la lengua. Krashen (1981: 12), propone un orden en la adquisición de morfemas gramaticales. Este orden natural se manifiesta más claramente cuando el estudiante está en una situación de comunicación real, donde la corrección gramatical no es el principal foco de atención. El aprendizaje consciente solo tiene un papel de monitor o editor en el desarrollo de la competencia lingüística.

En segundo lugar, encontramos el Orden Natural, que considera que la adquisición de estructuras gramaticales es llevada a cabo en un orden predecible. En este orden los seres humanos vamos incorporando la información gramatical naturalmente, sin que haya un programa con un orden preestablecido de instrucción de estructuras. Dulay y Burt (1974, 1975) describen que los niños que aprenden inglés como lengua extranjera también muestran un orden natural para los morfemas gramaticales, prescindiendo de su lengua materna.

Luego encontramos la Auto-monitorización, que tiene que ver con la tarea de corrección y aprendizaje a partir de los errores y con los diferentes estilos que tienen los alumnos de reflexionar sobre el propio proceso de adquisición y de solicitar auxilio al docente que lo facilita. El propósito es lograr que el alumno llegue a ser capaz de identificar aquellas situaciones en las cuales el resultado es una interpretación incoherente o incorrecta y analizar las razones del error.

Posteriormente encontramos el Input, esta dice que se da la adquisición a medida que se presentan elementos en la lengua meta que estén a un nivel más arriba (i + 1) con respecto al grado de conocimiento del estudiante. Teniendo en cuenta el contexto, los conocimientos del mundo, la competencia lingüística o extra lingüística, de esta manera los estudiantes mejoran el proceso y son conscientes de los alcances. Este input comprensible determina el contenido de la enseñanza. Por último, presenta el filtro afectivo, establece la necesidad de realizar el proceso de adquisición cuando se consigue un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo y la sensación de que se está en condiciones de comenzar a producir. Se trata de crear en el aula una situación libre de tensiones y en la que el alumno no se sienta presionado a producir resultados según un ritmo forzado. Cuando el filtro está alto, se produce un bloqueo mental que impide que el estudiante utilice el input inteligible que recibe y, por tanto, no se produce la adquisición. El filtro tiene que estar bajo para que el estudiante esté abierto al input, se involucre y se sienta miembro potencial de la comunidad de la lengua meta.

Se acepta en muchos campos del aprendizaje que la motivación es esencial para tener éxito; que debemos hacer algo para tener éxito en ello. Sin tal motivación casi seguramente fracasamos al hacer el esfuerzo necesario. Si la motivación es tan importante, por consiguiente, tiene sentido tratar de desarrollar nuestra comprensión de ello, Harmer (1998).

2.5 Motivación

En su nivel más básico, La motivación es un tipo de impulso interno que empuja a alguien a hacer cosas para lograr algo. Como lo señala H Douglas Brown: Una visión cognitiva de la motivación incluye factores tales como la necesidad de exploración, actividad, estimulación, nuevo conocimiento, y el realce del ego. (Brown 2000, 160-166). Marion Williams y Richard Burden señalan que la motivación es un estado de excitación cognitiva el cual provoca una decisión de actuar como consecuencia de la cual, hay un esfuerzo intelectual y / o físico sostenido para que la persona pueda alcanzar alguna meta establecida previamente. Sigue para señalar que la fuerza de esa motivación dependerá de cuánto valor pone el individuo en el resultado que desea lograr.

En las discusiones sobre la motivación se hace una distinción aceptada entre la motivación extrínseca e intrínseca, es decir, la motivación que proviene del exterior y del interior. La motivación extrínseca es causada por cierto número de factores externos, por ejemplo, la necesidad de pasar un examen, la esperanza de recompensa financiera, o la posibilidad de un viaje futuro. La

motivación intrínseca, por el contrario, viene de dentro del individuo. Así, una persona puede estar motivada por el disfrute del propio proceso de aprendizaje o por el deseo de hacerse sentir mejor.

La mayoría de los investigadores y metodólogos han llegado a la conclusión de que la motivación intrínseca es especialmente importante para fomentar el éxito. Incluso cuando la razón original para tomar un curso de idiomas, por ejemplo, es intrínseco, las posibilidades de éxito se verán mejorada si los estudiantes llegan a amar el proceso de aprendizaje (Harmer, 1998).

2.5.1 Fuentes de la Motivación

La motivación que lleva a los estudiantes a la tarea de aprender inglés puede verse afectada e influenciada por la actitud de un número de personas. Vale la pena considerar qué y quiénes son, ya que forman parte del mundo alrededor del sentimiento de los estudiantes y el compromiso con el proceso de aprendizaje.

En la sociedad que vivimos: fuera de cualquier aula hay actitud hacia el aprendizaje de idiomas y al idioma inglés en particular. ¿Qué tan importante es considerado el aprendizaje del inglés en la sociedad? En una situación escolar, por ejemplo, ¿el aprendizaje de idiomas forma parte del currículo de estatus alto o bajo? Si a los estudiantes se les ofreciera la opción de dos idiomas para aprender, ¿cuál elegirían y por qué? ¿Son positivas o negativas las imágenes culturales asociadas con el inglés?

Todos estos puntos de vista sobre el aprendizaje de las lenguas afectarán la actitud de los estudiantes hacia la lengua que se está estudiando, y la naturaleza y fuerza de esta actitud, a su vez, afectarán profundamente el grado de motivación que el estudiante trae a la clase y si la motivación continúa o no. Incluso cuando los estudiantes adultos han tomado su propia decisión de venir a clase para estudiar inglés, traerán con ellos la actitud de la sociedad en la que viven, desarrollada a lo largo de los años, esta actitud puede ser completamente positiva o algo negativa.

De hecho, el aprendizaje es la actividad humana que menos necesita manipulación con los demás. La mayoría del aprendizaje no es el resultado de la instrucción. Es más bien el resultado de una participación sin trabas en un contexto significativo. (De 1 Illinch 1972: 56).

El aprendizaje de las primeras lenguas es un ejemplo perfecto de lo que se está hablando. Todos los niños tienen éxito en mayor o menor medida. Aunque los padres y otros adultos cercanos pueden ayudar a "enseñar" el lenguaje de una manera informal (por ejemplo, a través de la

repetición, el "juego" o los diálogos hechos, donde, en las primeras etapas los padres a menudo toman parte del bebé, cuando el bebé no puede pronunciar la palabra), todavía el proceso de aprendizaje es inconsciente. Lo que el niño pequeño obtiene, por supuesto, es un contacto considerable al lenguaje que él o ella entiende más o menos el significado. Y al final de este proceso, el lenguaje, milagrosamente, existe como resultado de la exposición, una clara motivación para comunicarse - por razones físicas y emocionales - y una oportunidad de usar lo que se está adquiriendo.

Tal vez, entonces, en el sentido en que alguien necesita aprender un nuevo idioma debe poner en práctica tres elementos: la exposición, la motivación y las oportunidades de uso. Ésta es ciertamente la opinión de Dick Allwright, y de sus colegas que tenían la tarea de mejorar las habilidades del inglés de los estudiantes en cursos de posgrado en la Universidad de Essex, en Inglaterra en los años 70. Los estudiantes ya tenían algunos conocimientos de inglés, y las actividades de gestión del profesor de idiomas eran dirigidas exclusivamente a involucrar a los estudiantes en la solución de problemas de comunicación en el idioma de destino, de esta manera, el aprendizaje del idioma se llevó a cabo por sí mismo, Allwright (1979: 170).

El lingüista estadounidense, Stephen Krashen, escribiendo una breve carta de tiempo, parece estar haciendo sugerencias similares sobre el aprendizaje de idiomas también. Aunque dividiendo el aprendizaje del lenguaje en adquisición y aprendizaje, estaba siendo mucho más específico. El lenguaje que adquirimos subconscientemente, afirmó, es un lenguaje que podemos usar fácilmente en conversaciones espontáneas porque está instantáneamente disponible cuando lo necesitamos. El idioma que se aprende, por otra parte, enseñado y estudiado, como gramática y vocabulario no está accesible para el uso espontáneo. De hecho, puede ser que el único uso para el lenguaje aprendido sea ayudarnos a supervisar (comprobar) nuestra comunicación espontánea; pero entonces cuanto más controlamos lo que estamos diciendo, ¡menos espontáneos nos convertimos!

Krashen vio la adquisición exitosa por parte de los estudiantes de una segunda lengua como vinculada con la naturaleza del input de la lengua que recibieron. Tenía que ser comprensible, incluso si estaba ligeramente por encima de su nivel productivo, y los estudiantes tenían que estar expuestos a ella en un ambiente relajado.

La mayoría de los profesores de jóvenes evitan la enseñanza de la gramática porque la experiencia ha demostrado que tiene poco efecto. Los niños subconscientemente adquieren un lenguaje con considerable facilidad. Sin embargo, los adultos encuentran las cosas más difíciles, especialmente cuando están aprendiendo en las aulas lejos de las comunidades de la lengua meta; para ellos el estudio del lenguaje de enfoque no sólo es útil, sino que es casi ciertamente deseable, y la mayoría de ellos lo adquieren de todos. Por lo tanto, la participación de los estudiantes en tareas de comunicación puede ser insatisfactoria, provocando "un énfasis general en el desempeño a expensas del progreso" (Wicksteed, 1975). Por lo tanto, el aprendizaje es la actividad humana que menos necesita manipulación con los demás. En muchos casos el aprendizaje no es el resultado de la instrucción. Es más bien, el resultado de una participación sin trabas en un contexto significativo (Illinch 1972: 56).

2.6 La edad

La edad de nuestros estudiantes es un factor importante en nuestras decisiones sobre cómo y qué enseñar. Las personas en diferentes edades tienen necesidades diferentes, competencias y habilidades cognitivas. Podríamos esperar que los niños en edades tempranas adquieran mucho la lengua extranjera a través del juego, por ejemplo, mientras que para los adultos podemos esperar razonablemente un mayor uso de pensamiento abstracto.

Hay un gran número de creencias comunes sobre la edad. Algunas personas dicen que los niños aprenden los idiomas más rápido que los adultos. Hablan de niños que parecen coger los idiomas sin esfuerzo. Quizá esto tiene algo que ver con la plasticidad de un cerebro joven. Algo, después de todo, debemos contar con el hecho de que el lenguaje, según Steven Pinker, “la adquisición está garantizada para niños hasta los seis años, está constantemente comprometido desde entonces, hasta poco después de la pubertad, y es poco frecuente después de eso” (Pinker 1994: 293), y esto se aplica no solo para la adquisición de la primera lengua, sino también para segunda lengua o lengua extranjera.

Otra creencia es que los adolescentes son desmotivados, hoscos y poco colaboradores y que por lo tanto hacen pobres a los estudiantes de la lengua. Hay los que piensan que los adultos tienen muchas más barreras para aprender (debido a los efectos lentos del envejecimiento y las experiencias pasadas), que ellos solo raramente tienen éxito.

Hay algo de verdad en muchas de estas creencias, pero ellas también pueden ser engañosas, como todos los estereotipos, que sugieren que todo es igual. Ellos también ignoran evidencias de individuos dentro de estos grupos (adolescentes y adultos) que contradice claramente estos supuestos. Debemos también señalar que muchas de las preocupaciones en esta sección tendrán relevancia especial para el mundo occidental donde, por ejemplo, se hace hincapié en que los niños deben "aprender haciendo" y donde algunas generalizaciones pueden ser hechas sobre el comportamiento de los adolescentes. (Diferentes culturas educativas tienen expectativas muy diferentes sobre el comportamiento de los maestros y los estudiantes). Pero cada estudiante es un individuo con experiencias diferentes dentro y fuera del salón de clase. Mucho depende también de las diferencias y la motivación individual del alumno.

Cualquiera que les ha enseñado a estudiantes de escuela secundaria ha tenido lecciones, aun días y semanas, cuando la tarea parecía difícil, y especialmente en días malos sin esperanza. Aún, para la metodóloga Penny Ur, los estudiantes adolescentes son en realidad los mejores estudiantes de idiomas (Ur 1996: 286). Esto indica que esto es sólo parte de la imagen.

Es ampliamente aceptado que uno de las cuestiones claves especialmente en adolescentes, quizá, es la búsqueda individual de identidad, y esa búsqueda proporciona el desafío clave a esta edad. La identidad necesita ser forjada entre compañeros de clase y amigos; la aprobación de los pares puede ser considerablemente más importante para el estudiante que la atención del profesor la cual, para los niños es crucial.

Hay una serie de razones porque los adolescentes, y los estudiantes adolescentes en particular, que pueden ser perjudiciales en clase. A parte de la necesidad por autoestima y la aprobación de los pares que pueden provocar ser perjudicial, hay otros factores también; tal como el aburrimiento que ellos sienten. Sin mencionar los problemas que ellos traen a las clases de fuera del colegio. Sin embargo, mientras se afirma que los adolescentes pueden promover problemas disciplinarios, suele ser el caso de que serían mucho más feliz sí tales problemas no existieran. Pueden llevar a los profesores al límite, pero son mucho más felices si se cumple ese desafío, si el profesor realmente se encarga de controlarlos, y si eso es hecho en forma de apoyo y construcción, de tal manera que él o ella "ayude en lugar de gritos" (Harmer 1998: 2).

Sin embargo, no debemos convertirnos en demasiados preocupados por la cuestión del comportamiento perjudicial, porque mientras todos recordaremos clases insatisfactorias, también miraremos hacia atrás con placer a esas clases y grupos que fueron exitosas. Los adolescentes, si

están comprometidos, tendrán una gran capacidad para aprender, un gran potencial para la creatividad, y un compromiso apasionado para las cosas que les interesan. No hay nada más emocionante que una clase con jóvenes involucrados que persiguen una meta de aprendizaje con entusiasmo. Nuestro trabajo, no obstante, debe ser el de provocar en compromiso de los estudiantes con material que sea pertinente e involucre. Al mismo tiempo necesitamos hacer lo que podamos para reforzar la autoestima de nuestros estudiantes, y estar consciente, siempre de su necesidad por identidad.

Herbert Puchta y Michael Schratz ven los problemas en los adolescentes como resultado, en parte de, "la falla del profesor para construir puentes entre lo que quieren y lo que tienen que enseñar y los mundos de sus estudiantes y sus experiencias" (1993: 4). Ellos abogan por vincular la enseñanza de los idiomas de una manera más estrecha con el interés cotidiano de los estudiantes, en particular, el uso de enseñanza humanista. Los estudiantes deben ser motivados a responder a textos y situaciones con sus propias ideas y experiencia, en lugar de simplemente contestar preguntas y hacer resumen de actividades de aprendizaje. Debemos darles tareas que ellos puedan hacer, en lugar de arriesgarse a humillarlos.

Tenemos que venir de alguna manera de la enseñanza de los niños pequeños. Podemos pedirles a los adolescentes que aborden los problemas de aprendizaje directamente de una manera que los niños no podrían apreciar. En realidad, parte de nuestro trabajo es estimular la actividad intelectual ayudándoles a ser conscientes de ideas contrastantes y conceptos que ellos puedan resolver por ellos mismos, aunque todavía con nuestra guía.

2.7 Filtro Afectivo

Una de las cuestiones que ha preocupado a los educadores en muchas disciplinas, es la repuesta de los estudiantes a las experiencias de aprendizaje, y como esto los hace sentir a ellos.

El psicólogo Abraham Maslow, por ejemplo, señaló que el auto estima era una necesidad de deficiencia necesaria que tenía que ser conocida antes que las necesidades cognitivas y estéticas pudieran ser abordadas (Maslow 1987). Esta idea de que el estado de la mente del estudiante, su respuesta personal a la actividad de aprendizaje, es central para tener éxito o fracaso en el aprendizaje de idiomas, ha influenciado grandemente los métodos de enseñanza y la escritura de materiales. Los teóricos que se han preocupado del humanismo dicen que los sentimientos del

estudiante son tan importantes como sus habilidades mentales y cognitivas. Si el estudiante se siente desanimado hacia el área de estudio, los materiales, o hacia el método de estudio, será poco probable que alcancen el éxito. El escritor americano Earl Stevick, llama a estos estados "enajenación" y sostiene que, para contradecir estos estados, se requiere de los métodos humanistas (Stevick 1996). Stephen Krashen, también estaría de acuerdo, él sostiene que el valor benéfico del input comprensible depende de que los estudiantes estén relajados, se sientan positivos y sin amenazas; si ellos no lo están, entonces el filtro afectivo se aumenta y bloquea el input para ser procesado y absorbido. Pero si, por otra parte, el filtro afectivo es rebajado, porque los estudiantes están relajados, por consiguiente, el input comprensible al que los estudiantes son expuestos contribuirá mucho más efectivamente a su adquisición de una nueva lengua.

¿Cómo pueden los profesores asegurarse que sus estudiantes se sienten positivos acerca del aprendizaje, y que el filtro afectivo está rebajado? El psicólogo Carl Rogers cuyo impacto en esta línea de pensamiento ha sido profundizado, propuso que los estudiantes necesitaban sentir que lo que ellos estaban aprendiendo era personalmente relevante para ellos, que ellos tenían que experimentar el aprendizaje (en lugar de ser simplemente "enseñado") y que su autoimagen necesitaba ser intensificada como parte del proceso (Rogers 1994). La educación de ser tratada hacia la persona completa. En un salón de clase humanista. Los estudiantes están emocionalmente envueltos en el aprendizaje; son animados a reflexionar sobre cómo se da el aprendizaje, y su creatividad es fomentada. El profesor puede alcanzar esto conservando la crítica a un mínimo y animándolos, en términos claros, a sentirse bien acerca de ellos mismos.

En un salón de clase humanista aprender un idioma es tanto un problema de identidad personal, auto conocimiento, sentimientos y emociones como lo es acerca del idioma.

Sin embargo, no todo el mundo es feliz con este punto de vista del aprendizaje de un idioma. Algunas actividades humanistas alientan a los estudiantes a hablar de su yo interno, diciendo, por ejemplo, como se sienten sobre sus vidas, sus cercanías hacia los diferentes miembros de sus familias. John Morgan y Mario Rinvolucri describen tales actividades como permitirles a los estudiantes "exteriorizar sus propios textos internos" (1986: 9). Pero los críticos se preguntan si es el trabajo de un profesor pedir a los estudiantes que revelen cosas de su naturaleza privada, y algunas veces aun hará monitorear y nutrir el yo interno de los estudiantes. Hay algunas críticas, también, que hay una fuerte predisposición cultural hacia este tipo de enseñanza y aprendizaje el cual sería inapropiado en ciertas situaciones.

Más allá de una concentración en el yo interno se puede limitar el rango del lenguaje que los estudiantes pueden experimentar, con más énfasis situado en el lenguaje interpersonal e informal a expensas de otros tipos. Últimamente, algunos críticos sugieren prestar mucha atención al tema afectivo en el aprendizaje queriendo decir que los profesores descuidan su desarrollo cognitivo e intelectual. Es con seguridad cierto que queremos crear un ambiente sin amenazas para nuestros estudiantes (solo cuando queramos fomentar su desarrollo cognitivo).

También debemos estar preocupados de no hacer nada que dañe su autoestima. Pero que tan lejos debemos servir de guías morales y cuasi terapistas, tanto como ser profesores de idiomas es una pregunta más difícil, y una de las que se está seguro con la comprensión del papel de los profesores. Los cuales algunas veces nos describen como actores porque "estamos siempre en el escenario". Otros piensan que son como el director de una orquesta "porque yo dirijo la conversación pongo el paso y el tono". Aun otros se sienten como jardineros, "porque plantamos las semillas y luego las miramos crecer". Todo esto indica el rango de opiniones que tenemos acerca de nuestra profesión.

2.8 Aprendizaje Cooperativo

Una de las estrategias sustanciales en esta investigación, ha sido el aprendizaje cooperativo, por el cual analizamos, el rendimiento de los estudiantes en cada uno de los procesos académicos abordados; su implementación ha permitido aumentar los logros de los estudiantes por medio del trabajo en grupo, el cual resulta agradable y en muchos casos motivante para los ellos, dentro de nuestra búsqueda de poder favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera. Por consiguiente, es pertinente señalar algunos planteamientos conceptuales en relación a lo que algunos autores proponen como aprendizaje cooperativo.

De acuerdo con Jonhson, D. Y Jonhson, R. (1987) El aprendizaje cooperativo es un "*Conjunto de métodos de instrucción para la aplicación en pequeños grupos, de entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo"*[1]

Para autores como Hiltz y Turoff, (1993) *"El aprendizaje cooperativo se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesores*

y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por lo tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que facilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales"[2]

En pensamiento de Prescott, (1993), el aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje. Se busca que estos ambientes sean ricos en posibilidades y, más que simples organizadores de la información propicien el crecimiento del grupo.

Esto implica que los estudiantes se ayuden mutuamente a aprender, compartir ideas y recursos, y planifiquen cooperativamente qué y cómo estudiar. Además, exige el compromiso y responsabilidad de cada uno de los miembros.

Los términos aprendizaje cooperativo y colaborativo han sido utilizados indistintamente ellos poseen una línea divisoria muy sutil, pero en realidad son complementarios ya que: el aprendizaje cooperativo apunta a crear una estructura general de trabajo donde cada uno de los miembros es responsable de una tarea específica, en pro de organizaciones óptimas; en tanto que el aprendizaje colaborativo hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo en la interacción con otros, cuidando la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo cognitivo de cada uno de los miembros del equipo.

En el aprendizaje colaborativo/cooperativo se generan ambientes que posibilitan el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales; además el logro de metas se da en cooperación con otros. Desde el aprendizaje colaborativo/cooperativo cobran vida las teorías de aprendizaje de Piaget y Vygotsky.

Uno de los aspectos relevantes del aprendizaje colaborativo/cooperativo que confirma la teoría de Piaget es la interacción de los participantes, "ya que durante la colaboración un participante dice cosas (cuestiones, negativas, afirmaciones, etc.) que pueden servir para precipitar una útil reestructuración cognitiva en el interlocutor. En consecuencia, esa conversación es un 'estímulo' para el cambio cognitivo" (Crook 1998)[3]*. Dicho estímulo sirve para desencadenar el efecto cognitivo en los participantes.*

Otro elemento de trascendencia dentro de la teoría Piagetiana y que está implícita en el aprendizaje colaborativo/cooperativo es la resolución de problemas entre compañeros que permiten intervenciones orales y categorizadas, lo que implica una organización de los pensamientos propios, posibilitando la transición entre etapas cognitivas.

A la luz de las teorías socioculturales, Vygotsky plantea que existe un nexo entre la interacción social y el desarrollo cognitivo del individuo. Esta premisa conceptual se deriva de su teoría sobre "la zona de desarrollo próximo", la cual ha sido definida como: "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1996)[4]

En el aprendizaje colaborativo/cooperativo cuando un estudiante realiza una tarea o logra una meta con el apoyo de un compañero, luego es capaz de hacerlo de manera independiente,

lo cual indica que ha logrado maduración en sus procesos mentales, ya que como plantea Vygotsky "lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo" (Vygotsky, 1996)[5]

---

[1] JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. Tomado de "Aprendizaje cooperativo apoyado por computador" del Proyecto Enlaces. Chile 1996
[2] HILTZ Y TUROFF, 1993. Tomado de "Entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje: El proyecto GET. http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/imagen/evea.htm
[3] CROOK, Charles. Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo. Ed. Morata, S.L. Madrid, 1998, pág 180.
[4] Vygotsky, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1996, pág. 133 y 135.
[5] Vygotsky, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1996, pág. 35. Tomado de "Aprendizaje cooperativo apoyado por computador" del Proyecto Enlaces. Chile 1996 pag. 5

2.9 Estrategias para el Aprendizaje del Vocabulario.

En la planificación de la enseñanza de vocabulario es importante determinar la profundidad a la que se requerirá que los estudiantes comprendan cada término nuevo. Algunas palabras solo necesitan un nivel mínimo de conocimiento, es decir, un nivel de comprensión que invita a los estudiantes a asociar una nueva palabra con una definición, sinónimo o contexto. Por consiguiente, el vocabulario puede ser aprendido indirectamente, aunque, otro vocabulario debe ser enseñado directamente. El aprendizaje del vocabulario indirecto se refiere al vocabulario que es aprendido a través del proceso de escuchar y ver las palabras, por medio de conversaciones con hermanos mayores o adultos, mediante lo que se le lee y la experiencia en su propia lectura. *"Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir un nuevo vocabulario utilizando una variedad de modalidades de aprendizaje o formatos que los involucren activamente en el proceso de aprendizaje (Ellis & Farmer, 1996-2000)".*

El aprendizaje del vocabulario directo acurre a través de la enseñanza explicita y significativa que va desde decodificar palabras individuales hasta comprender el significado de la palabra y ser capaz de darle el sentido a la palabra para usarla en una conversación normal, en la escritura de párrafos y ensayos.

2.9.1 Aprendizaje de vocabulario indirecto

El aprendizaje de vocabulario indirecto se refiere a la forma indirecta en que los niños aprenden los significados de la mayoría de las palabras a través de las experiencias diarias con la lengua oral y escrita. *"Asegurarse de que los alumnos escuchen la pronunciación correcta de la palabra y la practiquen diciéndola en voz alta. Al escuchar la estructura de la sílaba y el patrón de entonación de la palabra, se facilita su grabación en la memoria (Fay & Culter, 1977)".*

Las siguientes son algunas de las formas en que los niños pueden aprender vocabulario indirectamente:

Entablando conversaciones diariamente con los estudiantes. Cuando los niños son involucrados en conversaciones con otros, especialmente con adultos, escuchan la repetición de las palabras y como esas palabras son usadas en conversaciones normales. La mayor experiencia oral que los niños tengan con el idioma, mayor número de palabras y significados aprenderán. *"Ayudar a los estudiantes a conectar vocabulario nuevo a algo con lo que ya están familiarizados (Ellis & Farmer, 1996-2000)".*

Leerle en voz alta diariamente a los estudiantes. Leer en voz alta debe ser una práctica diaria. Brindar oportunidades para estudiar palabras desconocidas o poco familiares y atraer a los niños en conversaciones relacionadas con el libro, les da oportunidades de relacionarse con previo conocimiento y experiencia o construir unos antecedentes cuando no hay conocimiento anterior.

Proveer tiempo y oportunidades para que los estudiantes lean a su manera. Cuando los profesores y los padres pueden atraer a los niños a la exploración y selección de las lecturas preferidas o lecturas que brindaran respuestas a importantes preguntas, los estudiantes aprenden el valor de la lectura y cuanto más lean, más significados de palabras aprenderán.

2.9.2 Aprendizaje de vocabulario directo

La enseñanza directa es también importante porque ayuda a los estudiantes a aprender palabras difíciles que los pueden guiar a una mejor comprensión de la lectura. Usualmente, estas palabras pueden relacionarse con un área específica y no son parte de las experiencias de la

formación en el vocabulario cotidiano del estudiante. *"Crear oportunidades para que los estudiantes parafraseen la definición de un nuevo término para que puedan identificar la idea principal asociada con el término y reconocer partes específicas de información que clarifiquen su idea central más amplia y general (Ellis & Farmer, 1996-2000)".*

Las siguientes son algunas guías que pueden contribuir con la enseñanza del vocabulario directo. *Enseñar palabras especificas antes de la lectura.* Esta práctica puede ayudar a los estudiantes a aprender nuevas palabras y comprender el texto. *Usando el vocabulario enseñado en diferentes contextos.* Cuanto más los estudiantes usen las palabras en diferentes contextos durante varios periodos de tiempo, es más probable que se aprendan las palabras. *Repetir el vocabulario expuesto.* Cuanto más los niños vean, oigan, lean o escriban palabras específicas, mejor aprenden estas palabras. La exposición repetida de palabras en textos diferentes promueve un interés activo y aumenta la comprensión.

2.10 El Modelo de Frayer para Vocabulario

Dorothy Frayer y su grupo de colegas en la universidad de West Virginia, crearon la estrategia de enseñanza basada en vocabulario, más conocida como el modelo Frayer, este método para estudiar la palabra depende de una estrategia de enseñanza que analiza las palabras antes que hacer que los estudiantes memoricen la definición. A manera de círculos de conceptos, el modelo Frayer demanda al estudiante a describir palabras mucho más que la memorización de una definición. Es una herramienta efectiva para el análisis de una palabra y la construcción del vocabulario. Esta estrategia usa un organizador gráfico con cuatro cuadros que proporciona una base sólida para el desarrollo y aumento del vocabulario en cualquier área del aprendizaje.

La técnica requiere que los estudiantes:

- Definan el termino o palabra.
- Describan las características esenciales y/o hacer un dibujo para ilustrar el significado de la palabra.
- Proporcionar ejemplos o sinónimos de la palabra.
- Aportar ejemplos que no tengan nada que ver con la palabra o termino.

El modelo Frayer cala profundamente en los conocimientos previos del estudiante para construir conexiones entre nuevos conceptos y crear una referencia visual por la cual los estudiantes aprenden a comparar atributos y ejemplos. Bader S. Demery (2013).

2.11 Estrategias de aprendizaje

Todas las técnicas y recursos que se tiene a bien dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera se reconocen como estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, las cuales pueden ser usadas por un estudiante para adquirir conocimiento. Utilizar canciones en inglés como herramienta para el desarrollo del aprendizaje es muy significativo en dichos términos. Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera fueron definidas por Oxford (1990) como *"las acciones específicas realizadas por un estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más auto dirigido, más efectivo, y más transferible a nuevas situaciones" Oxford (1990, p.8).*

Las estrategias de aprendizaje son lo que los estudiantes hacen, y utilizan para aprender, por consiguiente, las habilidades se emplean para usar lo que se ha aprendido. En una definición amplia las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera pueden ser concebidas como *"cualquier conjunto de operaciones o pasos usados por un alumno que le facilitaran la adquisición, almacenamiento, recuperación o uso de la información" Rigney, O'Malley et al. (1978, p.23).*

Gargallo (1999) declara que las estrategias de aprendizaje son "conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice" Gargallo (1999:38).[6] Gargallo (1999:38) señala que definir las estrategias de aprendizaje está relacionado con la adquisición de[1] la "*autonomía en el aprendizaje*" así como con el "*autoaprendizaje*". Según Küster (2004:37-38), la definición de "*autonomía*" tiene que ver básicamente con la de estrategias, para

[6] Gargallo, I. S. (1999). Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera. Citado por: Marins de Andrade P. R. Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños, (2010, p. 142).

él "*la investigación sobre las estrategias de aprendizaje se sitúa dentro de las teorías cognitivas, las cuales conciben al estudiante como sujeto autónomo*" posteriormente declara que, para él, "*las estrategias son la clave para la adquisición de la autonomía*".

El modelo estratégico de Oxford (1990) posee unas particularidades importantes en relación a otros autores, este provee una clasificación de las estrategias de aprendizaje para lengua extranjera, armonizadas a través de las emociones, el factor cognitivo y el placer. Además, señala un conjunto de objetivos que el estudiante de la lengua extranjera pone en práctica para lograr el aprendizaje y alcanzar la competencia comunicativa.

Oxford presenta las estrategias desde dos grandes ejes, como son: las estrategias directas y las indirectas. Estas a su vez se subdividen en tres categorías para lograr el mecanismo perfecto.

Cuadro: 1. *Estrategias de aprendizaje según Oxford. (Adaptado de Gargallo 1999: 41. Citado por: Marins de Andrade P.R. 2010:145).*

Estrategias de Aprendizaje

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
De memoria (para retener y acordarse de las nuevas informaciones). 1. Crear asociaciones mentales. 2. Asociar imágenes y sonidos. 3. Dar respuestas físicas.	**Metacognitivas** (para coordinar el proceso de aprendizaje). 1. Delimitar lo que se va a aprender. 2. Ordenar y planear lo que se va a aprender. 3. Evaluar el aprendizaje, analizando los problemas y buscando soluciones.

Cognitivas (para dar sentido al aprendizaje y producir el lenguaje). 1. Practicar los contenidos comunicativos. 2. Codificar y descodificar mensajes. 3. Analizar y razonar. 4. Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla.	**Afectivas** (para regular las emociones). 1. Reducir la ansiedad. 2. Animarse. 3. Controlar las emociones.
Compensatorias (para ayudar a los estudiantes a vencer lagunas de conocimientos para continuar la comunicación). 1. Adivinar el sentido. 2. Resolver problemas de comunicación (estrategias de comunicación).	**Sociales** (para que el alumno aprenda con los demás aumentando su nivel de interacción con la lengua objeto). 1. Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones. 2. Interactuar con hablantes nativos y hablantes no nativos. 3. Empatizar con los demás.

2.11.1 Desarrollo de Habilidades Intelectuales

La Teoría de las Inteligencias Múltiples fue desarrollada por Howard Gardner. El propuso que hay por lo menos ocho tipos diferentes de inteligencias; de estas quiero mencionar las siguientes porque han sido un aporte significativo en mi tesis:

1. La Inteligencia Lingüística: la habilidad para usar y entender una lengua.
2. La Inteligencia Intrapersonal: habilidad para entender pensamientos y sentimientos propios.
3. La Inteligencia Interpersonal: habilidad para entender las actitudes y sentimientos de otras personas.
4. La Inteligencia Musical: habilidad para entender y tocar la música.
5. La Inteligencia Kinestésica: habilidad para controlar los movimientos adecuados del sistema motor.
6. La Inteligencia Naturalistica: habilidad para clasificar, comprender y usar el mundo natural.

2.11.2 Lenguaje y música

La música y el lenguaje forman parte intrínseca de las bases que establecen las comunidades y toda cultura en general. *"Ya en la prehistoria la música, al igual que la pintura, formaba parte de la vida de los seres humanos, pues en los dibujos de las cavernas se ve a gente bailando" (Storr 1992: 1)*[7]. Asimismo, a través de la historia se ha evidenciado la significancia que la música posee en las sociedades. *"flautas fabricadas con huesos de animales encontradas en cuevas de Francia y Alemania, confirman el vínculo entre la humanidad y la música (Pinker 2002: 404)".*

Existe opiniones diversas acerca del origen de la música, para (Alvin 1967:18 y Storr 1992:3) *"existe consenso de que surge como reproducción e imitación de los sonidos de la naturaleza"*. Encontramos investigaciones que aseguran que los sonidos de los instrumentos musicales antiguos reflejaban la onomatopeya de la voz humana. Del mismo modo, estudios afirman que *"el feto en su etapa prenatal puede oír, ser capaz de identificar melodías, además, puede reconocer a la madre y reaccionar a sus estímulos por medio de la voz, manifestándolo a través del ritmo cardiaco"* (Jusczyk 1986 y Lecannuet et al. 1987). Por consiguiente, el desarrollo de distintas funciones del cerebro se acrecienta con estos sonidos y melodías.

Investigaciones realizadas durante el curso de los años como la de (Campbell 2001:19, 26-7. Citado por Silva 2006), explican algunos de estos hallazgos:

- *La música interviene en la formación y desarrollo del cerebro en el feto; es más, en aquellos músicos adultos que empezaron su educación musical antes de los siete años se evidencian diferencias anatómicas con respecto a los adultos no músicos.*
- *Los bebés son capaces de reconocer la primera música que oyeron cuando estaban en el vientre materno; esta teoría es explicable si se tiene en cuenta que el aparato auditivo es el primero en desarrollarse.*
- *El coeficiente intelectual es mayor en los niños que reciben clases de música de forma regular; estimula el desarrollo del lenguaje (vocabulario, expresividad y facilidad de comunicación), pues incrementa las conexiones neuronales.*
- *La música no solo alivia el estrés y el dolor físico, sino que también fortalece el sistema inmunitario de los niños.*
- *La música favorece las relaciones sociales.*
- *La música ayuda al desarrollo de las habilidades motoras (gatear, correr, etc.).*
- *La música ayuda a formar su propia identidad.*

---

[7]STORR, Anthony. 1992. *Music and the Mind*. Nueva York, Ballantine Brooks. Publicado en: Silva R. María Teresa (2006), La enseñanza del inglés como lengua Extranjera en la titulación de la filosofía inglesa: el uso de canciones de música popular no sexista como recurso didáctico, p. 25.

2.11.3 La música y la inteligencia

Las canciones desempeñan un papel importante en el desarrollo del lenguaje en niños que aprenden una lengua extranjera, *"la música se considera como pre lenguaje y que el entrenamiento musical temprano podía ser bastante útil en ejercitar en el cerebro para ciertas funciones de conocimientos" Xiaodan Leng y Gordon Shaw (1991).* La música contribuye también en el fortalecimiento de las habilidades intelectuales, en esencia la inteligencia musical no solo para entender y tocar la música sino también para realizar conexiones neuronales que favorecen el razonamiento abstracto y la comprensión de conceptos matemáticos.

Las canciones, los ritmos y juegos son un material maravilloso en la enseñanza aprendizaje, son agradables, auténticas y llenas del lenguaje que necesitamos en la vida real. Son parte de nuestra vida y están a nuestro alrededor.

"Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores (...)". (Cassany, 1994, p. 409)[8].

La música contiene un poderoso componente relacionado con lo afectivo, ésta causa efecto en las emociones y sensaciones dependiendo del tipo de música que se escuche. La mayoría de los niños disfrutan cantar canciones, usarlas en el aula de clase se convierten en un cambio bienvenido en la rutina de aprender una lengua extranjera. Por otro lado, las canciones permiten ejercitar funciones cerebrales útiles y favorables para el desarrollo de conocimientos en una lengua extranjera. *"Las hacemos nuestras y conseguimos que nos hablen de nuestro mundo y, de esta manera, conectan con nuestro plano afectivo, tienen la capacidad de actuar sobre nuestras emociones. Esta carga afectiva y carácter vivencial de las canciones las convierte en un material motivador y significativo para explotar en el aula de lengua". (Gil Toresano, 2001, p.41)*

[8.] *Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994) Enseñar lengua. Citado en: Vaquero, M. La canción como recurso didáctico en el aula de la lengua extranjera, 2012.*

2.11.4 Usar Canciones

Una de las ventajas del uso de canciones en el aula de clase con estudiantes jóvenes es su flexibilidad. Las canciones se pueden usar para varios propósitos y hay muchas razones por las que las canciones se pueden considerar una herramienta pedagógica valiosa. *Las canciones pueden ayudar a los jóvenes a mejorar sus habilidades auditivas y su pronunciación, por lo tanto, pueden ayudarlos a mejorar sus habilidades para hablar. Las canciones también pueden ser herramientas útiles en el aprendizaje de vocabulario, estructuras de oraciones y patrones de oraciones, sin mencionar su reflexionamiento de la cultura de la lengua materna (Murphey, 1992).* Quizás el mayor beneficio de usar canciones en el aula es que pueden ser divertidas. El placer en sí mismo es una parte importante del aprendizaje de un idioma, algo que los maestros suelen pasar por alto, y las canciones pueden agregar interés a la rutina del aula y potencialmente mejorar la motivación del estudiante.

La escucha

Purcell (1992) afirma que *"los estudiantes pueden aburrirse escuchando repetidamente una narración o diálogo mientras intentan comprender el significado de nuevas palabras o frases en contexto"*. Por el contrario, escuchar una canción una y otra vez puede parecer menos monótono por el ritmo y la melodía. Algunas canciones, contienen expresiones comunes y se pueden usar como buenas actividades de escucha.

Las canciones también ayudan a mejorar las habilidades de escucha porque proporcionan a los estudiantes práctica, escuchando diferentes formas de entonación y ritmo. El inglés tiene un ritmo sincronizado en los tiempos, por lo que las canciones pueden ayudar a establecer un sentimiento. Murphey cree que la música tiene el poder de grabarse en nuestros cerebros, afirmando que *"las canciones funcionan en nuestra memoria a corto y largo plazo" y, por lo tanto, son herramientas adecuadas para usar en el aula de idiomas (1992, p.3).*

Hablar.

Los niños suelen desear aprender a hacer nuevos sonidos y esto puede requerir mucha práctica, se pueden usar simulacros en parejas, sin embargo, este tipo de actividades no siempre

son interesantes para los jóvenes. Las canciones, por otro lado, pueden permitir a los jóvenes practicar un nuevo sonido sin producir el mismo nivel de aburrimiento. Las canciones también tienen un ritmo natural con un compás recurrente que es similar a los patrones de acentuación del inglés hablado; estos patrones hacen que algunas canciones sean útiles para practicar el ritmo y el acento. Usar canciones para practicar la pronunciación con estudiantes, resulta muy benéfico frente a las particularidades fonéticas que posee el idioma inglés. Ejercitar los diferentes sonidos cantando canciones puede ser más interesante y agradable que otras actividades como los ejercicios en pareja. *"La canción puede usarse efectivamente para enseñar ritmo y entonación en inglés" (Richards, 1969, p.162).*

El Vocabulario.

Las canciones pueden brindar la oportunidad de practicar el vocabulario. Por lo general, se basan en un tema que puede proporcionar el contexto, para el aprendizaje del vocabulario. La canción Head, Shoulders, Knees and Toes, por ejemplo, podría usarse para revisar partes del cuerpo, o la canción I Can Sing a Rainbow podría ser útil para revisar los nombres de los colores. La mayoría de las canciones para niños se caracterizan por palabras monosilábicas, muchas de las cuales se repiten con frecuencia. Esta repetición ofrece una mayor exposición a estas palabras y puede ayudar a mejorar la adquisición de vocabulario, por consiguiente, esto ocurre de la misma manera cuando el joven estudiante se apropia de una canción de su grupo o artista favorito.

Estructuras y patrones de oraciones.

Muchas canciones tienen una estructura de oraciones simple o un patrón de oraciones que pueden establecerse en la mente del alumno. Las canciones se pueden usar para reforzar las preguntas y los temas que se enseñan en el aula. La longitud de una frase en una canción infantil típica, por ejemplo, es corta y, a menudo, utiliza un lenguaje conversacional simple. *Murphey (1992)*[9] *afirma que "las pausas después de cada frase suelen ser más largas en comparación con la frase misma, lo que puede permitir a los alumnos procesar el idioma y seguirlo en tiempo real".*

La Cultura.

Según *Jolly (1975), el uso de canciones también puede dar a los estudiantes la oportunidad de adquirir una mejor comprensión de la cultura del idioma de destino.* Las canciones reflejan

cultura; Shen afirma que *"el lenguaje y la música se entrelazan en canciones para comunicar la realidad cultural de una manera única" (2009, p.88).* Aunque esto es probablemente más aplicable a las canciones para los alumnos mayores, a los jóvenes se les puede dar la oportunidad de aprender sobre eventos históricos o de temporada en el idioma de destino a través de canciones.

---

[9] Murphy, T. (1992). Music and song. Jolly, Y. S. (1975). The use of song in teaching foreign languages. Citados en: Millington, N. T. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners.

El disfrute.

Probablemente la ventaja más obvia del uso de canciones en el aula es que son agradables. A la mayoría de los niños les gusta cantar y, por lo general, responden bien al uso de canciones en el aula, pero hay otros beneficios más significativos al usar canciones antes que solo diversión. En primer lugar, las canciones pueden aportar variedad a la rutina diaria del aula. Esta variedad estimula el interés y la atención, lo que puede ayudar a mantener la motivación del aula, lo que ayuda a los alumnos a alcanzar niveles más altos en sus logros. En segundo lugar, las canciones ayudan a crear una atmósfera relajada e informal que hace que el aula sea un entorno no amenazante. Al reducir la ansiedad, las canciones pueden ayudar a aumentar el interés de los estudiantes y motivarlos a aprender el idioma de destino. Los estudiantes a menudo piensan en las canciones como entretenimiento en lugar de estudiar y, por lo tanto, encuentran que aprender inglés a través de canciones es divertido y agradable.

Para conseguir un aprendizaje más duradero, la implicación de las emociones es fundamental, y las canciones son una forma de manifestar sentimientos difíciles de expresar, puesto que la música tiene un gran poder para la estimulación de las emociones, la sensibilidad y la imaginación sin olvidar las consecuencias que se derivan de la capacidad que poseen las

canciones para engancharse y permanecer en nuestra memoria. El trabajo de Gatbonton y Segalowitz (1998) demuestra que este hecho es totalmente beneficioso para el aprendizaje de una lengua extranjera. Gracias a las canciones se pueden practicar ejercicios de repetición sin que los alumnos los perciban como tales, sino como una práctica necesaria en la canción, por tanto, en un contexto comunicativo y natural.

Por otro lado, de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983, 1993, 2004), entre las que se incluyen la inteligencia lingüística y la musical, es positivo para la educación de las personas fomentar el desarrollo de todas las inteligencias. Hay muchos alumnos que necesitan estímulos visuales para aprender, pero otros que necesitan estímulos de otro tipo, sean estos táctiles, cinéticos o auditivos. A este último tipo de alumnos, les beneficia especialmente el aprendizaje mediante canciones, ya que las personas cuyo estilo de aprendizaje es principalmente auditivo aprenden mejor mediante la audición de textos, conversación en clase y especialmente mediante canciones.

2.12 Tecnologías de la Información y la Comunicación

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la educación hoy día, amplía las posibilidades de comunicación y generan nuevos espacios, mecanismos y habilidades para la construcción de conocimiento, provoca cambios importantes en los planteamientos didácticos, metodológicos y las relaciones interpersonales. Las TIC pueden ser definidas como: *"El conjunto de todas aquellas tecnologías que se relacionan con la comunicación, el almacenamiento, el procesamiento y la transmisión de información y que proporcionan nuevos conocimientos para una mejora en el desarrollo profesional, personal y educativo"* (Adell, 1997).

2.12.1 Características de las nuevas tecnologías las TIC en la educación pública de Colombia.

El programa presidencial "computadores para Educar"[10] fue un esfuerzo del gobierno en cabeza de expresidente Andrés Pastrana, nace en el año 2001, con el objeto de promover el acceso, el uso y la aplicación de las TIC, en las escuelas y colegios públicos del país.

Por otro lado, El Ministerio de Educación Nacional, frente al surgimiento que las nuevas tecnologías han tenido en todas las sociedades, a través de los años; ha creado como políticas, entrenar a los docentes en la incorporación de las TIC en las aulas de clase, y asegurar que su uso, genere cambios y mejoras en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Desde el año 2005 en adelante, se contó con la mediación del programa Intel Educar, que estaba orientado a ayudar al educador a descubrir cómo convertir el poder de la tecnología informática, en instrumentos pedagógicos que cautivaran a los estudiantes, los motivara, y finalmente los impulsara hacia un mayor resultado en los aprendizajes.

---

[10] Computadores para educar, historia. Consultado en: http://www.computadoresparaeducar.gov.co/es/historia

En Julio 30 del año 2009, el expresidente de la República Álvaro Uribe Vélez, mediante sanción de la Ley 1341, hizo que el entonces Ministerio de las Telecomunicaciones se convirtiera en Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. La nueva Ley creó un marco normativo para el desarrollo del sector y promover: el acceso y el uso de las TIC a través de la masificación, el impulso a la libre competencia, el uso eficiente de la infraestructura y especialmente fortalecer la protección de los derechos de los usuarios. El artículo 6, de la misma Ley, concibe las TIC como: *el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como voz, datos, textos, videos e imágenes.*

Algunas características significativas de las TIC en el aula, son las siguientes:

Cabero (1996, 200) destaca como principales características de las nuevas tecnologías las siguientes:
- La primera de ellas es la inmaterialidad, se refiere a que la materia prima de las nuevas tecnologías es la información, procesándola y facilitando su acceso a la misma.

- La interconexión, nos habla de las posibilidades de combinarse diversas tecnologías individuales para formar una red, ofreciendo la posibilidad de creación de nuevas realidades expresivas y comunicativas.

- La interactividad, que permite adquirir un sentido pleno en el campo educativo, ya que la mejor comunicación y entendimiento hombre-máquina hace posibles resultados mucho más positivos.

- La instantaneidad, hace referencia a la rapidez en el acceso a la información, rompiendo las barreras espacio-temporales.

- Mayor calidad técnica de imágenes y sonidos gracias a la digitalización de la información, con lo que se puede manipular y distribuir fiel y fácilmente la información, conservando la calidad.

-Las nuevas tecnologías afectan más a los procesos que a los productos. No sólo es importante la información alcanzada, sino también el camino que se sigue para lograrla.

- La innovación es la característica que cualquier tecnología persigue. Es la premisa para ser nueva y pretende además superar a sus predecesoras, completando y mejorando sus funciones.

- La penetración en todos los sectores de la actividad humana. Esta característica queda reflejada, en palabras de Negroponte (1995:20), cuando afirma que la informática ya no se ocupa de los ordenadores sino de la vida misma.

- Crea nuevos códigos y lenguajes, como el hipertexto, hipermedia, multimedia y la transmedia.

- Tendencia progresiva a la automatización, referida a la realización de actividades controladas desde el mismo sistema. Esto nos permite generar procesos educativos individuales entre usuarios y máquinas.

- La gran diversidad de funciones que pueden desempeñar, desde un simple tratamiento de texto a la búsqueda y visualización de información o la interacción entre usuarios, como la videoconferencia.

- Gran capacidad de almacenamiento, aludiendo a las grandes cantidades de información que se pueden almacenar en espacios cada vez más pequeños. Orozco, A. D. (2013)

Por estas razones consideré pertinente la inclusión del uso de las TIC, en mi investigación, ya que con certeza seguirán fortaleciendo y mediando los procesos de adquisición de conocimientos que constituyen cimientos fundamentales de los continuos cambios sociales, herramientas de socialización, diversión, trabajo, en definitiva, de interacción con el entorno social y educativo, por consiguiente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés. *"Las nuevas tendencias sociales en la escuela han enriquecido el panorama de la enseñanza de las lenguas en el contexto escolar… Los pilares de este marco de actuación didáctica son la enseñanza por competencias y tareas, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC en el aula" (Trujillo, 2007).*

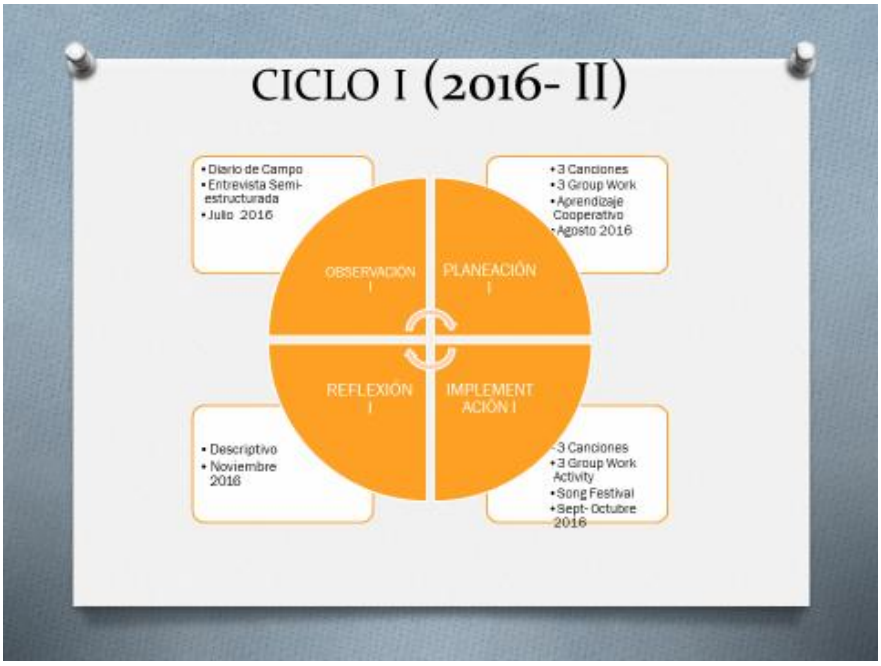
En el aula de clase de lengua extranjera, son muchos los beneficios que se obtienen a través del uso de las TIC; generan autonomía, que conlleva sin duda a la ampliación de los factores de tiempo y espacio de los aprendizajes. El acceso a internet, facilita el contacto permanente con material y recursos auténticos en múltiples formatos, que potencializan los procesos educativos y motivan a los educandos. *"Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que aumenta cada día. El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de comunicarse utilizándola. Se crean contextos reales y funcionales de comunicación" Ortiz (2011: 88).*[11]

---

[11] Ortiz Hernández, I. (2011). Las nuevas Tecnologías y la educación. Citado en: Orozco, A. D. (2013). Uso de las Tics en el aula de lengua extranjera.

3. Implementación de estrategias para la Enseñanza- Aprendizaje del inglés como lengua Extranjera

3.1 Ciclo I



En el año 2008, se elaboró en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural, una propuesta pedagógica que tenía como finalidad plantear nuevas metodologías y estrategias que permitieran apoyar el desarrollo de los contenidos establecidos en el programa de estudios de la CDR, para lengua extranjera, (inglés). Teniendo en cuenta los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros (2009), en el sentido en que la Ley General de Educación, Ley 115 de 2004, hace énfasis en una concepción de currículo centrado en procesos y competencias, con carácter flexible, participativo y abierto que propende por el desarrollo integral de las personas. De esta manera se realizó en noviembre de ese mismo año, el primer Song Festival o "festival de la canción en inglés" para mostrar al estudiante otros procesos interactivos que le ayudaran a reducir la tensión, aumentar el interés y motivación por aprender inglés.

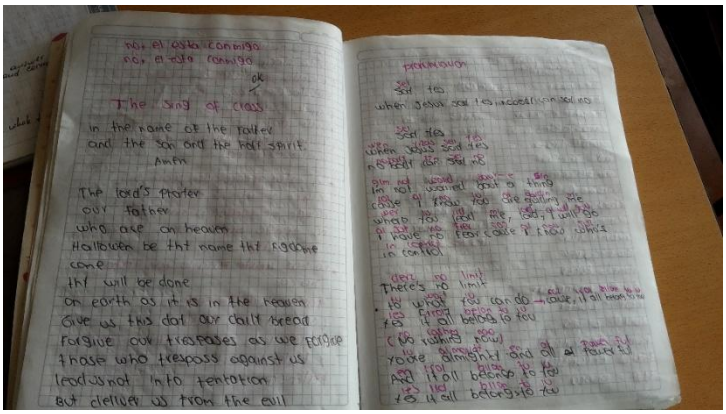
Durante las tres anteriores realizaciones del festival, en los años 2008, 2009 y 2012, la propuesta no solo se había centrado en la importancia de la utilización de la música para aumentar el conocimiento en los estudiantes, de patrones en una lengua extranjera, desde edades tempranas,

sino también, en objetivos definidos para lograr, como: desarrollar actividades lúdicas y recreativas en las cuales el estudiante pueda poner en práctica los conocimientos estudiados y alcanzar un aprendizaje integral de la lengua inglesa, para mejorar las habilidades de memorización y discriminación auditiva.

> *English as a foreign language (EFL) is to develop desired levels of English language communication skills among their non-native English speaking students*[12].

El Song Festival se desarrolló en cuatro etapas: escoger las canciones individuales o por parejas, apropiación de la canción, selección en el grupo y evento final. Para llevar a cabo mi investigación en la que me propuse desarrollar una intervención de tipo investigación acción práctica, con el fin de identificar un problema, probar una solución, hacer una reflexión sobre la información obtenida y la aplicación de nuevas soluciones que fomentaran el aprendizaje de forma natural de la lengua extranjera inglés, a través del uso de canciones, y por consiguiente, mejorar mi practica educativa, estudiando las problemáticas al respecto en mi entorno educativo, en un grupo de treinta y cinco estudiantes del grado octavo, grupo “A”, de la Institución Educativa CDR, en dónde por medio de la integración de herramientas virtuales de aprendizaje en la enseñanza del inglés se alcanzaron resultados significativo en el aprendizaje.

En la primera etapa de la investigación, Lo primero que hice fue conversar y orientar a mis estudiantes en el aula de clase, les propuse que cantáramos una canción en inglés y después de dos clases, todos se la aprendieron. Esto me permitió por medio de la observación, y el análisis de sus intervenciones, darme cuenta de que había estudiantes a los que les fue mucho más fácil, apropiarse de la pronunciación, el ritmo y la estructura gramatical de la letra de la canción.



Fonetica de la canción. Fuente propia

[12]Tomado de *Non-Native ESL in English: Reviewing and Reflecting on the Research. Allan B.I. Bernardo and Marianne Jennifer M. Gaerlan. De la Salle University Philippines.*

No obstante, otros estudiantes se mostraron inseguros y manifestaron no haber trabajado antes canciones, en las clases de inglés, debido a que en los grados anteriores no incluían este tipo de actividades. "…Yo no había trabajado nunca una canción así, en mi colegio anterior, lo más que me enseñaban eran diálogos cortos".

Teniendo en cuenta lo anterior y para ahondar más en las hipótesis, y conseguir mayor información al respecto, brindándole libertad a los estudiantes, elaboré una encuesta semiestructurada

3.1.2 Encuesta Musical Semi Estructurada

El siguiente cuestionario fue elaborado con el propósito de conocer, cuáles son tus gustos con respecto a la música en inglés. Te invitamos a contestar con libertad y en forma individual.

1. ¿Qué tipo de música prefieres escuchar: rock, pop, reggae, etc.?
2. ¿Cuál es tu artista favorito que cante en inglés?
3. ¿Si fuese un cantante, ¿Quién te gustaría ser?
4. ¿Cuál es tu grupo de música favorito?
5. ¿Alguna vez has comprado o descargado música en inglés? ¿Cuál?

La encuesta fue aplicada a veintiocho estudiantes siendo este el grupo de estudio en esta investigación. Encaminada a conocer los gustos musicales de mis estudiantes, que afinidad tienen con algún cantante o grupo, entre otras.

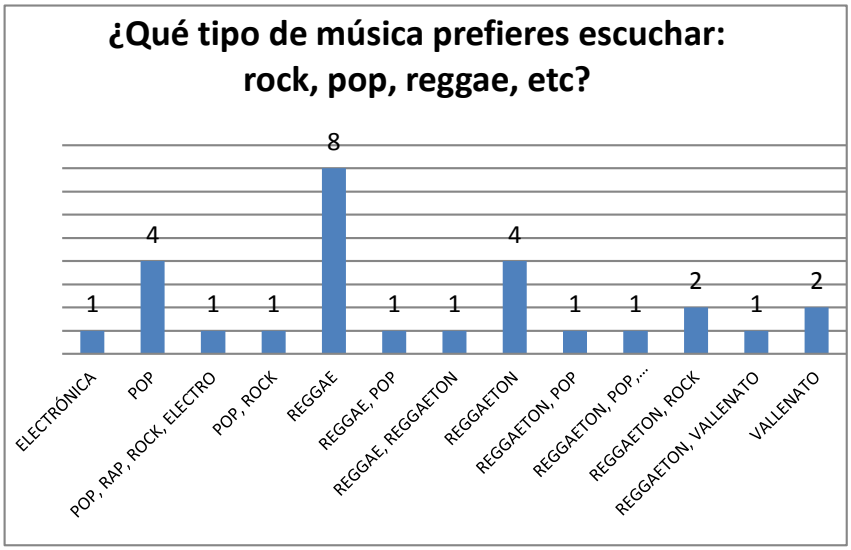
La tabulación de los datos se realizó mediante tablas de frecuencia que permite ver en forma general las respuestas obtenidas de los estudiantes encuestados, en cada una de las cinco preguntas. En la siguiente tabla se muestra las respuestas de cada uno de los estudiantes.

Tabla: 1.

Estudiantes	1.¿Qué tipo de música prefieres escuchar: rock, pop, reggae, etc? (Cualquier tipo de música que se te ocurra)	2. Cuál es tu artista favorito que cante Inglés?	3. Si fuese un cantante, ¿Quién te gustaria ser?	4. ¿Cuál es tu grupo de música favorito?	5. ¿Alguna vez has comprado un CD de música en Inglés? ¿Cuál?	¿CUÁL?
1	REGGAETON, POP, ELECTRONICA, ROCK.	RIANA, SELENA GOMEZ, SHAKIRA	SHAKIRA	PISO 21	NO	
2	REGGAE	SELENA GOMEZ	SHAKIRA	PISO 21	NO	
3	REGGAE	ABRAHAN MATEO	LALI ESPOSITO	CNCO	SI	ABRAHAN MATEO
4	REGGAE, POP	JUSTIN BIEBER	SEBASTIAN YATRA	CAMILA	NO	
5	REGGAETON, VALLENATO	JUSTIN BIEBER	KAROL G	LOS TIGRES DEL NORTE	NO	
6	REGGAE	KATY PERRY	NACHO	PISO 21	NO	
7	REGGAETON	ARIANA GRANDE	ARIANA GRANDE	PISO 21	NO	
8	REGGAE, REGGAETON	COIN	COIN	COIN	NO	
9	VALLENATO	BOB MARLEY	VALLENATO	QUEEN	NO	
10	REGGAE	ABRAHAN MATEO	MANUEL TURIZO	CNCO	SI	BIG TIME RUSH
11	POP	ARIANA GRANDE	ARIANA GRANDE	CNCO	NO	
12	REGGAE	SHAKIRA	SHAKIRA	REGGAE	SI	
13	REGGAE	SHAKIRA	SHAKIRA	REGGAE	SI	SELENA GOMEZ
14	REGGAE	COIN	COIN	COIN	NO	
15	POP	SELENA GOMEZ	RIHANNA	ONE DRECTION	NO	
16	POP	TAYLOR SMITH	SELENA GOMEZ	ONE DRECTION	NO	
17	REGGAETON	ONCE	BRYAN MAYER	PISO 21	NO	
18	REGGAETON, POP	JUSTIN BIEBER	BAD BUNNY	PISO 21	NO	
19	VALLENATO	NICKY JAM	VALLENATERO	QUEEN	NO	
20	REGGAETON, ROCK	JUSTIN BIEBER	MALUMA	LOS TIGRES DEL NORTE	NO	
21	REGGAETON, ROCK	NICKY JAM	MALUMA	LOS TIGRES DEL NORTE	NO	
22	POP	KATY PERRY	KATY PERRY	QUEEN	NO	
23	REGGAETON	NICKY JAM	SHAKIRA	LOS TIGRES DEL NORTE	NO	
24	ELECTRÓNICA	JUSTIN BIEBER	DAVID GUETTA	LOS RAYOS DEL SUR	NO	
25	REGGAETON	NICKY JAM	SHAKIRA	LOS TIGRES DEL NORTE	NO	
26	REGGAE	SHAKIRA	SHAKIRA	REGGAE	SI	SHAKIRA
27	POP, RAP, ROCK, ELECTRO	SABRINA CARPENTER, SHAKIRA	SABRINA CARPENTER	QUEEN	NO	
28	POP, ROCK	ED SHEERAN, MILEY CYRUS, JUSTIN BIEBER	NOAH CYRUS, BEBE REXHA	NIRVANA, GUNS ROSES	SI	JUSTIN BIEBER, BRITNEY HOUSTON

A continuación, un análisis gráfico porcentual, me permitió comparar cada una de las preguntas, y mirar cual es la tendencia en cada interrogante. En la primera pregunta ¿Qué tipo de música prefieres escuchar, rock, pop, reggae, etc.? Encontramos que ocho estudiantes coinciden con el reggae, posteriormente el pop y el reggaetón con cuatro estudiantes.

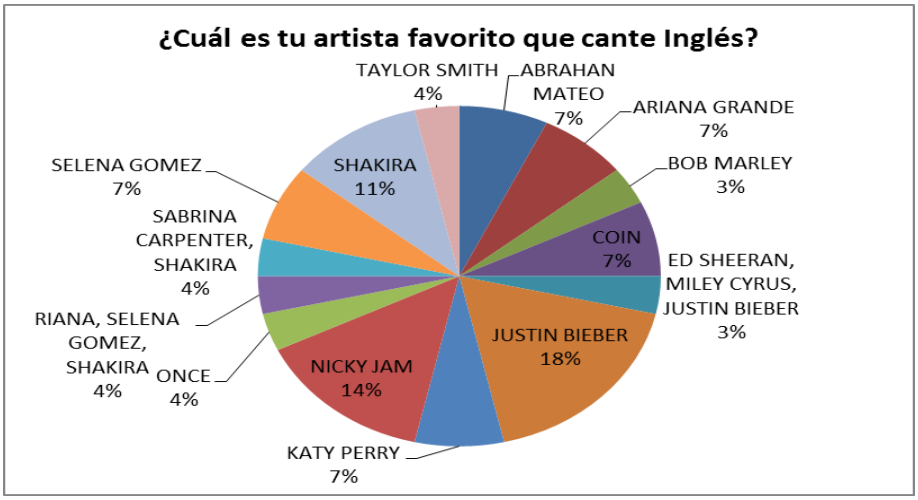
Gráfica: 1.



La pregunta 2, ¿Cuál es tu artista favorito que cante en inglés? El 18% de los estudiantes respondieron que Justin Bieber. El 14% respondió Nicky Jam. El 11% escogió a Shakira, como su

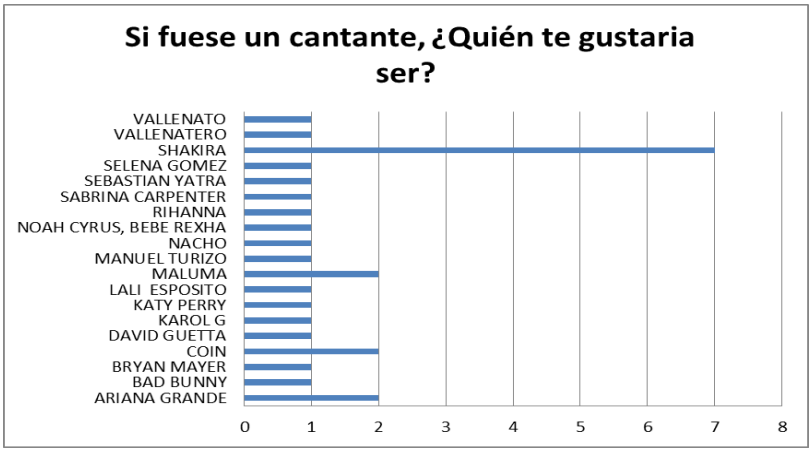
cantante favorita. El 7% de los estudiantes declaró favoritismo por Abraham Mateo, Ariana Grande, Coin, Katy Perry y Selena Gómez; lo que corresponde a dos estudiantes por cada artista. El 4% restantes de los estudiantes respondió Once, Taylor Swift, Bob Marley, Rihanna, Sabrina Carpenter, Ed Sheeran y Miley Cyrus.

Gráfica: 2.



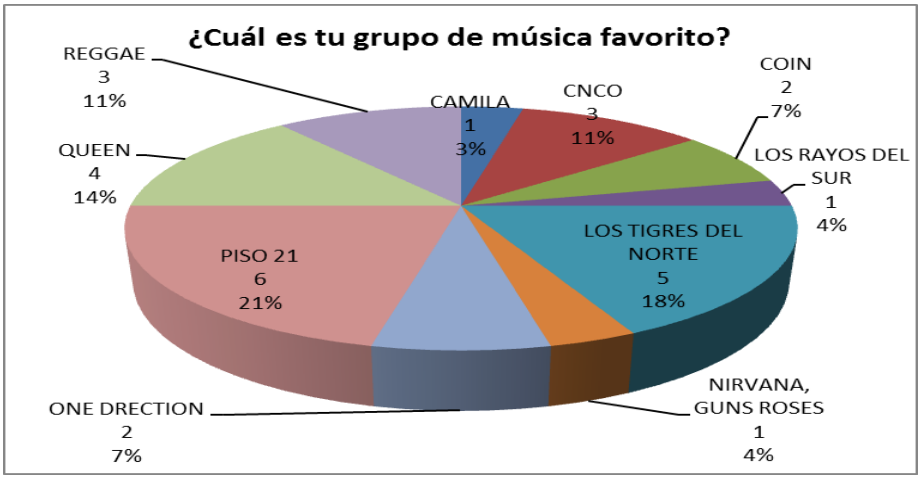
La siguiente pregunta, Si fuese un cantante, ¿Quién te gustaría ser? Muestra que el mayor número de los encuestados les gustaría ser como Shakira. Les sigue Maluma, Coin y Ariana Grande con cuatro estudiantes cada uno. Luego aparece Vallenato, Selena Gómez, Sebastián Yatra, Rihanna, Noah Cyrus, Nacho, Manuel Turizo, Lali Esposito, Katy Perry, Karol G, David Guetta, Brayan Mayer y Bad Bunny.

Gráfica: 3.



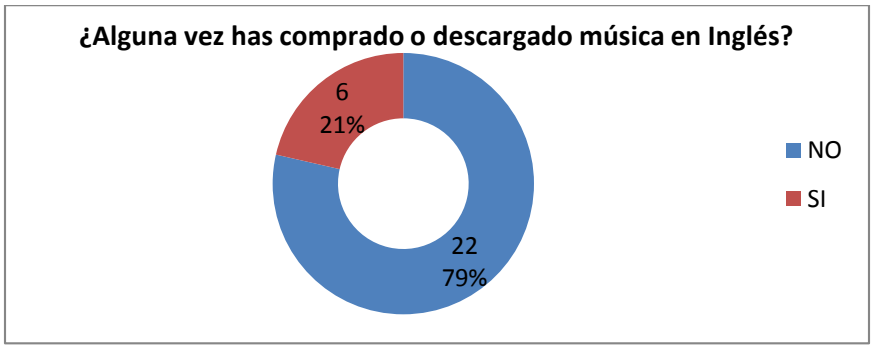
En la cuarta pregunta, ¿Cuál es tu grupo de música favorito?, El 21% respondió Piso 21, el 18% dijo Los Tigres del norte, el 14% contestó que la banda británica Geen, el 11% respondió CNCO y Reggae, el 7% dijo COIN y One Direction, que corresponde a dos estudiantes en cada grupo, un 4% dijo Nirvana y Guns and roses, otro 4% dijo Los Rayos del Sur, y finalmente un 3% dijo el grupo Camila.

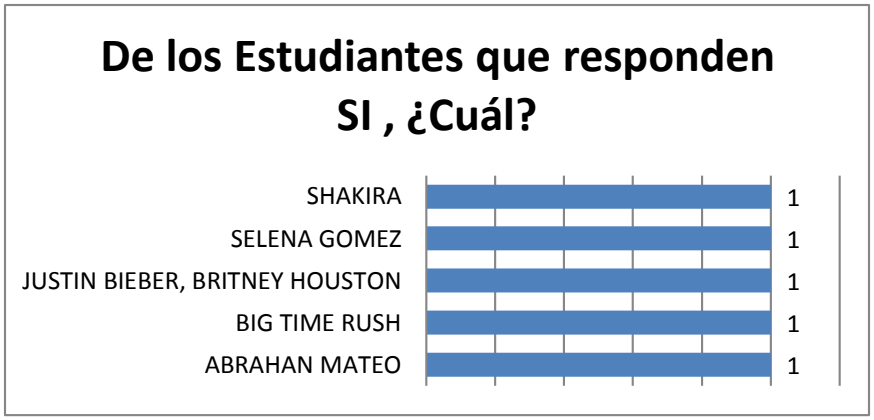
Gráfica: 4.



La quinta y última pregunta, ¿Alguna vez has comprado un CD de música en inglés? ¿Cuál?, el 79% de los estudiantes dijo no. El 21% respondió sí, y en la segunda parte de la pregunta agregaron: de Abraham Mateo, Big time Rush, Selena Gómez, Shakira, Justin Bieber y Whitney Houston, respectivamente.

Gráfica: 5





En la siguiente etapa de planeación, les hablé a mis estudiantes, de los anteriores Festivales y les propuse que este año 2016, también lo haríamos, se pusieron contentos en su mayoría. La clase siguiente miramos el video del último Song Festival. Los estudiantes lo disfrutaron, entonces les pedí buscar y traer a la siguiente clase una canción, que les gustara o se sintieran identificados con ella. Los estudiantes debían traer a clase la canción no solo en audio sino también la letra de la canción impresa.

La primera pregunta que surge después de escuchar una canción en inglés por primera vez es: ¿De qué se trata la canción? Así que el paso a seguir era conformar grupos de trabajo, para consultar en el diccionario el vocabulario desconocido en la letra de la canción y clasificarlo según su uso, ya sea sustantivos, verbos, pronombres, adverbios, adjetivos, modismos, etc. y de esta manera, socializarlo en grupo, para aumentar el vocabulario.

El desarrollo de actividades de traducción, es enriquecedor e ineludible en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, a través de ello, se genera contacto con la escritura de la lengua y permite desarrollar procesos metacognitivos al encontrar referentes del vocabulario en la lengua materna, ponerlo en contexto y facilitar su uso y recordación.

"De hecho, Sonia Colina (2002: 17) señala que la relación entre la traducción y el aprendizaje de una nueva lengua es más estrecha de lo que se nos da a entender, incluso afirma que su separación no está justificada. Asimismo, Marciano Escutia (2005) apuesta por el uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera en el caso de estudiantes adultos, fundamentalmente por dos motivos: porque ayuda a acelerar el proceso de aprendizaje, y porque puede evitar errores que retrasarían dicho proceso".

Después de ello, se debía seguir escuchando la canción, a través de YouTube, mirar el video oficial, ver los subtítulos para aprender la letra de las canciones y comparar las traducciones de la misma. De igual manera, escuchar el Karaoke de la canción, con letra y practicarla. Para encontrar un mayor sentido con el cual se expresa cada palabra y para fomentar el uso de las TIC.

En la etapa de implementación, después de tener claridad y conocer la letra de la canción, se pasó a la parte fonética, en este sentido, les expliqué dando ejemplos y familiarizando a los estudiantes con la forma de encontrar y escribir la fonética que se encuentra en el diccionario para cada palabra, cada estudiante debía escribir su canción de esa manera, en especial de las palabras nuevas para él o ella. Esta actividad se realizó en grupos de tres estudiantes y al final se hizo la socialización.

Trabajo colaborativo en formación

Jeremy Jarmer, sostiene que el trabajo en grupo como el trabajo en parejas es enfáticamente multiplicador de la cantidad de interacción para estudiantes individuales o con dificultades para expresarse. Hay además una mayor oportunidad para manifestar opiniones diferentes y hacer contribuciones variadas. El trabajo en grupo promueve la autonomía del estudiante permitiéndole tomar sus propias decisiones en el grupo sin que el profesor le haya dicho lo que debe hacer. Harmer, J (1998).

Otra actividad realizada en esta etapa fue la de consultar toda la información posible sobre el artista, la biografía del artista o banda que interpreta la canción, álbumes, conciertos entre otras cosas. Este ejercicio tenía como meta la elaboración de un poster, familiarizarse con nuevo vocabulario, pero también la oportunidad de apropiarse de las raíces de cada canción y que

conocieran más de la canción que seleccionaron, el o los intérpretes, la cultura y el país de origen. Ronnie argued: *Specified periods of instruction are aimed at developing students' English-language skills, with a primary focus on communication, grammar, and vocabulary. Students may be from the same or different language background (Rennie, 1993).*

> *Por muy buen profesor que sea, los estudiantes nunca aprenderán una lengua- o algo más- a no ser que ellos se propongan aprender por su cuenta tanto como durante el tiempo de la clase. Esto es porque el idioma es demasiado complejo y variado para que allí sea el tiempo suficiente para que los estudiantes aprendan todo lo que necesitan en el aula de clase. Tomará un gran número de semanas antes de que ellos hayan tenido el tipo de exposición y oportunidades para usar lo que seas necesario para un progreso real. Harmer, J (1998) cap.24. David Nunan dice: no todo puede ser enseñado en clase (Nunan 1988ª: 3).*

Ponemos en juego en esta tarea, la necesidad de concienciar y de crear un sentido de autonomía en los estudiantes frente a sus aprendizajes, de tal manera que poco a poco aumente la confianza en ellos. Para así disminuir el filtro afectivo que los conduce a la inseguridad y el desánimo.

> *Los estudiantes necesitaban sentir que lo que ellos estaban aprendiendo era personalmente relevante para ellos, que ellos tenían que experimentar el aprendizaje (en lugar de ser simplemente "enseñado") y que su autoimagen necesitaba ser intensificada como parte del proceso (Rogers 1994).*

Las tecnologías educativas ofrecen la oportunidad de pensar críticamente en la modernización de los sistemas existentes, ofreciendo nuevos sistemas de aprendizaje, factibles de difundirse a toda la sociedad. Apoyando la enseñanza eficiente, a través de la promoción de la calidad, flexibilidad, adecuación y disponibilidad de materiales de apoyo, lo que representa un amplio repertorio educativo para el maestro. Govantes, A (2001).

El uso de las Tic, en mi investigación fue trascendental, me permitió estar en contacto permanente con mis estudiantes. A través de los dispositivos móviles podíamos compartir información, además de, mantener comunicación dentro y fuera de la escuela.

> *"Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que aumenta cada día"* Ortiz (2011: 88).

La creación de una herramienta multimedia como lo fue el blog, del Song festival, generó dialogo constante, en espacios virtuales no únicamente, debido al flujo de información, sino también, por el aumento de la autoestima generado al evidenciar notables avances personales en la lengua; ampliando así, los alcances y las posibilidades no solo de obtener más información para mi investigación, pero además, de comprobar las formas en las que se estaba permeando la cultura, y creando cambios positivos en las mentes de mis estudiantes (http://solo amor1.wixsite.com/songfestival/blog).

El Song Festival se ha convertido en una identidad para toda la comunidad educativa de la CDR, porque todos participamos en él, desde los operarios de servicios generales en la organización y adecuación del escenario, hasta el rector de la institución. Genera comunicación porque se crea un discurso común antes durante y después del día del evento final.

Un festival es un día o un periodo de tiempo en el año, donde se organizan una serie de eventos para celebrar o festejar un acontecimiento especial, en él se reúnen artistas del canto, el baile, la danza, el teatro, se dan conferencias y muchas otras actuaciones artísticas, culturales y formativas alrededor de la celebración.

Por lo anterior, El día del evento final los estudiantes preseleccionados hicieron sus presentaciones, de canto, baile o también con instrumentos en vivo. Para ello, se convocó a todo el estudiantado incluyendo la escuela primaria, en un escenario múltiple.

> *Las canciones se pueden usar para: enseñar vocabulario, practicar pronunciación, remediar errores frecuentes, estimular el debate en clase, enseñar cultura y civilización, estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña, fomentar la creatividad, desarrollar la comprensión oral y lectora, desarrollar la expresión oral y la escrita, repasar aspectos morfosintácticos, motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero, desarrollar el sentido rítmico y musical* (Varela (2003).

Reflexión I.

Como resultado de la encuesta semiestructurada, que buscaba referentes en cuanto a los gustos musicales de los estudiantes del grado octavo A, y su afinidad con la música y los cantantes o grupos en inglés, encontramos que, aunque ocho estudiantes respondieron que prefieren escuchar Reggae, en la primera pregunta; en la segunda pregunta cuando se les pide manifestar su artista favorito en inglés solo aparece reflejado el 3%, correspondiente a un estudiante que señala un cantante de Reggae.

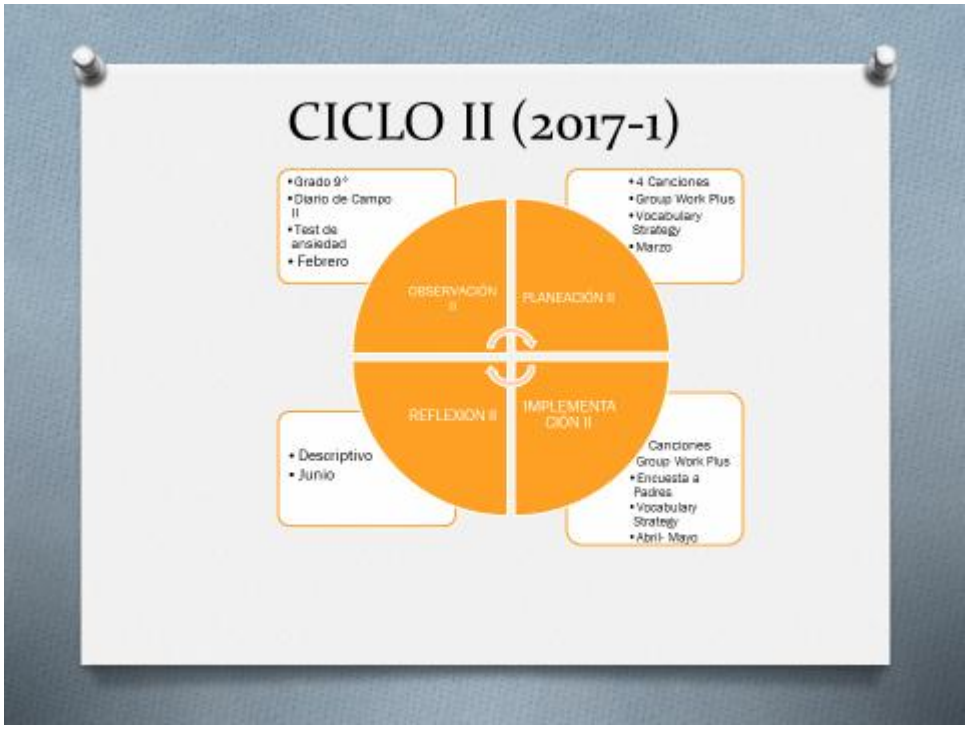
Cuatro estudiantes respondieron que les gusta escuchar solo música Pop, otros cuatro estudiantes dijeron gustarles escuchar solo Reggaetón, y en este caso hallamos similitudes en las preguntas uno y dos. Pero encontramos a cinco estudiantes que manifestaron escuchar Reggaetón y otro tipo de música como el Rock, Vallenato, Pop o Reggae. Esto señala que la inclinación mayor de los jóvenes es a escuchar Reggaetón, ya que el número de artistas de este género musical asciende a cuatro en la pregunta dos. Y en la tercera pregunta que sugiere si fuese un cantante quien te gustaría ser definitivamente no aparece ninguno de Reggae. Esto nos lleva a pensar que la respuesta más marcada en la pregunta uno se debió a que era una de las opciones que se sugería en la pregunta. Esto se confirma en la pregunta cuarta donde el grupo favorito para el mayor número de estudiantes es uno Reggaetonero.

Es importante destacar en los resultados de la encuesta que los jóvenes también están escuchando y les gusta la música en inglés. Además, conocen a los artistas, como se ve reflejado en la pregunta dos en donde el 18%, declaró favorito a Justin Bieber. La tercera pregunta, sobre quien le gustaría ser, da el favoritismo a Shakira, seguida de Maluma, Coin y Ariana Grande. En la última pregunta de la encuesta destacamos que el 21% de los encuestados ha comprado música en inglés.

Al culminar este primer ciclo de la investigación, se concluye entonces como positivo, en cuanto a los avances en los objetivos; la encuesta porque revela cuestiones sustanciales en cuanto a la acogida del idioma extranjero en la institución y la comunidad. Hemos podido encontrar que muchos estudiantes se reúnen en los pasillos del colegio a cantar canciones en inglés. Otros se ven con el profesor y saludan en inglés o intentan cantar alguna canción en inglés. El Song Festival se constituyó en una meta, que al alcanzarla generó mucha motivación y expectativa para seguir

aprendiendo. Los estudiantes aumentaron sus conocimientos en las cuatro habilidades del idioma y de la cultura de países anglo.

3.2 Ciclo II



En el segundo ciclo de la investigación, el grado noveno, grupo A, está conformado por 34 estudiantes, veinticuatro de ellos pertenecieron al grupo octavo A, el año inmediatamente anterior, dos de ellos están repitiendo el año, y los otros seis son estudiantes nuevos, provenientes de otras instituciones del departamento. Después de algunas clases, en las que busqué la forma de conversar con los estudiantes nuevos en el grupo, encontré que algunos de ellos vienen de colegios rurales o de instituciones educativas urbanas, sus conocimientos en inglés son muy básicos y habían participado medianamente en actividades orales y de cantar canciones, pero solo en el aula de clase.

Con el grupo un poco más aterrizado, en cuanto a los procesos direccionados desde el área de inglés, es notable que, a pesar de los avances del año anterior, algunos estudiantes, se observan inseguros y con nerviosismo a la hora de realizar ejercicios orales frente a sus compañeros.

Para Bruner (2009), la observación es *"la actividad perceptiva [que] supone un proceso de tratamiento de la información por referencia a unos esquemas, y procede por categorización. La información que aportan los mensajes sensoriales se utiliza para modificar una hipótesis anterior, al ser percepción el resultado de un proceso de interacción entre el organismo y el entorno"* *Bruner, J. (2009)13*[2]

Teniendo en cuenta uno de los objetivos de esta investigación que busca establecer con claridad las causas por las cuales los alumnos se muestran inseguros y con miedo a equivocarse mientras adquieren la lengua extranjera inglés y mi propósito de crear un clima de confianza como resultado; lograr que los estudiantes disminuyeran la tensión por el contacto con la lengua, pero que, a la vez, aumentaran el interés y la atención en las clases, alcanzaran mejores aprendizajes y procurar eliminar del estigma de "materia difícil" en el cual, se ha tenido por años el inglés, en la comunidad educativa de la institución.

Me era conveniente determinar los niveles de ansiedad de los estudiantes; esto se hizo por medio de la aplicación de un Test de ansiedad. Cabe mencionar que existen factores que pueden incidir en tales actitudes de los estudiantes como son: el contexto, la intensidad horaria del área que se maneja por semana, la falta de vocabulario, el background o recorrido que han tenido en la materia y las secuelas de los conflictos sociales que ha vivido la región, entre otras.

Para determinar algunos niveles de ansiedad y tener certeza de sus orígenes, utilicé el Test de ansiedad denominado Foreign Language Classroom Anxiety Scale[14], éste un instrumento que fue elaborado por Horwitz et al. (1986) y consiste en 33 afirmaciones que evalúan la aprensión en la comunicación, la ansiedad en los exámenes, el miedo a las evaluaciones negativas en las clases de idiomas y el temor a la comunicación. Cada elemento de la escala se califica en cinco puntos de la serie de Likert, desde uno (Totalmente de acuerdo), dos (De acuerdo), tres (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo), cuatro (Desacuerdo), hasta cinco (Totalmente en desacuerdo). En esta escala, 24

13[2]Bruner, J. (2009). A Study of Thinking. (en Postic y de Ketele, 2000, p.19). Citado por FIGUEROA BONOMELLI, Natalia ROMÁN SAINT-JEAN, Nicole, en La observación en el proceso de investigación-acción pedagógica focalizado en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Pág. 13. http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3336/TPEM%2022.pdf?sequence=1[2]

de los 33 ítems se refieren a estados de ansiedad, mientras nueve de ellos representan estados de no ansiedad (Anexo: 5 cuestionario)

3.2.1 Análisis Descriptivo del Test de Ansiedad

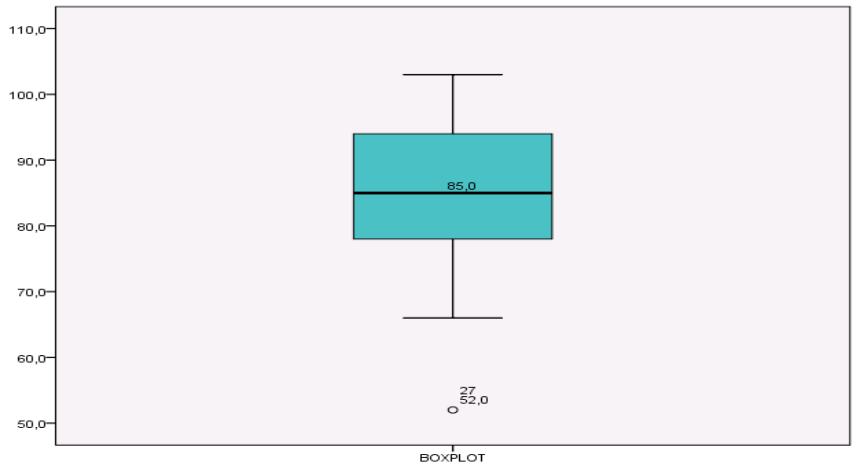
Los niveles de ansiedad de los estudiantes se obtuvieron mediante la administración de la FLCAS. Las puntuaciones directas mínima y máxima de un participante pueden oscilar entre 33 y 165, ya que son 33 puntos, un estudiante que conteste en todos los ítems la escala 1 y 165 puntos en el caso del alumno que conteste todas las preguntas en escala 5.

En el siguiente cuadro se observa que el rango de puntuación obtenido en este estudio se trasladó entre 52 y 103. Siguiendo el criterio de Arnaiz (2012), los sujetos fueron divididos en tres grupos en función del nivel de ansiedad. Aquellos con una puntuación situada entre 52 y 69 se clasificaron como ansiedad baja, entre 70 y 87 como ansiedad media y, por último, entre 88 y 105 como ansiedad alta. La ansiedad media de los participantes fue de 85,16 puntos con una desviación típica de 10,96, dato que confirma que existe escasa dispersión de los datos de la muestra y, en consecuencia, refrenda la obtención de la fiabilidad de la información.14[3]

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
BOXPLOT	30	52,0	103,0	85,167	10,9673
Valid N (listwise)	30				

[14] *Foreign Language Classroom Anxiety Author(s): Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope Reviewed work(s): Source: The Modern Language Journal, Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-132*



Al menos un tercio de los estudiantes experimentaron una ansiedad de a alta (léase ansiedad alta en 11 sujetos), por otro lado, el 6 %, de los participantes muestran niveles de ansiedad baja (léase ansiedad baja en 2 sujetos), reflejándose en unos porcentajes del 36,6% es la ansiedad alta respectivamente. En el anterior grafico se presentan los resultados obtenidos a través de las respuestas de los estudiantes ordenados por percentiles, así como el diagrama en caja, en los que se puede apreciar que, en los resultados, menos del 25% de la muestra ofrecen niveles bajos de ansiedad, mientras que más del 50% manifiestan una ansiedad de grado medio. También se observa un dato atípico de un estudiante que tuvo un valor alejado de los demás con 52 puntos.

VARIABLES (Preguntas)	Totalmente en acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Mediana
1.- Nunca me siento segur@ de mi misma cuando hablo o canto en la clase de inglés.	23,30%	**46,70%**	13,30%	16,70%	0,00%	**A**
2.- No me preocupa cometer errores cuando hablo o canto en la clase de inglés.	10,00%	**36,70%**	13,30%	33,30%	0,00%	**A**
3.- Tiemblo cuando me van a preguntar en la clase de inglés.	16,70%	16,70%	**50,00%**	10,00%	6,70%	**N**
4- Me asusta no entender lo que la profesora está diciendo en la clase de inglés.	10,00%	26,70%	10,00%	**36,70%**	16,70%	**D**
5- No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.	**53,30%**	10,00%	3,30%	26,70%	6,70%	**TA**
6.- Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	16,70%	20,00%	**30,00%**	23,30%	10,00%	**N**
7.- Continuamente pienso que mis compañer@s son mejores hablando o cantando inglés que yo.	10,00%	30,00%	**33,30%**	10,00%	16,70%	**N**
8.- Normalmente estoy relajad@ durante los exámenes en la clase de inglés.	3,30%	33,3%+C11	**36,70%**	26,70%	0,00%	**N**
9.- Me pongo muy nervios@ cuando tengo que hablar o cantar en clase de inglés sin haberme preparado bien.	**50,00%**	46,70%	0,00%	3,30%	0,00%	**TA**
10.- Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar o cantar en la clase de inglés.	20,00%	26,70%	**33,30%**	10,00%	10,00%	**N**
11.- No comprendo por qué razón algun@s compañer@s se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés.	13,30%	26,70%	**36,70%**	13,30%	10,00%	**N**

12- En la clase de inglés me pongo tan nervios@ que se me olvidan algunas cosas que sé.	26,70%	**50,00%**	10,00%	10,00%	3,30%	**A**
13- Me avergüenza contestar de modo voluntario en la clase de inglés.	13,30%	**26,70%**	20,00%	20,00%	20,00%	**A**
14- No me pondría nervios@ si conversara con hablantes nativos del inglés.	20,00%	30,00%	**33,30%**	13,30%	3,30%	**N**
15.- Me inquieto cuando no comprendo lo que la profesora está corrigiendo.	26,70%	**50,00%**	10,00%	10,00%	3,30%	**A**
16.- Siento temor aun cuando estoy preparad@ para una presentación oral en inglés.	**36,70%**	26,70%	10,00%	26,70%	0,00%	**TA**
17.- A menudo no me apetece hablar o cantar en la clase de inglés.	16,70%	26,70%	**33,30%**	13,30%	10,00%	**N**
18.- Me siento segur@ de mi mism@ cuando hablo o canto en la clase de inglés.	6,70%	26,70%	**50,00%**	6,70%	10,00%	**N**
19.- Me produce temor que el/ la profesor/a de inglés esté pendiente de corregir cada error que cometo.	16,70%	**43,30%**	6,70%	26,70%	6,70%	**A**
20.- Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés.	**33,30%**	23,30%	20,00%	16,70%	6,70%	**TA**
21 .- Cuando más estudio para un examen oral de inglés, más confundid@ me siento.	20,00%	**30,00%**	20,00%	23,30%	6,70%	**A**
22. No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.	6,70%	**43,30%**	16,70%	26,70%	6,70%	**A**
23.- Siempre tengo la sensación de que mis compañer@s hablan y cantan mejor en inglés que yo.	23,30%	10,00%	**36,70%**	16,70%	0,00%	**N**

24.- Me preocupa mucho hablar o cantar en inglés frente a otras estudiantes	**43,30%**	36,70%	13,30%	6,70%	0,00%	**TA**
25. Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasad@.	10,00%	**50,00%**	16,70%	20,00%	3,30%	**A**
26.- Me siento más tens@ y nervios@ en las clases de inglés que en las otras clases.	20,00%	**30,00%**	26,70%	23,30%	0,00%	**A**
27.- Me pongo nervios@ y me confundo cuando hablo o canto en la clase de inglés.	13,30%	43,30%	16,70%	26,70%	0,00%	**A**
28.- Mientras se acerca la hora de la clase de inglés me siento muy segur@ y relajad@.	16,70%	**40,00%**	30,00%	10,00%	3,30%	**A**
29.- Me pongo nervios@ cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el/la profesor/a.	13,30%	30,00%	**40,00%**	13,30%	3,30%	**N**
30.- Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés.	26,70%	**26,70%**	**26,70%**	16,70%	3,30%	**N**
31 .- Temo que mis compañer@s de clases se rían de mi cuando hablo o canto en inglés.	30,00%	**33,30%**	20,00%	3,30%	13,30%	**A**
32.-Probablemente me sentiría cómod@ entre hablantes nativos del inglés.	20,00%	13,30%	**36,70%**	20,00%	10,00%	**N**
33.- Me pongo nervios@ cuando el/la profesor/a de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano.	16,70%	**40,00%**	16,70%	13,30%	13,30%	**A**

Estadística descriptiva de la FLCAS: distribución de frecuencias de las respuestas, clase modal y mediana para cada ítem.

La distribución de la FLCAS obtenida en el cuadro anterior, comprende 20 ítems que se focalizan en las destrezas de la comprensión y expresión orales y 13 ítems que expresan la ansiedad en general ante el aprendizaje de la lengua.

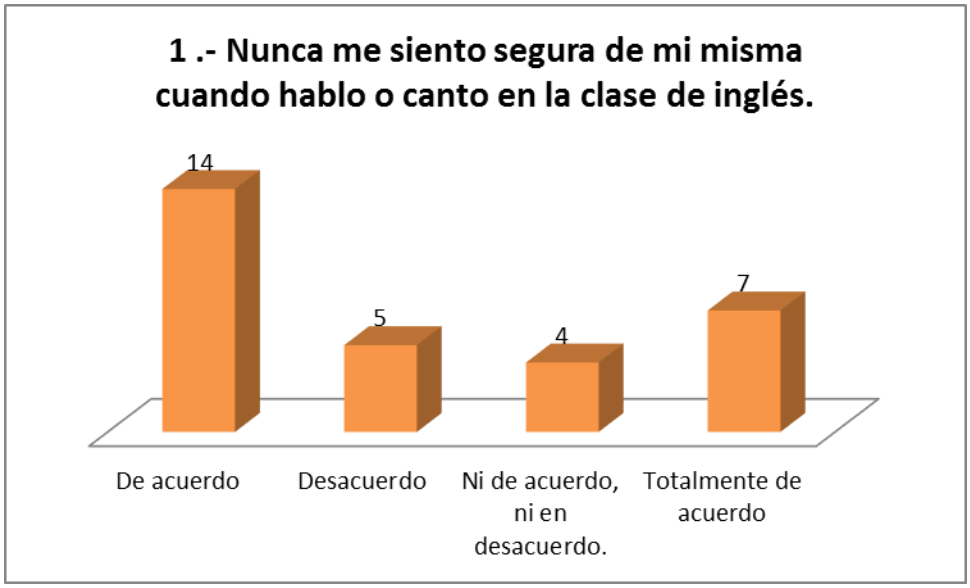
Para cada ítem, la clase modal se ha resaltado en negrita. Por ejemplo, en el ítem 1 la moda es la alternativa "De acuerdo" que, en este caso, coincide con la mediana, recogida en la última columna de la tabla con las iniciales de cada una de las alternativas.

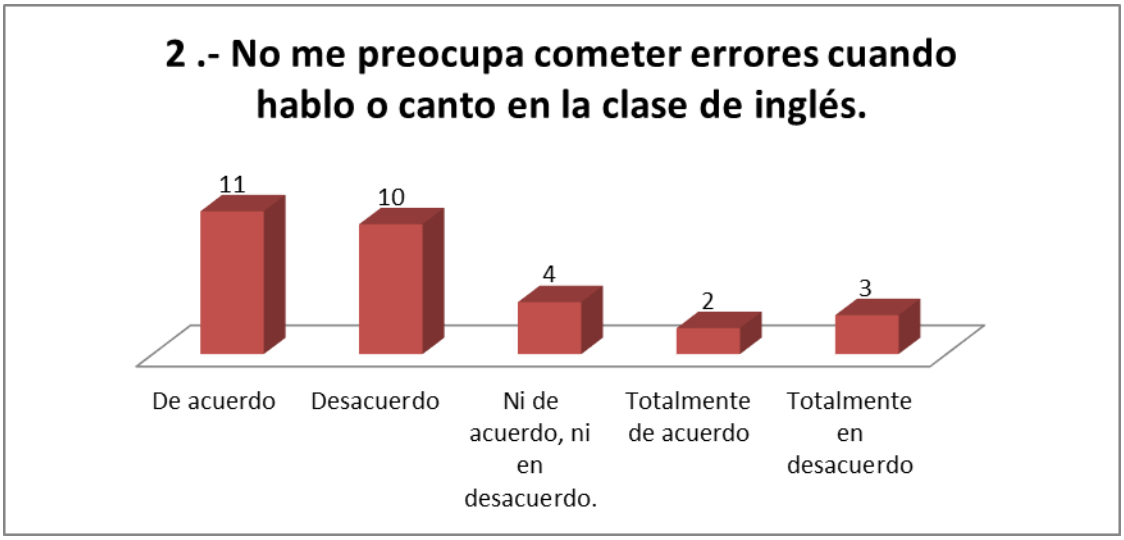
Considerando la aprensión comunicativa del estudiante, y más específicamente la ansiedad individual en contextos que requieren la comunicación oral, se aprecian niveles altos de dicha ansiedad en diversos enunciados, caracterizados por una serie de sentimientos negativos como la inseguridad, el nerviosismo, el temor, la vergüenza y la confusión, propios de la expresión oral en la lengua extranjera.

En las siguientes gráficas describe el cuadro distribución de frecuencias de las respuestas, clase modal (El ítem de mayor frecuencia) y mediana (Dato central) de cada uno de los ítems, empezando por el primer ítem y así describe los 33 ítems.

En los siguientes ítems se describe su comportamiento de respuesta, items que sólo se describen para información y para apoyar alguna conclusión, pero se busca algunas relaciones entre ítems y se agrupan para encontrar características propias de los estudiantes.

En el **ítem 1**, se observa que un **46,7%** está de acuerdo que nunca se sienten seguros de sí mismos cuando hablan o cantan en la clase de inglés, siendo su valor modal, es decir, 14 estudiantes del total de 30 estudiantes, y ningún estudiante contesto estar en totalmente desacuerdo respecto a la pregunta, como se observa en la siguiente gráfica:

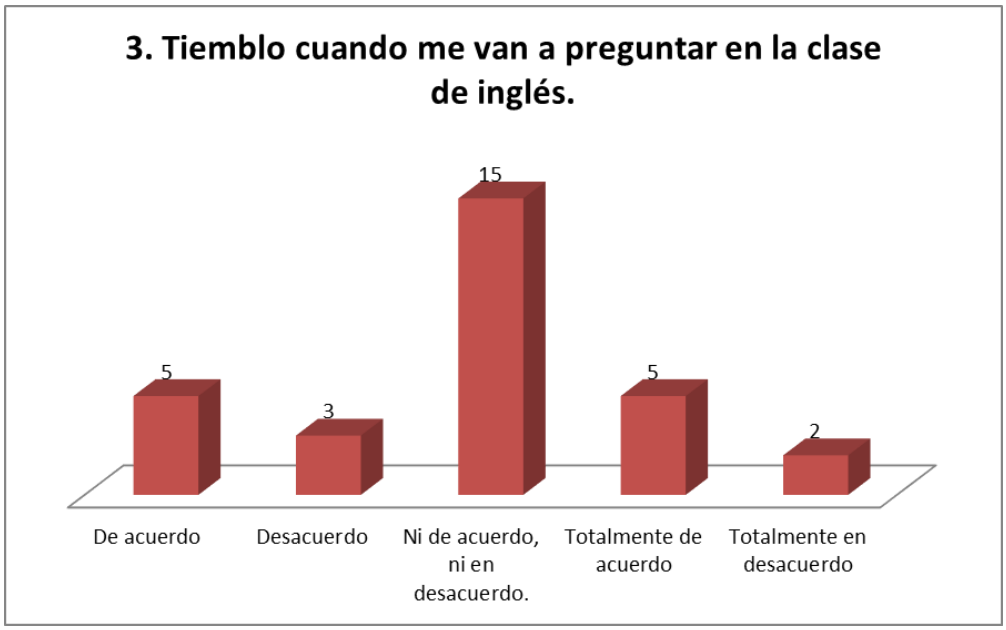




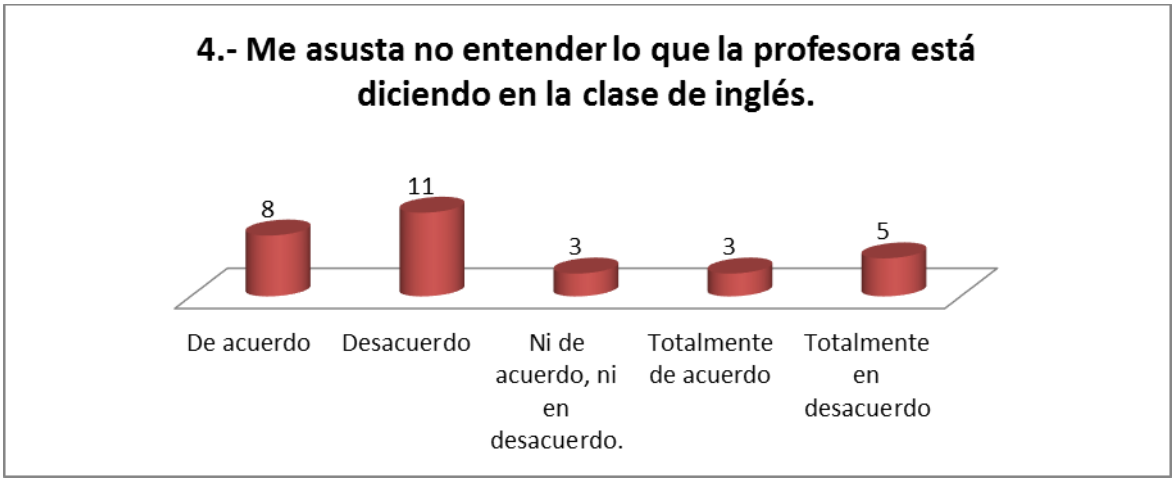
En la anterior grafica se evidencia el comportamiento del **ítem 2**, la frecuencia es mayor en la escala 2 (De Acuerdo), con un **36,7%** de los estudiantes que dicen no les preocupa cometer errores cuando hablan o cantan en la clase de inglés, lo que equivale a 11 estudiantes de 30 y solo el 6,6 % responde en estar totalmente de acuerdo en cometer errores cuando habla o canta en inglés.

A continuación, en el **ítem 3**, no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo, es la respuesta con mayor frecuencia acerca de que si tiemblan cuando les preguntan en la clase de inglés con un **50%.**

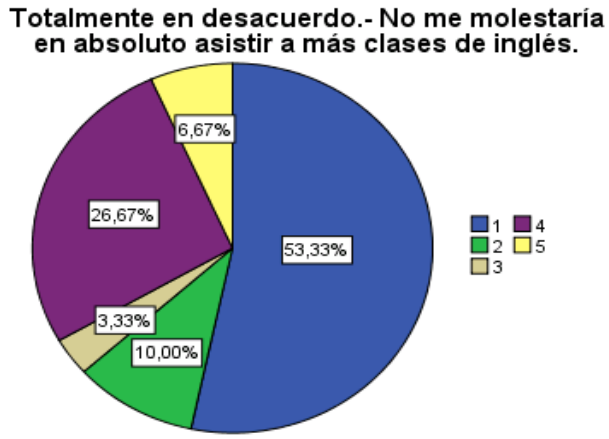
La mitad de nuestra muestra de estudiantes es indiferente y un 33,3 % que equivale a 10 estudiantes afirman estar de acuerdo con esta pregunta.



La siguiente grafica describe el **ítem 4**, la escala con mayor frecuencia es estar en desacuerdo con respuesta, me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de inglés con un 36,6% del total de los estudiantes, es decir que, 11 estudiantes de 30 no les asusta no entender y solo el 26,6% dice estar de acuerdo.

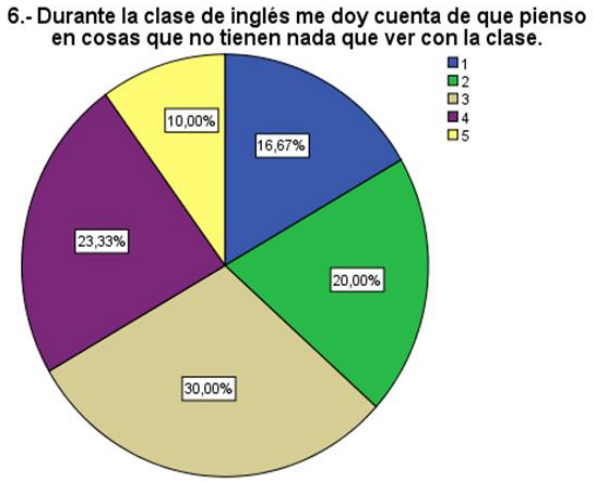


En el siguiente diagrama circular se describe el **Item 5**, acompañado de un cuadro, donde la primera columna con las escalas 1(Totalmente de acuerdo), 2 (De acuerdo), 3 (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo), 5 (Totalmente en desacuerdo) y en las otras columnas continuas, su frecuencia, su porcentaje en cada escala y su frecuencia acumulada, donde se evidencia que más del 60 % responde totalmente de acuerdo (TA) y de acuerdo(A) a la pregunta, ¿No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés?, pero la la mayoria de los estudiantes dice estar totalmente de acuerdo y sólo el 6,7% se rehúsa a asistir a más clases de inglés.



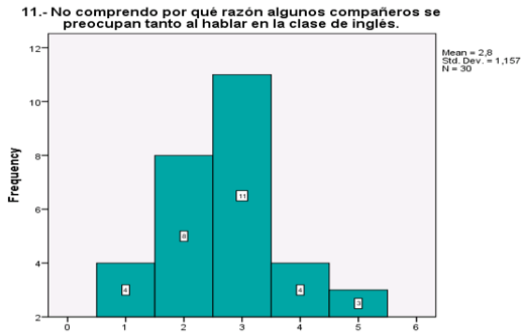
Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	53,3	53,3
	2	3	10,0	**63,3**
	3	1	3,3	66,7
	4	8	26,7	93,3
	5	2	6,7	100,0
	Total	30	100,0	

Respecto al **item 6**, que se describe acontinuación, a la pregunta, ¿Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase?, *se encontró que el 36,6 % afirma no estar concentrado en la clase*, donde el 16, 6% contesta totalmente de acuerdo y el 20% de los estudiantes esta de cuerdo, esté item no tiene relevancia en nuestro analisis, por el comportamiento de respuesta indica que los estudiantes se distribuyen de igual forma los que afirman en estar de acuerdo y los que están en desacuerdo, porque un 30%, no está, ni de acuerdo ni en desacuerdo y otro 33,3 % dice estar en desacuerdo.



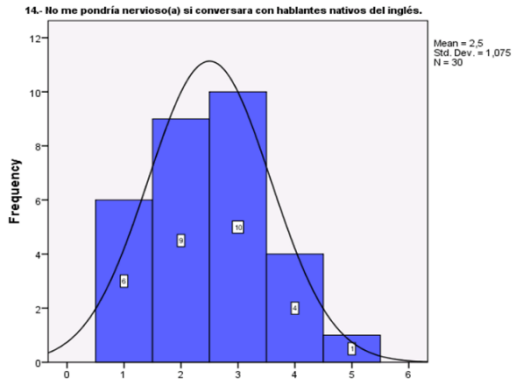
Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	**16,7**	16,7
	2	6	**20,0**	36,7
	3	9	30,0	66,7
	4	7	**23,3**	90,0
	5	3	**10,0**	100,0
	Total	30	100,0	

En el siguiente análisis, **el item 11**, responde a la pregunta "No comprendo por qué razón algunos compañeros se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés", *el 40 %, de los estudiantes afirma estar de acuerdo en no comprender la situación* y el 36,7% dice Ni de acuerdo, ni en desacuerdo con la manera. Esté tipo de preguntas no presenta un comportamiento claro, lo que dificulta encontrar caracteristicas claras de ésta muestra.



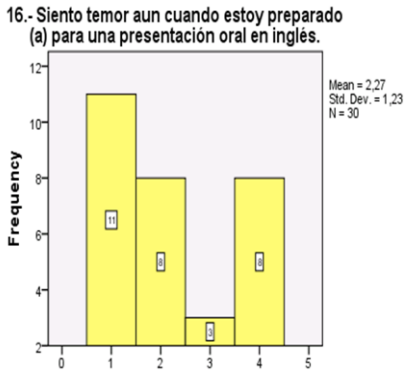
Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	13,3	13,3
	2	8	26,7	40,0
	3	11	36,7	76,7
	4	4	13,3	90,0
	5	3	10,0	100,0
	Total	30	100,0	

El **item 14,** descrito en el siguiente gráfico, *la mayoria de la muestra dice estar de acuerdo con la pregunta* "No me pondría nervioso si conversara con hablantes del Inglés", es decir un 50% del total de los 30 estudiantes, y un 33,3% dice no estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo. En la distribución de las respuesta se graficó una distribución normal, lo que evidencia que la mayoria de respuestas están dadas en la cola izquierda (De acuerdo) y muy pocos estudiantes están en desacuerdo.



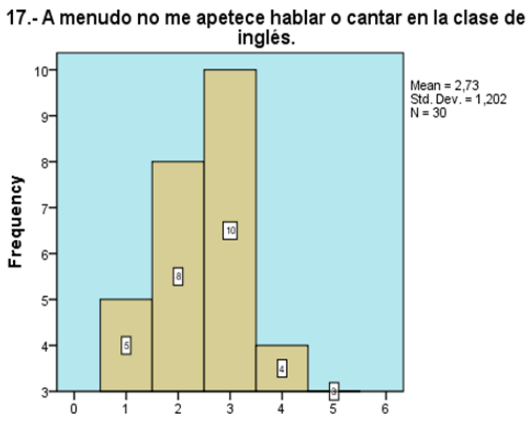
Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	20,0	20,0
	2	9	30,0	50,0
	3	10	33,3	83,3
	4	4	13,3	96,7
	5	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	

En el **item 16**, la mayoria de los estudiantes responden afirmativamente que "Sienten temor aun cuando estoy preparado para una presentación oral en inglés", el 63,3%, están en la escala 1-2 (Totalmente Acuerdo - Acuerdo), lo que evidencia que el temor es una caracteristica que representa la mayor parte de mi muestra.



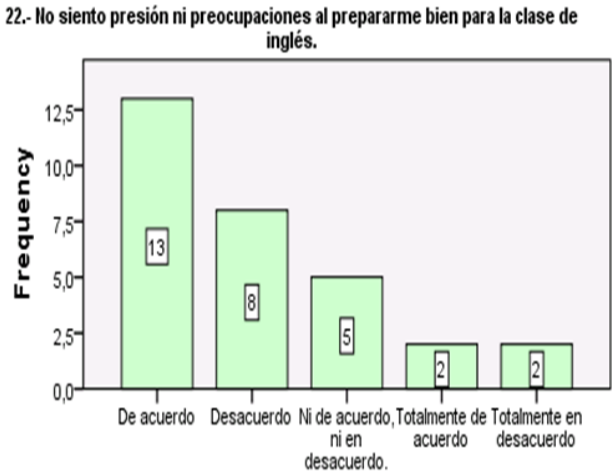
Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	36,7	36,7
	2	8	26,7	63,3
	3	3	10,0	73,3
	4	8	26,7	100,0
	Total	30	100,0	

En la siguiente pregunta "A menudo no me apetece hablar o cantar en la clase de Inglés", un 33,3%, dice ni de estar de acuerdo, ni en desacuerdo y un 43,3%, dice estar de acuerdo, lo que permite concluir que afirman que la mayor parte de la muestra está de acuerdo a no querer siempre cantar o hablar inglés.



Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	16,7	16,7
	2	8	26,7	43,3
	3	10	33,3	76,7
	4	4	13,3	90,0
	5	3	10,0	100,0
	Total	30	100,0	

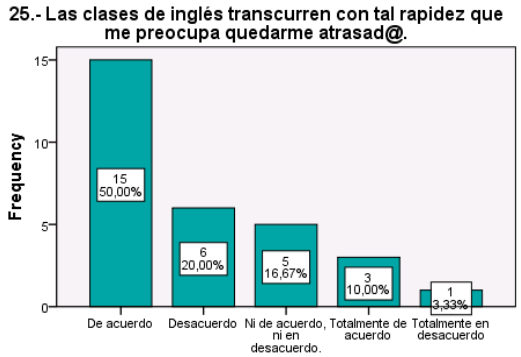
En el **item 22**, el 43,3 %, está de acuerdo con "No sentir presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés", siendo está escala la de mayor frecuencia y sólo 8 estudiantes de los 30 encuestados responden estar en desacuerdo, es decir un 26,7%, como se evidencia en la siguiente gráfica.

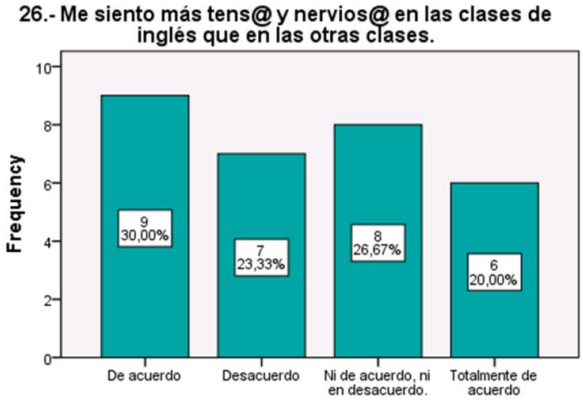


Escala	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	13	43,3	43,3
Desacuerdo	8	26,7	70,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	5	16,7	86,7
Totalmente de acuerdo	2	6,7	93,3
Totalmente en desacuerdo	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	

En el ***item 25***, los estudiantes responden en su mayoria que están de acuerdo "que las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado/a", es decir que el 50%, de los 30 estudiantes están preocupados al quedar atrasados y sólo el 13,33% dicen no estar de acuerdo.

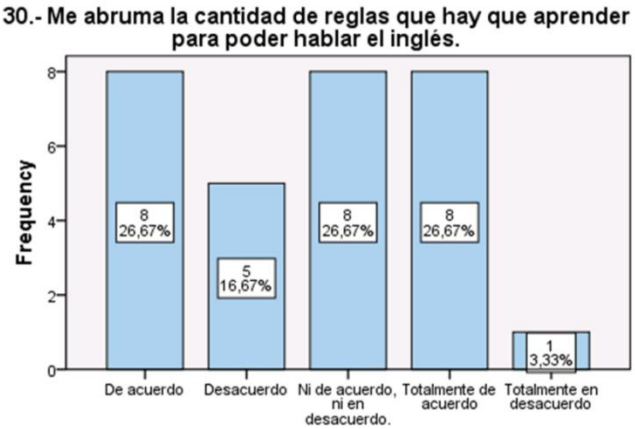
En el ***item 26***, el 50% contesta estar de acuerdo, siendo la mayor parte en las respuestas a la pregunta “Me siento más tenso y nervioso en las clases de inglés que en las otras clases y sólo el 26,67 % contesta estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

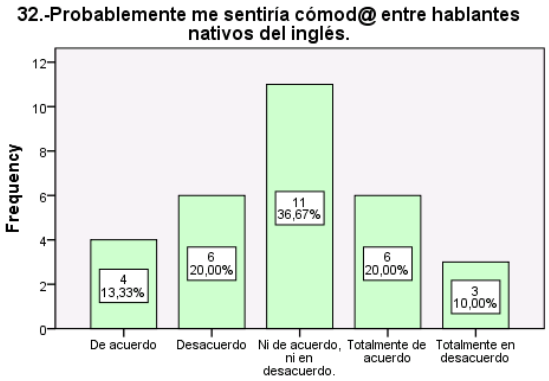




En las siguientes gráficas responden los ítem 30 y 32, donde el ítem 30 presenta un comportamiento muy parecido en las escalas TA (26,67%), A(26,67%), N (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo con 26,67%) excepto en la escala, en desacuerdo, donde el 16,67%, de los estudiantes no les abruma las cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés.

En la pregunta del **item 32**, el 20%, responde estar totalmente de acuerdo a la pregunta, probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos del inglés, pero un 36,67%, dicen estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo en está pregunta.

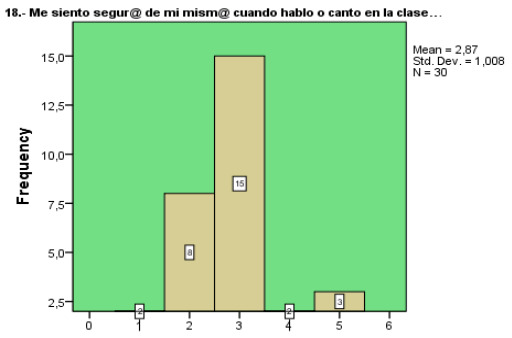




En el siguiente análisis se tiene en cuenta items de gran importancia para la investigacion, para ser analizados, y se agrupan según la relación encontrada en está investigación:

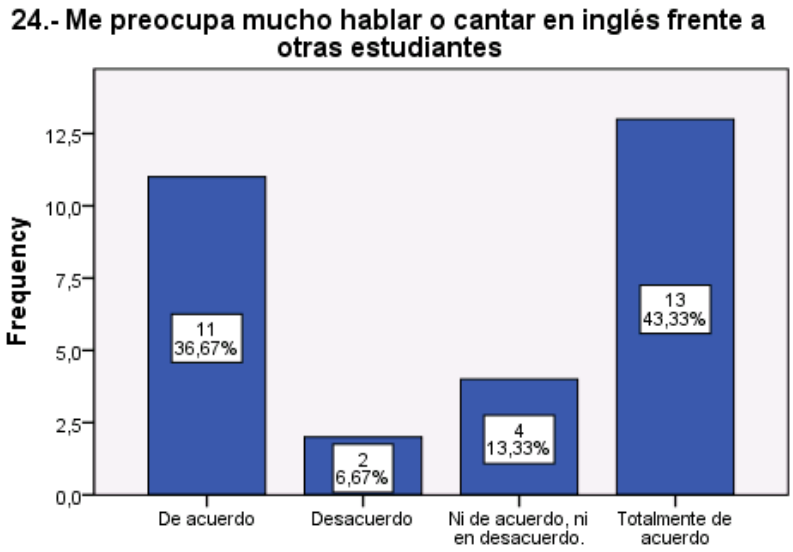
Considerando la aprensión comunicativa del estudiante, y más específicamente la ansiedad individual en contextos que requieren la comunicación oral, se aprecian niveles elevados de dicha ansiedad en diversos enunciados, caracterizados por una serie de sentimientos negativos como la inseguridad, el nerviosismo, el temor, la vergüenza y la confusión, propios de la expresión oral en una lengua extranjera.

En concreto, la falta de confianza en sí mismo cuando entra en juego la capacidad de hablar en la lengua meta (ítem 1) queda reflejada en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "De acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 46,70% de las respuestas. Además, las respuestas "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 46,7% y el 23,3%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos reconoce el sentimiento de seguridad en el contexto del aula, frente a un 16,7% que está en desacuerdo. Mostrarse desconfiados e inseguros cuando tienen que dialogar en otros idiomas **(ítem 18)**, queda recogido en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se ubica en la opción "Ni de acuerdo, ni en desacuerdo", valor que coincide con su moda, con un 50%, de las respuestas; asimismo la respuesta "totalmente en desacuerdo" supone el 10%, es decir, que los estudiantes admiten sentirse titubeantes al momento de hablar en un idioma diferente al suyo y frente a otros estudiantes de la clase. Las respuestas "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" constituyen el 26,7% , 6,7%, esto es, menos de la mitad de los encuestados afirma sentirse seguros hablando en otro idioma y cuando la práctica de dicho idioma tiene lugar ante otros estudiantes en el aula.

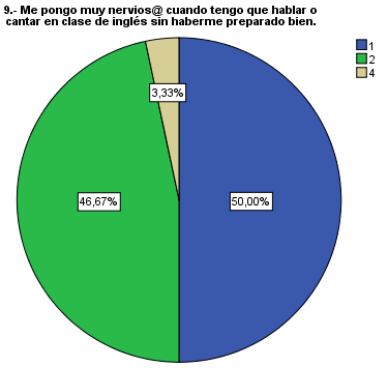


Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	6,7	6,7
	2	8	26,7	33,3
	3	15	50,0	83,3
	4	2	6,7	90,0
	5	3	10,0	100,0
	Total	30	100,0	

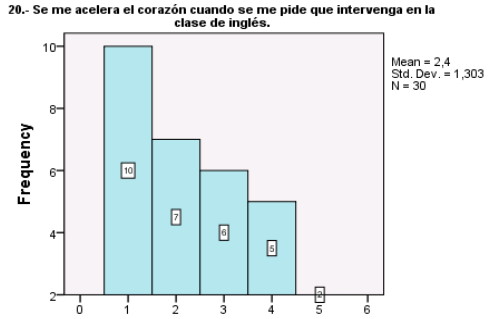
En los resultados a resaltar y analizar es la falta de seguridad al hablar o cantar en inglés frente a otras estudiantes **(ítem 24)**, se muestra en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "Totalmente de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 43,3% de las respuestas. Además, la respuesta "totalmente en desacuerdo" supone el 0%, es decir, los estudiantes confiesan no preocuparse por hablar el idioma en la clase, frente a un 36,7 % que dice estar de acuedo con la preocupación.



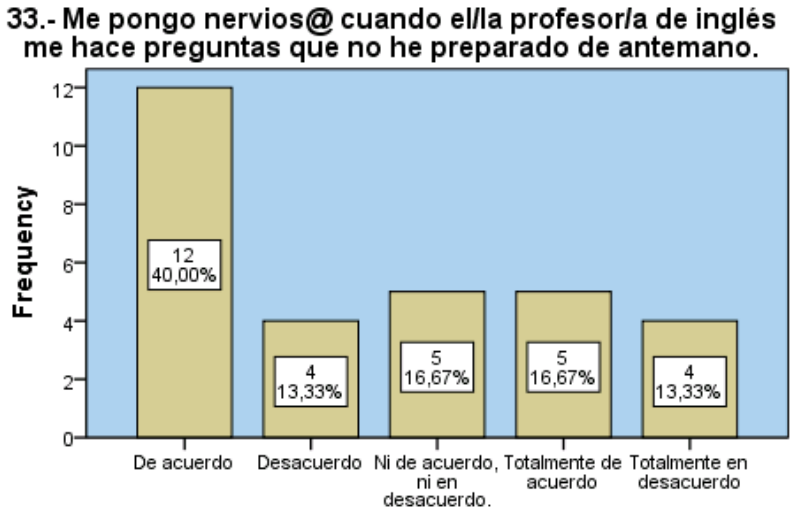
Además, la sensación de temor **(ítem 9)**, observada en la siguiente gráfica, irrumpe en los participantes cuando deben hablar en clase, sin una preparación previa mostrándose en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "totalmente de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 50% de las respuestas. Además, las respuestas "de acuerdo" suponen el 46,7% y solo el 0% revela su desacuerdo total.



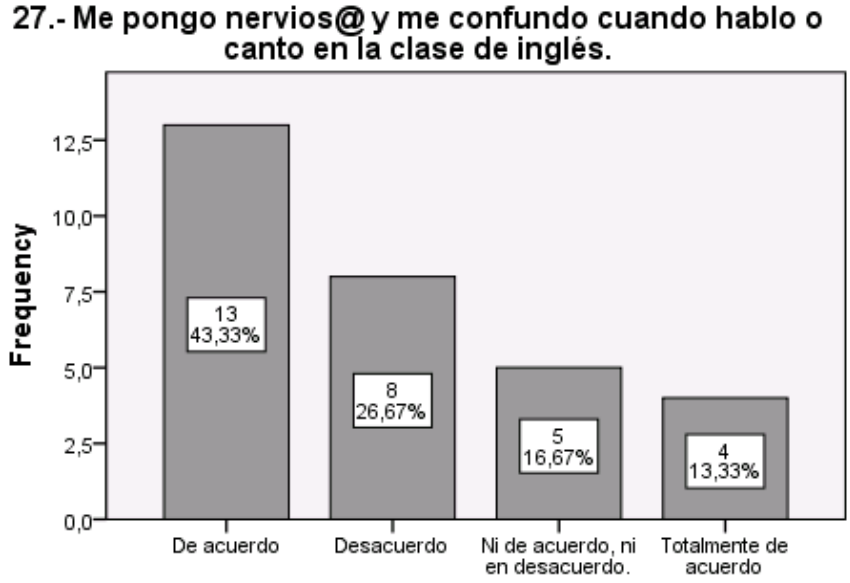
En los siguientes 2 items, se describe una cualidad muy importante para este estudio, donde describe el Nerviosismo. En cuanto al nerviosismo **(ítem 33)**, cuando el docente pregunta sobre un tema concreto que no se ha preparado con anterioridad, la distribución de las respuestas obtenidas muestra que la mediana de las respuestas se encuentra en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 40% de las respuestas. Igualmente, las respuestas "totalmente de acuerdo" constituyen el 13,3 y el 16,7%, es decir que los encuestados admiten ponerse nerviosos, justificado por la falta de estudio de un tema determinado, frente a un 13.3%, que está en desacuerdo y un 16,7 % que no está ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Por su parte, una tendencia al nerviosismo si el profesor pregunta al estudiante (**ítem 20)**, se muestra la distribución de las respuestas recibidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "totalmente de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 33.3% de las respuestas. Además, las respuestas "de acuerdo" y "ni de acuerdo, ni en desacuerdo" suponen el 23,3% y el 20,0%, en esta pregunta se reconoce la sensación de nerviosismo al ser preguntados por el profesor, frente a un 16,7%, que está en desacuerdo y un 6,7% que muestra su desacuerdo total, porcentajes que se muestran en las siguientes gráficas:



Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	33,3	33,3
	2	7	23,3	56,7
	3	6	20,0	76,7
	4	5	16,7	93,3
	5	2	6,7	100,0
	Total	30	100,0	

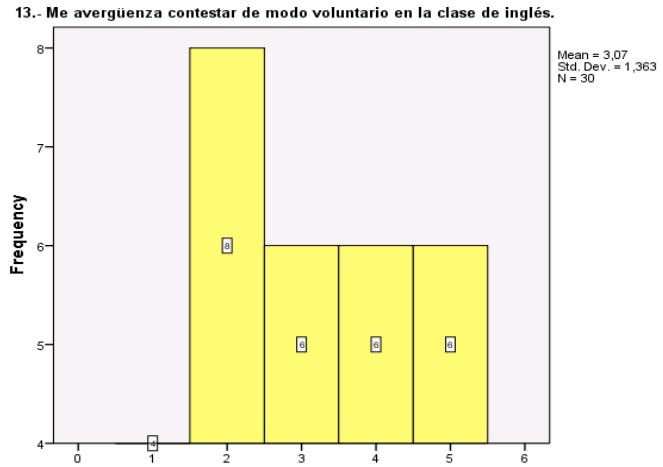


Hablar en el contexto del aula origina situaciones de confusión y ansiedad **(ítem 27)**, manifestándose en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 43,3% de las respuestas. Además, las respuestas "totalmente de acuerdo" y "totalmente en desacuerdo" suponen el 21.7% y el 12.5%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos admite la intranquilidad que les provoca expresarse oralmente en la clase, frente a un 26.7%, que está en desacuerdo y un 12.5%, que muestra su desacuerdo total, comportamiento que se evidencia en la gráfica:

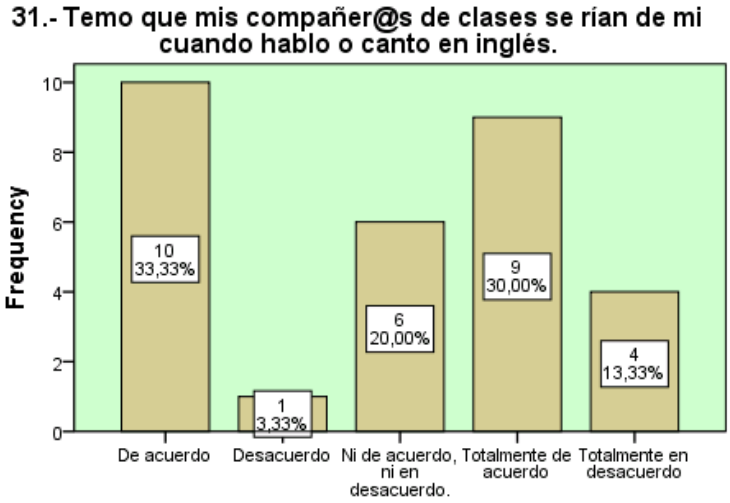


En las siguientes gráficas, se muestra que la participación voluntaria en la clase de lengua extranjera, tan apreciada por los profesores de idiomas, genera vergüenza **(ítem 13)**, característica

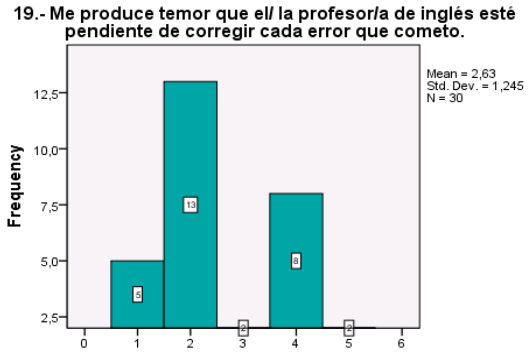
que se muestra en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción “totalmente de acuerdo”, valor que coincide con su moda, con un 43,3% de las respuestas. Igualmente, las respuestas “Totalmente de acuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” suponen el 13,3% y el 20%, es decir, que expresan ponerse nerviosos. También, los participantes reconocen que les asalta la timidez cuando voluntariamente desean hablar ingles. Otro aspecto relevante en las clases incluye la participación de los alumnos teniendo como público a sus compañeros **(ítem 31)**, situación que origina temor ante el posible ridículo. La distribución de las respuestas obtenidas ofrece que la mediana de las respuestas se localiza en la opción “de acuerdo”, valor que coincide con su moda, con un 33,3% de las respuestas. Al mismo tiempo, las respuestas “totalmente de acuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” admiten el 30,0% y el 20,0%, es decir, más del 50% de los casos contempla su desasosiego por las risas probables de los estudiantes, frente a un 13,3% que está en totalmente en desacuerdo.



Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	13,3	13,3
	2	8	26,7	40,0
	3	6	20,0	60,0
	4	6	20,0	80,0
	5	6	20,0	100,0
	Total	30	100,0	

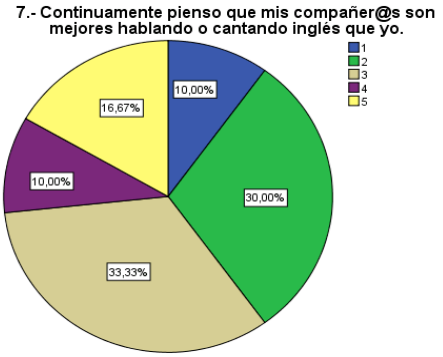


Respecto al temor, observado en los siguientes gráficos, ante una evaluación negativa llama la atención que a los encuestados no les importe cometer errores en la clase de inglés **(ítem 2)**, hecho que se recoge en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 36,7% de las respuestas. Asimismo, las respuestas "totalmente de acuerdo" con un 10%, más del 40% de los casos afirma no importarles la tasa de errores cometidos, frente a un 0% que está en desacuerdo completo. Del mismo modo, tampoco les provoca miedo **(ítem 19)**, si el profesor corrige cada error que aparece en la conversación. Así lo muestra la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "en acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 43,3% de las respuestas. Por su parte, la respuesta "de acuerdo" supone los encuestados reconoce sentir pavor ante una continua corrección, frente a un 26,7% que está en desacuerdo, un 6,7% que está totalmente en desacuerdo.



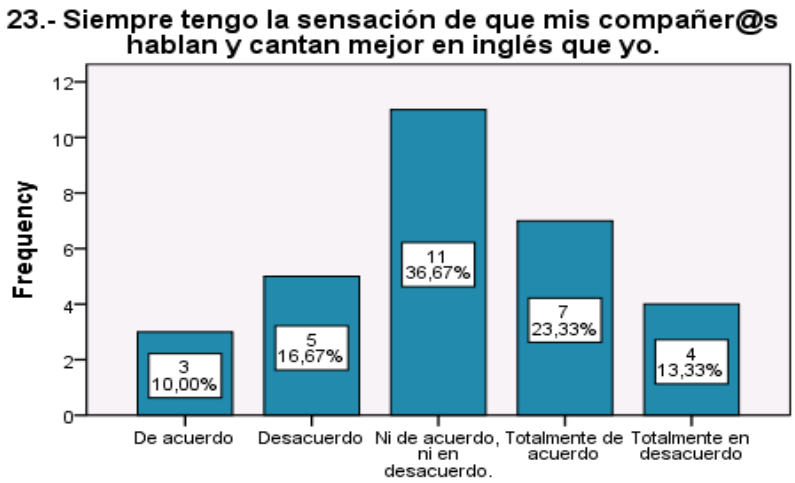
Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	16,7	16,7
	2	13	43,3	**60,0**
	3	2	6,7	66,7
	4	8	26,7	93,3
	5	2	6,7	100,0
	Total	30	100,0	

Por otra parte, el sentimiento de inferioridad frente a otros compañeros que se expresan mejor en lengua inglesa **(ítem 7)**, queda grabada en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "ni de acuerdo, ni en desacuerdo", valor que coincide con su moda, con un 33,3% de las respuestas. Igualmente, las respuestas "de acuerdo " y "totalmente de acuerdo" suponen el 30% y 10%, solo el 40% de los casos cree que sus compañeros son mejores que ellos en el idioma, frente a un 10,0% que está en desacuerdo y un 16,7% que muestra su totalmente en desacuerdo.

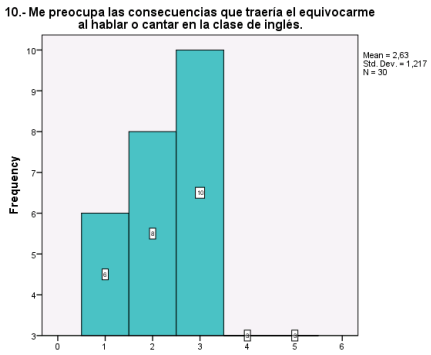


Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	10,0	10,0
	2	9	30,0	40,0
	3	10	33,3	73,3
	4	3	10,0	83,3
	5	5	16,7	100,0
	Total	30	100,0	

En esta misma línea, el sentimiento de inseguridad de los encuestados se manifiesta en una sensación permanente de infravaloración ante compañeros mucho mejores que ellos en la expresión oral **(ítem 23)**, así queda reflejada en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "ni en acuerdo, ni en desacuerdo", valor que coincide con su moda, con un 36,7% de las respuestas. Además, las respuestas "en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo" suponen el 16,7% y el 10%, es decir, solo el 33,3% carece de la suficiente autoestima como para dejar de subestimarse ante otros compañeros.

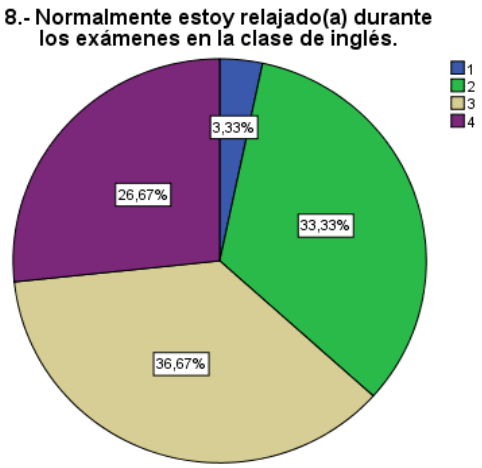


En cuanto a la preocupación de las consecuencias que traería el equivocarme al hablar o cantar en la clase de inglés, **(ítem 10)**, manifestándose en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "ni de acuerdo, ni en desacuerdo", valor que coincide con su moda, con un 33,3% de las respuestas. Al mismo tiempo, las respuestas "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 26,7% y el 20%, es decir, que solo el 46,7% de los participantes contemplan su preocupación si trae consecuencias equivocarse.

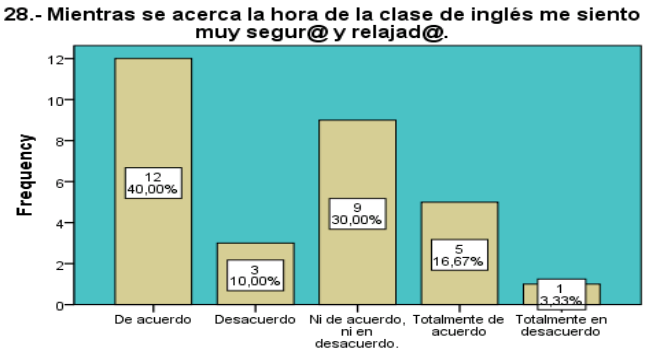


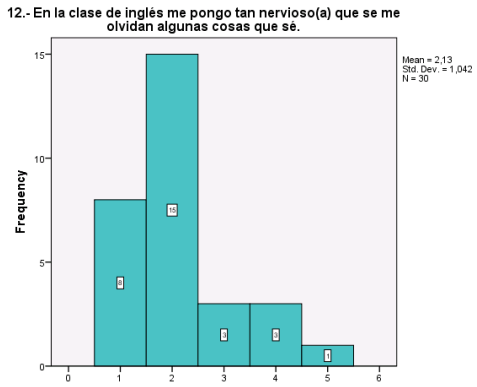
Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	13,3	13,3
	2	8	26,7	40,0
	3	11	36,7	76,7
	4	4	13,3	90,0
	5	3	10,0	100,0
	Total	30	100,0	

Por otro lado, la sensación de comodidad durante la realización de los exámenes de idiomas **(ítem 8)**, queda reflejada en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "ni de acuerdo, ni en desacuerdo", valor que coincide con su moda, con un 36,7%, de las respuestas. También, las respuestas "totalmente de acuerdo" y "de acuerdo" suponen el 3,3% y el 33.3%, es decir, más del 50%, de los casos reconoce que no les preocupa el momento de las pruebas escritas en el aula, frente a un 26,7%, que está en desacuerdo y un 0% que muestra su desacuerdo total.



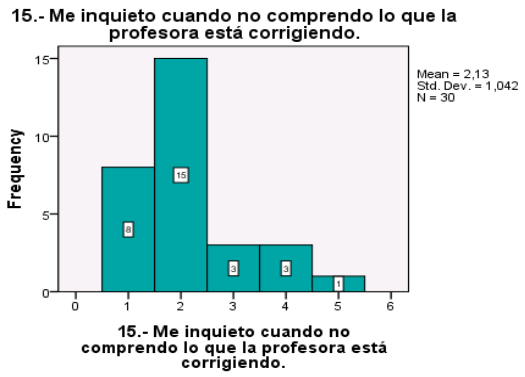
Relacionado con la ansiedad dentro de la clase de lengua extranjera, resulta llamativo que los participantes confiesen que el aula les provoca tanto nerviosismo que olvidan lo que ya saben **(ítem 12),** expresándose en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "De acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 50% de las respuestas. Por lo demás, las respuestas "ni de acuerdo, ni endesacuerdo" con un 36,7%. En **(ítem 28)**, la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 40% de las respuestas. Conjuntamente, las respuestas "toltalmente de acuerdo" y ni de acuerdo ni en desacuerdo" suponen el 16,7% y el 30%, es decir, más del 40% de los casos manifiestan su estado de serenidad en el momento de ir al aula, frente a un 10% que está en desacuerdo y un 3,3% que muestra que está totalmente en desacuerdo. El anterior análisis se observa en las siguientes gráficas:



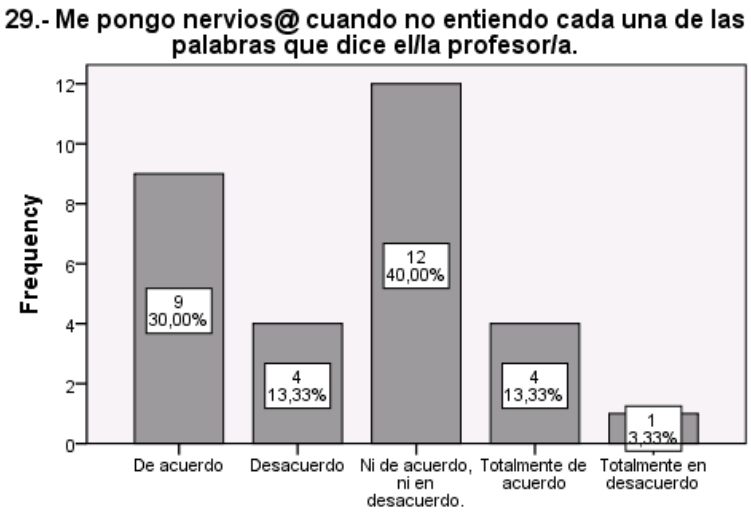


Escala		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	26,7	26,7
	2	15	50,0	76,7
	3	3	10,0	86,7
	4	3	10,0	96,7
	5	1	3,3	100,0
	Total	30	100,0	

Por último, en relación con la ansiedad ante la falta de comprensión auditiva, destaca un 50% de la muestra que afirma inquietarse cuando no entiende lo que corrige el profesor **(ítem 15)**, ya por un uso elevado de un lenguaje no claro o por evitar explicar qué está corrigiendo y por qué motivo; a pesar de que, a más de la mitad de los participantes, un 36,7%, no les importe incurrir en errores **(ítem 2)**. Una gran mayoría de los encuestados, un 36,7%, se sienten preocupados si no entienden lo que dice el profesor **(ítem 4)** y más concretamente, un 43,3%, si no entienden cada una de las palabras que este pronuncia **(ítem 29)**. En consecuencia, los ítems 4, 14 y 29 que se observan en las siguientes gráficas y están claramente relacionados con el temor de los alumnos a no entender a su docente.



Escala	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8	26,7	26,7
	15	50	76,7
	3	10	86,7
	3	10	96,7
	1	3,3	100
	30	100	



En la planeación del ciclo ll, trabajamos cuatro canciones paulatinamente, de diferentes cantantes y con propósitos comunes, entre ellas encontramos a "Wonderful tonight" by Eric Clapton, estilo romántico. Miss Lucy had a baby by Popular Nursery Rhyme. I can see clearly now by Jimmy Clift, estilo reggae. Forgiveness, by Nicky Jam, estilo reggaetón. En la primera de estas canciones, trabajamos en el vocabulario, verbos en presente, en la segunda verbos en pasado. En la tercera el verbo poder y adverbios, más la idea de motivar y expresar un nuevo comienzo. En la cuarta canción experimentamos el hecho de cantar una canción conocida y bien sonada en español, interpretada por el mismo cantante en idioma inglés.

Las actividades se realizaban en grupos de tres o cuatro estudiantes, en los que además de explorar diferentes contextos y evoluciones históricas de la música, los estudiantes se fortalecían complementando sus desempeños personales con el apoyo de sus compañeros; generando también, una interdependencia positiva, "*La cual existe cuando los estudiantes se dan cuenta que al estar unidos a otros en un grupo, no podrán tener éxito en las actividades a no ser que todos hagan y coordinen esfuerzos para completar la tarea (Hendrix, 1999)".* La importancia de esto fue, asimismo, el aporte significativo a la confianza y autoestima que se genera en cada estudiante por el hecho de desempeñar roles cruciales en el equipo.

En la siguiente actividad que los estudiantes desarrollaron en parejas, ellos trabajaron en cada uno de los cuatro espacios del formato, en el método utilizado para el aprendizaje del vocabulario llamado el modelo de Frayer; el cual, como lo mencione el apartado teórico, se trata de una estrategia de enseñanza basada en vocabulario. En este método el estudiante estudia la palabra y la analiza antes que hacer que memorice la definición. Esta estrategia usa un organizador gráfico con cuatro cuadros que proporciona una base sólida para el desarrollo y aumento del vocabulario en cualquier área del aprendizaje. En primer lugar, debían escribir la definición general de la palabra o frase proporcionada, con la ayuda del diccionario. Luego, hacer una ilustración o dibujo personal, y escribir características propias de la palabra o frase. En el siguiente espacio, escribir ejemplos u oraciones y en el último cuadro palabras o frases que no tienen nada que ver con la palabra o frase central. Al terminar la actividad los estudiantes debían socializar cada uno de sus trabajos. (anexo: 6)

"Si hacemos un dibujo y la definición de la palabra el celebro tendrá dos cosas para recordar la palabra; los estudiantes serán capaces de comprender no solo el significado de la palabra desconocida o concepto, sino con mayor importancia, serán capaces de interiorizar la palabra o concepto, de esta manera se convertirá en parte del vocabulario de su día a día" Bader *(2013).*

En la implementación del segundo ciclo de mi investigación, trabajamos cuatro canciones con un trabajo enfocado no solamente en el aprendizaje de las letras de las canciones sino también en la exploración visual de los videos de las mismas. El objetivo era permitirle a cada estudiante elaborar una descripción escrita y oral de aspectos como las actitudes, escenarios, vestuarios y estilos entre otros, que pudieran ser visibles en los videos musicales y comparables con las dos culturas. Cada estudiante traía impreso al grupo, fotografías notables de los aspectos antes mencionados y con sus propias palabras hacia una socialización de sus hallazgos. (Anexo 7). Como lo sustenta Jeremy Harmer, en la siguiente cita, permitirles a los estudiantes que tomen parte en roles tales como eventos reales en la seguridad de aula de clase, es una manera de que los estudiantes se sienta bien en lo que la comunicación en una lengua extranjera realmente es.

"Getting students to have a free discussion give them a chance to rehearse having discussion outside the classroom. Having them take part in a role-play allows them to rehearse such a real-life event in the safety of the classroom. It is a way for students to 'get the feel' of what communicating in the foreign language really feels like" (Harmer 1998).

3.2.2 Encuesta Padres de Familia

Resultados y Discusión

En esta etapa consideré pertinente conocer las opiniones de los padres de familia frente al proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas. Para ello elaboré una encuesta semiestructurada que consta de cinco preguntas y fue aplicada con los estudiantes del grado tercero C, de la escuela primaria de nuestra institución C.D.R, los cuales tenían muy pocos conocimientos en el área de inglés y con los que se había trabajado una hora semanal durante un lapso de tiempo de cinco semanas aproximadamente.

A partir de las respuestas de los padres de familia y alumnos se analizan los resultados desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo mediante gráficas en las que se confronta la información obtenida. En primer lugar, se analizan las percepciones de los padres de familia respecto al progreso de la LE inglés, la opinión de los niños/niñas en relación al inglés y las actividades que realizan para mejorar el nivel del inglés.

En la siguiente grafica están las respuestas de 15 de padres de familia a la pregunta: ¿Ha notado el progreso de alguna habilidad en su niño/niña en relación al inglés?

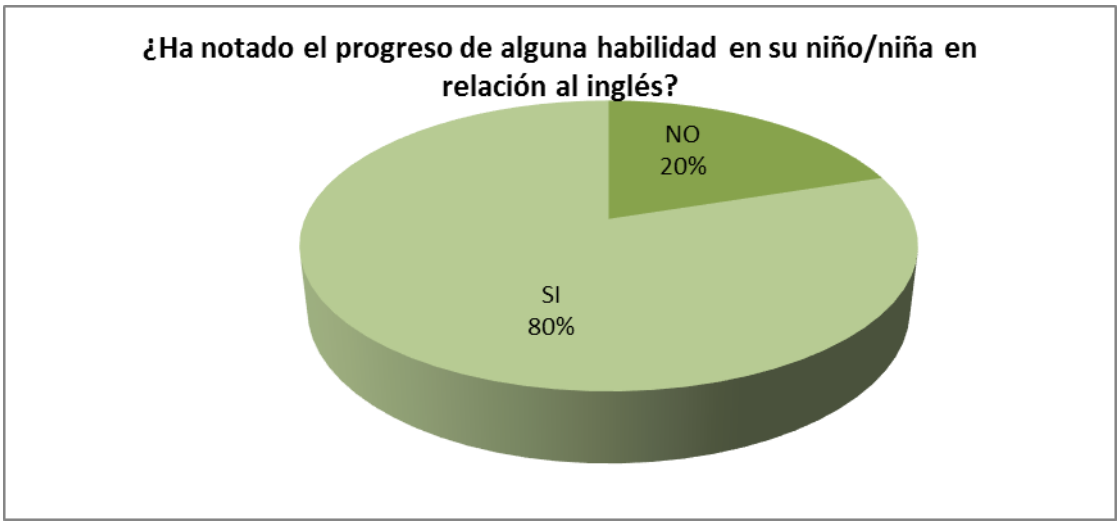


Figura 1: Percepción padre de familia.

Como se observa en la figura 1, el 80% de los padres evidencia un progreso en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés y solo el 20% de 15 padres encuestados opinó no observar ningún progreso.

Además de consultarle a los padres si observaban un progreso en la lengua extranjera inglés, se preguntó adicionalmente de qué manera se observa el avance. En la figura 2, se puede apreciar que la evolución está dada con mayor frecuencia, con un 40%, del total de la muestra, con respecto a la habilidad de traducir texto y en el manejo de conceptos básicos en inglés. En menor frecuencia está la habilidad de mantener un dialogo corto en inglés con 10%.

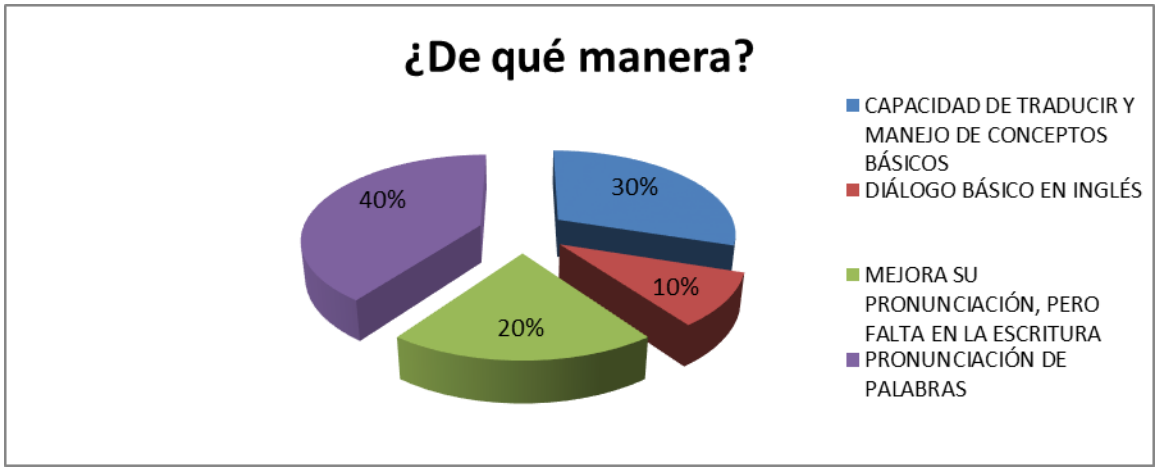


Figura 2: Evidencia del progreso del alumno.

En la siguiente figura se aprecia la información correspondiente a las respuestas que se obtuvieron de los padres de familia; en concreto a la pregunta:

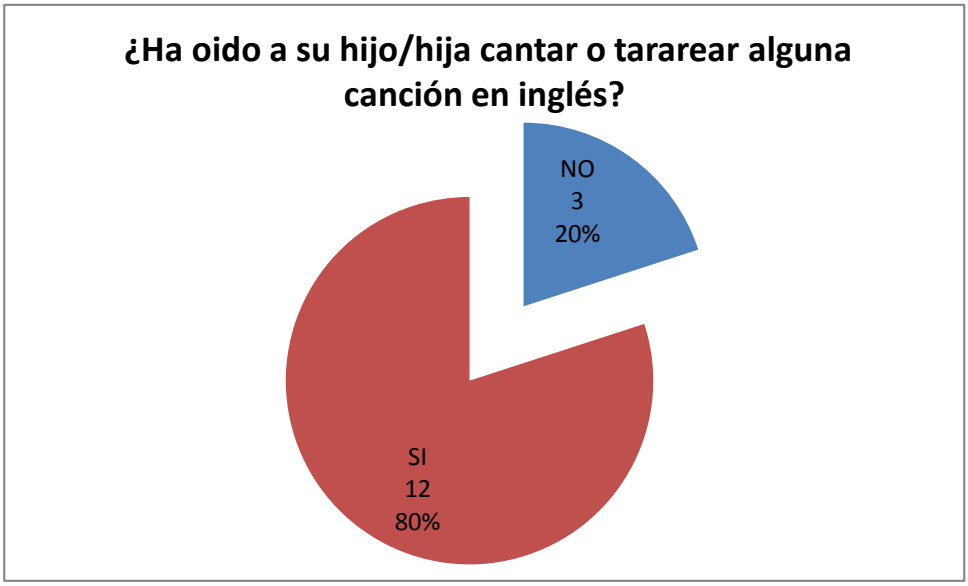


Figura 3: Relación interés de incluir la música en la enseñanza de inglés

En la figura 3, se observa que un 80% del total de la muestra de los padres de familia, han escuchado cantar o tararear a sus hijos, donde se concluye que incluir la música en la enseñanza del inglés, ayuda al alumno a tener un acercamiento mayor, A perder el temor poco a poco y a eliminar las barreras que se presentan a menudo en los ámbitos y procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De ese 80% de los padres de familia que han escuchado cantar a sus hijos, un 83% tienen sensaciones satisfactorias, como estar orgullosos, sentir alegría, y solo el 17% responde negativamente que no sabe lo que dice su hijo/hija, como se observa en la figura 4.

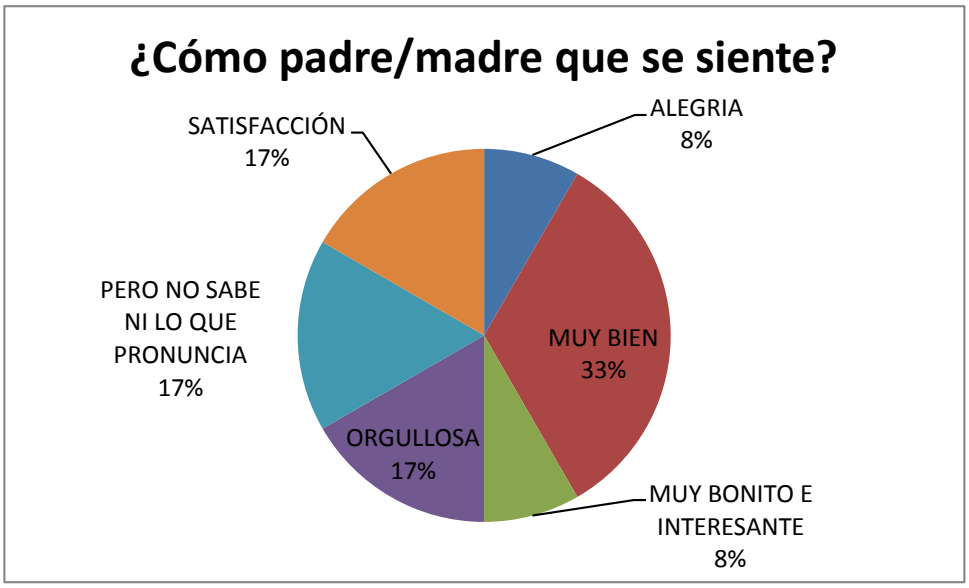


Figura 4: El sentir del padre de familia

En la siguiente figura, el padre de familia da un juicio de lo que el niño opina acerca del inglés, donde se evidencia que el 100% de los niños tiene una apreciación positiva. Lo que implica un buen camino para poder concebir el inglés como lengua extranjera, mediante nuevas estrategias que involucran las canciones.

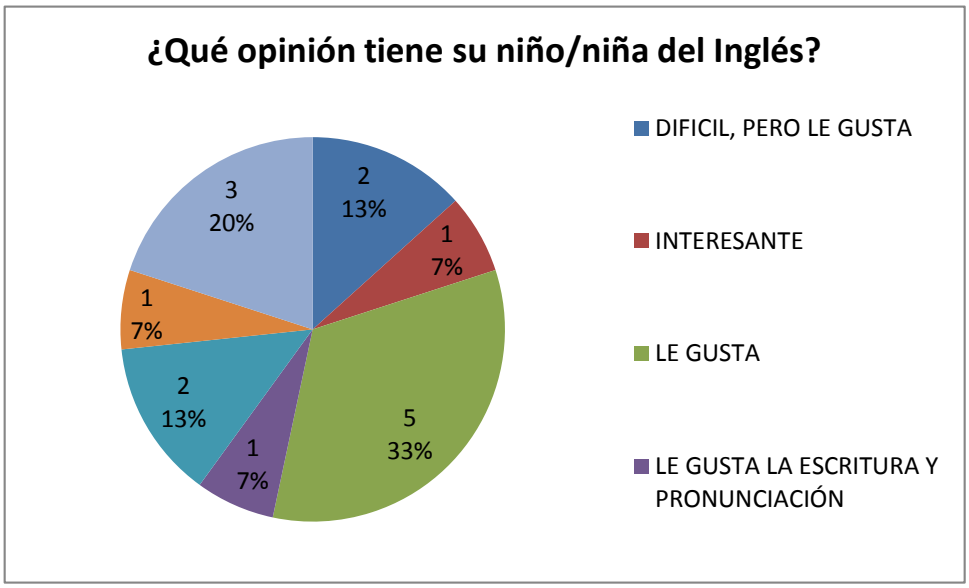


Figura 5: Opinión del hijo sobre el idioma inglés.

En la figura 6, se muestra lo que los padres de familia opinaron sobre la LE inglés y es evidente, que su opinión es positiva en todos los aspectos, por ejemplo, un 36%, piensa que es un idioma muy importante y un 22%, de la muestra de los padres opinó que el inglés mejora las oportunidades en el futuro a su hijo/hija.

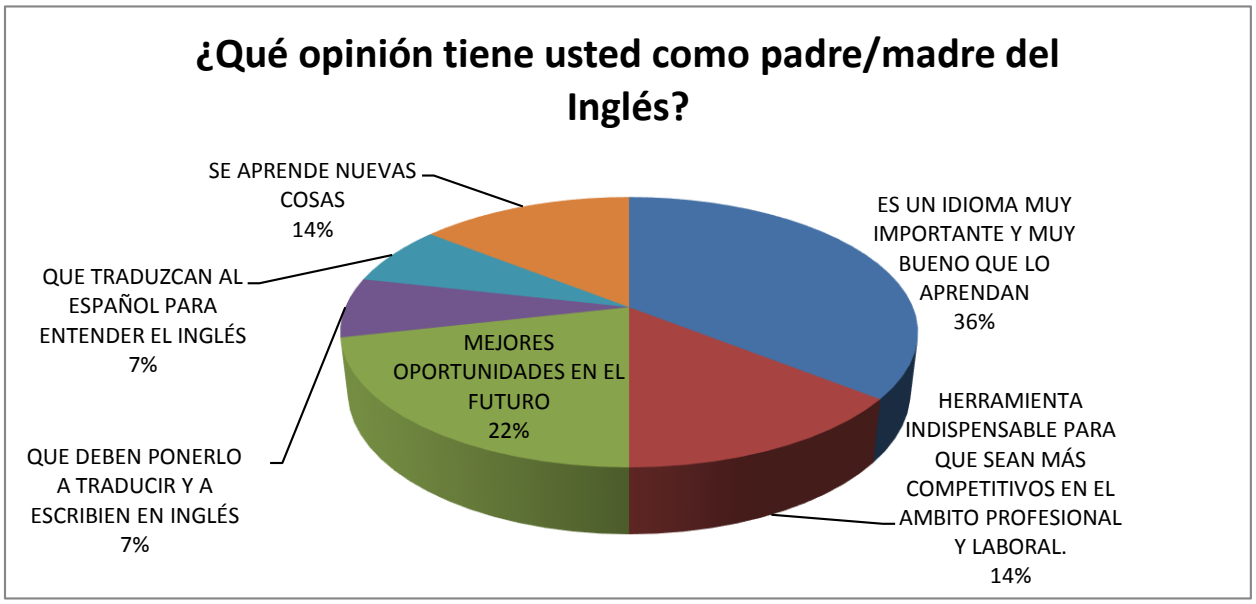


Figura 6: Apreciación del padre de familia sobre el idioma inglés.

En la siguiente pregunta involucramos el trabajo que realizan los padres de familia con sus hijos, en relación al aprendizaje de la LE inglés, lo que se concluye que el 80%, de la muestra de los 14 padres de familia, realizan un trabajo cooperativo con sus hijos.

En la figura 7, se observa que existe un 20%, que no hace ninguna actividad para ayudar a su niño/niña, en el aprendizaje del inglés; son esos padres de familia que piensan negativamente cuando lo escuchan cantar y afirman que él no sabe ni lo que dice, situación que permite identificar que el padre de familia no participa del aprendizaje de su hijo/a y no muestra ningún interés para que mejore.

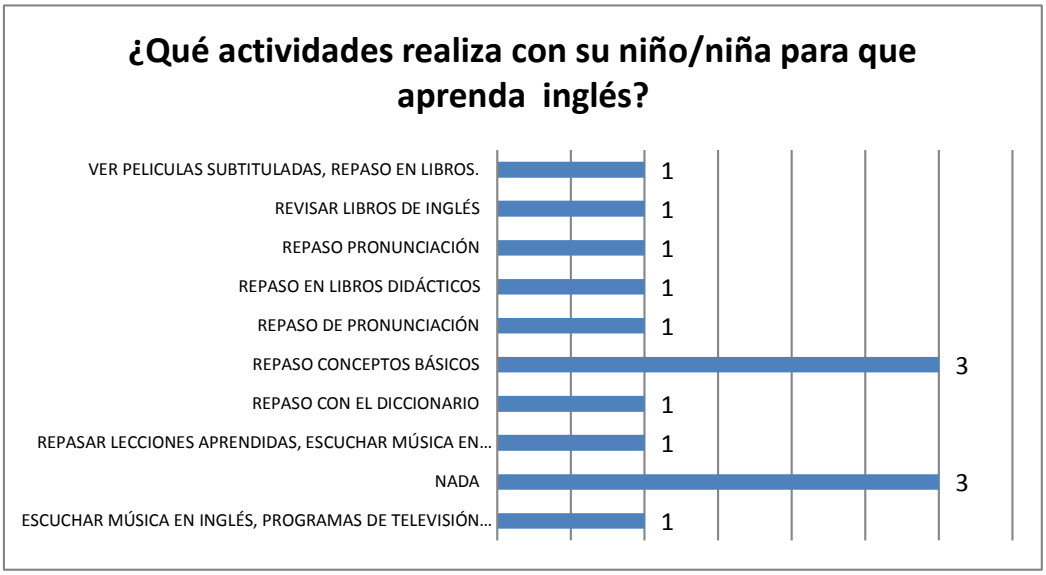


Figura 7: Trabajo que realiza el padre de familia para que su hijo aprenda inglés.

Como estrategia para aumentar el vocabulario en esta etapa se realizó una actividad denominada oraciones compuestas, en ellas se le asignaba a cada estudiante en grupos de tres a cuatro; una fotocopia con un tema central ubicado en parte más alta de la hoja. El esquema de las oraciones constaba de un tema, un sustantivo, un verbo y un adjetivo. Esta actividad fue adaptada para grado tercero de primaria. *Enseñar palabras nuevas en el contexto en un tema significativo de una clase facilita la discusión del estudiante, eso exige a los estudiantes a usar la nueva palabra (Ellis & Farmer, 1996-2000).* (Anexo 8).

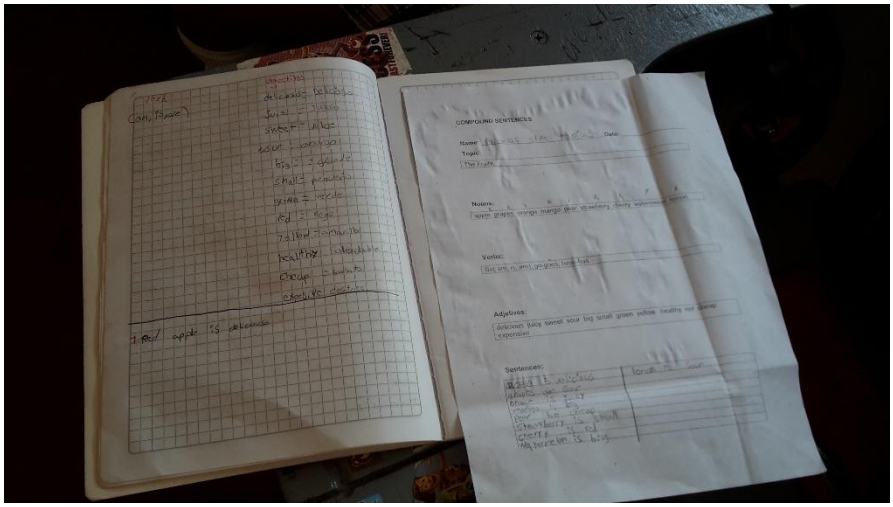


Foto desarrollo actividad. Fuente propia.

Reflexión II

En este ciclo, se hizo una combinación de ritmos de diferentes canciones, con el propósito de aumentar notablemente el conocimiento de nuevo vocabulario, explorar diferentes estilos musicales y enriquecer la cultura. El método de Frayer me resultó una estrategia novedosa para los estudiantes, a través, de este método se aprendió a analizar una palabra antes de memorizar su definición, dando como resultado exploración de lo nuevo y lo conocido.

El test de ansiedad aplicado a los estudiantes en esta etapa de mi investigación, fue muy significativo por la valiosa información que me permitió recolectar, para determinar los niveles de ansiedad que les genera la clase de inglés frente a actividades como hacer una presentación oral en inglés, cantar una canción en inglés, cuando se les pregunta o deben hablar en inglés frente a sus compañeros. En general, frente al aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés. Por consiguiente, en el estudio se aprecian niveles altos de ansiedad en diversos enunciados que requieren de la comunicación oral. Según Stephen Krashen, en la teoría del filtro afectivo, me es necesario seguir trabajando para disminuir hasta lograr un filtro afectivo bajo, para conseguir que el input sea más comprensible y alcanzar mejores aprendizajes en mis estudiantes.

Posteriormente, en este ciclo, nos permitimos extendernos más allá de la institución educativa e involucrar a los padres de familia, con el fin de conocer un poco sobre la trascendencia del inglés y el rol que ellos ejercen frente a la enseñanza de una lengua extranjera en la formación de sus hijos e hijas. Para ello, elaboramos una encuesta, que arrojó como resultado que la mayoría de los padres manifiesten evidenciar progreso de sus hijos en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés. Además, afirman escucharles pronunciar palabras en inglés, cantar o tararear una canción. La encuesta mostró también que a los niños les gusta aprender el idioma y a la mayoría de los padres les parece muy bueno que lo aprendan. sin embargo, cuando se les pregunto sobre qué actividades realizan con sus hijos para que aprendan inglés, el mismo número de padres en mayor proporción dijo repasar conceptos y el otro no hacer nada.

4.Hallazgos y Conclusiones

4.1 Hallazgos

Culminado el proceso de esta investigación acción práctica, enfocada en fortalecer el aprendizaje de la lengua extranjera inglés a través de canciones y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; concluimos que de acuerdo a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993), así como el lenguaje, la música unida a otras inteligencias son primordiales en la educación de cualquier persona. Por consiguiente, utilizar canciones interviene de manera óptima en su formación.

Usar canciones en el aula de clase encierra muchos aspectos favorables para el aprendizaje de una lengua extranjera. A través del proceso en esta investigación, he hecho hallazgos que me permiten testificar, y fundamentar mis argumentos; en primer lugar, que a los niños les gustan las canciones, por esta razón; pueden ser integradas dentro de la enseñanza-aprendizaje, escuchar, cantar y hacer actividades alrededor de ellas. En una cultura como la nuestra las canciones son usadas como punto de partida desde la infancia para enseñar, aprender y practicar la lengua materna, así que, se convierten en un medio para que los niños se sientan muy cómodos con ellas.

Las canciones son memorables, incluyen siempre muchísima repetición lo cual ayuda a que el lenguaje sea recordado. Las canciones contienen partes de discursos que los jóvenes pueden poner en práctica en su cotidianidad y conservar en la memoria. Además, deben ser cantadas a una velocidad razonablemente rápida, que favorece las características fonológicas de los sonidos en la lengua, como enlaces y estructuras débiles que los estudiantes aprenden a reconocer y a sentirse cómodos. Mediante esta herramienta los jóvenes son envueltos activamente en su aprendizaje desde un principio; por lo que podemos afirmar que las canciones son una herramienta efectiva para motivar a los estudiantes hacia sus propios procesos en la adquisición de una lengua extranjera.

Los jóvenes tienen muchas energías y quieren hacer ruido, las canciones canalizan estas tendencias naturales de una forma positiva. Por otra parte, el uso de canciones en la enseñanza del

inglés con los jóvenes, me cerciora de que los padres disfrutan oír a sus hijos cantar en inglés y les genera motivación para apoyarlos en el aprendizaje de la lengua.

Cantar es una actividad alegre, libre de estrés que se suma a un ambiente de aprendizaje genuino en el aula. La música y el ritmo hacen mucho más fácil imitar y recordar una lengua; que palabras que son solo "habladas". Enseñar una canción es garantizar que de alguna manera se quedará grabada; ya sea una canción o un canto para enseñarles a los jóvenes el sonido o el ritmo en inglés reforzar las estructuras y el vocabulario o como una actividad usando el método de respuesta física total, lo más importante es que esto genera diversión al aprender. Y hay muchas canciones que son acerca de temas de interés para los niños y jóvenes. La música estimula sentimientos fuertes que pueden canalizarse para enriquecer la experiencia de aprendizaje de un idioma.

Una canción es un medio fuerte de desencadenar emociones que: aporta a la socialización, se canta en grupo, apela al oído (uno se escucha a uno mismo mientras canta), engendra placer (reproducción de un sonido, disfrute del ritmo), ayuda a desarrollar un gusto estético (expresando sensaciones y sentimientos), las canciones contienen palabras y expresiones de uso frecuente y ofrecen repetición. Cantar ayuda a adquirir un sentido del ritmo, y facilita la memorización cuando se asocia con elementos lingüísticos. El estrés o ansiedad generado por el contacto con un idioma extranjero, se disminuye cuando el estudiante escucha un ritmo musical que le es agradable, luego intenta imitarlo. *"La interacción aparece como el modo privilegiado para adquirir la lengua meta y, por lo tanto, como un elemento de análisis para entender la construcción de la interlengua" (Erwan Morel[1] 2016).*

Por medio de las TIC, el profesor descubre otras dimensiones a la clase, con respecto a los propósitos de la enseñanza, genera interacción con acontecimientos del mundo real, apropiación de nuevos avances y descubrimientos científicos y lo que es mejor a familiarizarse con rasgos y características culturales de los países cuya lengua es el objeto. Esta investigación me permitió descubrir cuál es la tendencia musical de los jóvenes estudiantes del grado octavo A. Que, aunque escuchan otros tipos de música, incluso en inglés, en su favoritismo predomina el reguetón.

Una notable dificultad que afecta a los estudiantes, en la clase de lengua extranjera es la ansiedad. Definida como el temor de no ser capaz de controlar algo o controlarse a sí mismo. Esto

conlleva a una emoción negativa que obstaculiza el desenvolvimiento y desarrollo de los conocimientos de la lengua extranjera. Se hizo evidente en esta investigación, por la falta de confianza de los estudiantes cuando entra en juego la capacidad de hablar en la lengua meta, frente a otras estudiantes. Otro motivo fue, sentir vergüenza y desasosiego por las risas probables de los compañeros. Como propuesta para disminuir la ansiedad, en el proceso de enseñanza aprendizaje, cabe enfatizar en el uso de canciones porque tocan las sensibilidades emocionales y resultan relajantes. Las canciones son fuentes de motivación, componente esencial en el aprendizaje de una lengua. Por otro lado, como se comprobó en este estudio, se sugiere la ampliación del vocabulario, ya que esto genera, confianza y eleva la autoestima al comprobar que se adquieren herramientas para entender el idioma.

La falta de vocabulario como fue evidente es en gran parte, lo que les impide a los estudiantes expresarse en una lengua extranjera, como el inglés. Sin embargo, a través de las estrategias puestas en práctica en esta investigación se puede afirmar que una vez el estudiante adquiere cierto nivel de vocabulario, disminuye la tensión, y el filtro afectivo, creando mejores oportunidades para adquirir la nueva lengua.

El tiempo es muy importante en los procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo cuando se trata de adquirirla fuera del contexto real, lo que implica un esfuerzo mayor, no obstante, contar con una intensidad apropiada de horas semanales va a afectar positivamente el proceso. Es necesario, generar espacios que se refuercen con la cooperación entre estudiante – profesor, estudiante – estudiante. *"Proporcionar a los estudiantes la opción y la agencia sobre su propio aprendizaje es un medio eficaz de involucrarlos y comprometerlos" (Kuh 2009).*

4.2 Conclusiones

Como conclusiones de ésta investigación encontramos que las canciones involucran factores afectivos y la motivación, elementos fundamentales en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés, y que fueron tenidos en cuenta en esta investigación. De este modo, la motivación intrínseca es especialmente importante para fomentar el éxito, y un filtro afectivo bajo

obedece a que los estudiantes estén relajados, se sientan positivos y sin amenazas, esto contribuirá mucho más efectivamente a la adquisición de una nueva lengua.

El uso de las TIC con certeza fortalece y media los procesos de adquisición de conocimientos que constituyen cimientos fundamentales de los continuos cambios sociales, herramientas de socialización, diversión, trabajo, en definitiva, de interacción con el entorno social, educativo, y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés. En el capítulo dos, se señalan los aportes significativos de las TIC, a la clase de lengua extranjera.

El aprendizaje de una lengua extranjera se emprende mediante la utilización de distintos recursos, estrategias y el desarrollo de distintas actividades, a través de las cuales se logran los objetivos propuestos al iniciar el proceso. Por este motivo era necesario la inclusión de fundamentos teóricos solidos como los expuestos por Rebecca Oxford, en las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, asimismo, sobre las particularidades que las actividades didácticas requieren para conseguir que estas sean verdaderamente efectivas.

Explorar canciones en la enseñanza del inglés permitió enriquecer no solo el conocimiento de la lengua sino también la cultura, generar mayor identidad y aprecio por la propia. Máxime cuando por medio de una encuesta se revelaron los gustos musicales de los estudiantes. Esto sirvió para direccionar mejor la investigación y las estrategias que nos permitieron alcanzar el objetivo de crear conciencia y motivar a los estudiantes en el proceso, muestra de ello fue la realización del song festival.

La pronunciación del inglés es una de las habilidades que a menudo se torna complicada para los estudiantes, requiere de mucho esfuerzo y dedicación para el aprendizaje, las canciones se convierten en una herramienta significativa que apoya y favorece la emisión de los sonidos particulares del inglés, de igual forma, introduce nuevas palabras y amplia el lenguaje.

Estamos en una zona distante, con menos posibilidades de acceso a situaciones reales de comunicación y contacto con el idioma extranjero, generadas por el turismo entre otras; se hace necesario propiciar un nivel mayor de motivación, y, por ende, hacer un imprescindible uso de las TIC, con herramientas como el internet. Es necesario generar espacios de multiplicidad del conocimiento puesto que algunas directrices en la autonomía institucional, regulan y podrían

intentar limitar el alcance de logros y objetivos específicos en la enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera inglés. El diseño de un blog, en este estudio permitió socializar y dar a conocer los avances en los procesos que se llevan a cabo en la institución.

Hay un sin número de ejercicios y actividades que se pueden ejecutar usando canciones, para trabajar y aumentar la expresión oral, la escritura, escucha y lectura, prueba de ello son los desarrollados en capítulo tres, cuyas evidencias se encuentran en el anexo 7.

ANEXOS

Anexo 1. Bandera institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural.

Anexo 2. Escudo institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural.

Anexo 3. Himno institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural.

3.1 Letra del Himno

Coro

¡Bajo el cielo de mi patria
orgullosa hoy se ve
C.D.R. de mi alma
Como fragua del saber ¡

I
Yo te quiero y en ti creo
Y tú eres mi verdad
Porque forjas de esperanzas
Cultivos de libertad

II
Del profundo de tu seno
Siempre frutos nos darás
Son tus hijos laboriosos
Sembradores de paz

III
Adelante Cederiano
Ejemplo en el campo serás
Que por dura o angosta la tierra
La sabremos cosechar

IV
Por Colombia y el Guaviare
Su familia su unidad
Nos enseñas tu amor inefable
Por la vida, un trabajo, un hogar

V
La enseñanza que imparte en tus aulas,
fermento a mis sueños será
Consejera inseparable de la vida
Grandeza en el progreso y bienestar

VI
Dios conserve tus principios
Cual crisoles de verdad
Para siempre vivir en tu honra
Y un mundo mejor cosechar

Anexo 4. Niveles de Desempeño de Inglés en Colombia.

Tabla No. 2

Grupos de grados	Niveles MCE		
Décimo a Undécimo	B1	B 1.2	Pre intermedio 2
Octavo a Noveno		B 1.1	Pre intermedio 1
Sexto a Séptimo	A2	A 2.2	Básico 2
Cuarto a Quinto		A 2.1	Básico 1
Primero a Tercero	A1	A1	Principiante

10

Anexo 5. Foreign Language Classroom Anxiety Scale Test

Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma. Su tarea consiste en valorar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, respecto a sus clases de inglés.

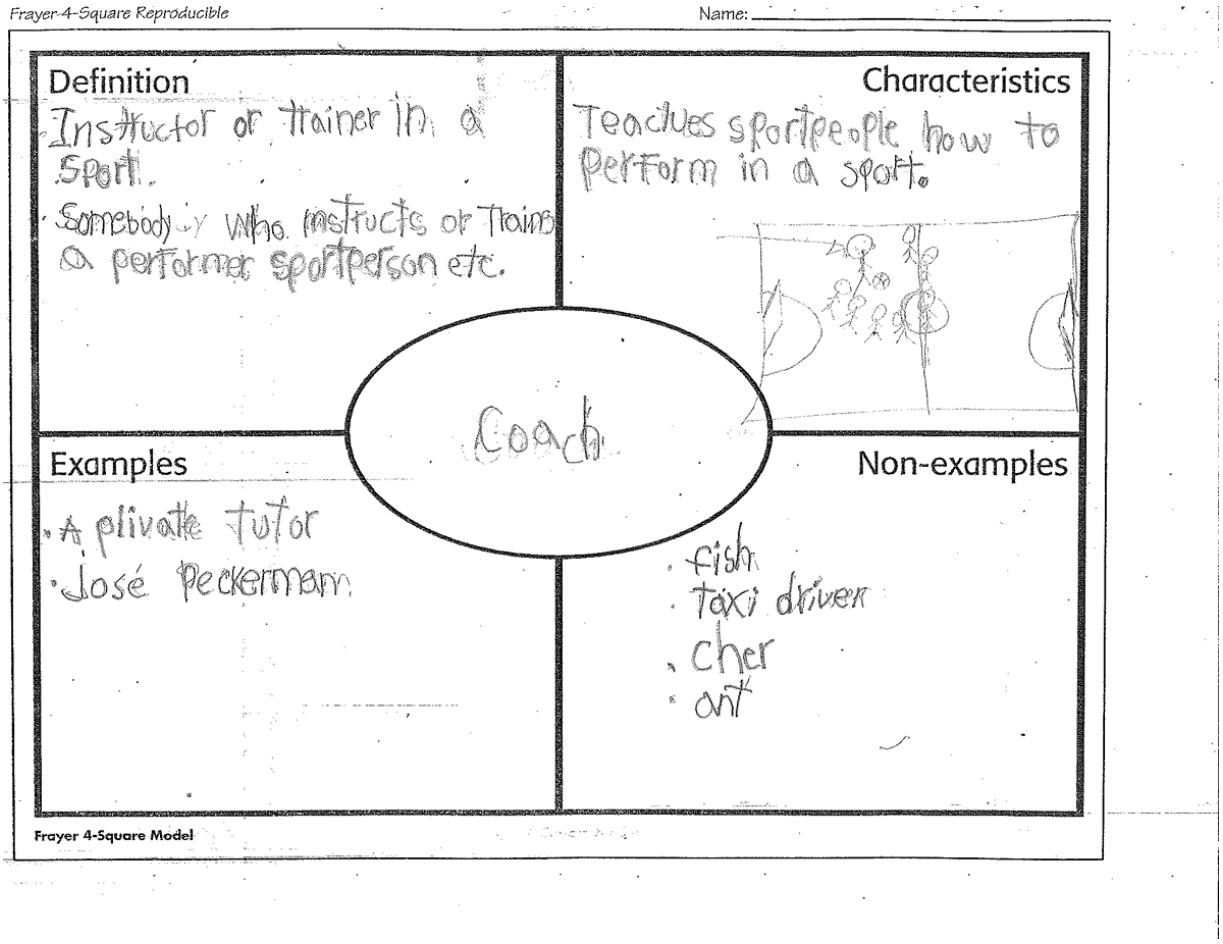
1. Totalmente de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo. 4. Desacuerdo 5. Totalmente en desacuerdo

ASPECTOS A REFLEXIONAR... .	TA	A	N	D	TD
1. Nunca me siento segur@ de mi misma cuando hablo o canto en la clase de inglés.'	1	2	3	4'	5
2. No me preocupa cometer errores cuando hablo ❑ canto en la clase de inglés:	1	2	3 .	4	5
3. Tiemblo cuando me van a preguntar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
4. Me asusta no entender lo que la profesora está diciendo en la clase de inglés.	1	2	3 -	4	5
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.	1	2	3	4	5
6. Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	1	2	3	4	5
7. Continuamente pienso que mis compañer@s son mejores hablando o cantando inglés que yo.	1	2	3	4	5
8. Normalmente estoy relajad@ durante los exámenes en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
9. Me pongo muy nervios@ cuando tengo que hablar ❑ cantar en clase de inglés sin haberme preparado bien.	1	2	3	4	5
10. Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar o cantar en la clase de inglés.	.1	2	3	4	5

11. No comprendo por qué razón algunos(as) comparler@s se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
12. En la clase de inglés me pongo tan nervios@ que se me olvidan algunas cosas que sé. -	1	2	3	4	5
13. Me avergüenza contestar de modo voluntario en la clase de inglés.	1	2	3 •	4	• 5
14. No me pondría nervios@ si conversara con hablantes nativos del inglés.	1	2	3	4	5 •
15. Me inquieto cuando no comprendó lo que la profesora está corrigiendo.	1	2	3	4	5
16. Siento temor aun cuando estoy preparad@ para.una . presentación oral en inglés.	1	2	3	4	5
17. A menudo no me apetece hablar ❑ cantar en la clase de	1	2 .	3	4	5
18. Me siento segur@ de mi mism@ cuando hablo o canto en la clase de inglés.	1	2	3	4	5 •
19. Me produce temor que el/ la profesor/a de inglés esté pendiente de corregir cada error que cometo.	1	2	3	4	5
20. Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés.	1	2	3	4	5

21. Cuando más estudio para un examen oral de inglés, más confundid@ me siento.	1	2	3		' 5
22. No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.	1	2	3	4	
23. Siempre tengo la sensación de que mis compañer@s hablan y cantan mejor en inglés que yo.	1	2	3	4	5
24. Me preocupa mucho hablar o cantar en inglés frbnte a otras ' estudiantes	1	2	3	4	5
25. Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasad@.	1	2	3	4	5
26. Me siento más tens@ y nervios@ en las clases de inglés que en las otras clases.	1	2	3	4	5
27. Me pongo nervios@ y me confundo cuando hablo o canto en la clase de inglés. '	1	2	3	4	5
28. Mientras se acerca la hora de la clase de inglés me siento muy segur@ y relajad@.	1	2	3	4	5
29. Me pongo nervios@ cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el/la profesor/a.	1	2	3	4	5
30. Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés.	1	2	3 '	4	5
31. Terno que mis compañer@s de clases se rían de mi cuando hablo o canto en inglés.	1	2	3		5
32.-Probablemente me sentiría cómod@ entre hablantes nativos del inglés.	1	2	3 .	4	5
33.- Me pongo nervios@ cuando el/la profesor/a de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano.	1	2	3	4	5

Anexo 6. Vocabulario llamado el modelo de Frayer



Anexo 7. Descripción escrita y oral de la canción

Song: Save a live
Artist: Manic Drive
Album: Epic
Genre: Pop
Foto desarrollo actividad. Fuente propia.

Anexo 8. Formato oraciones compuestas

COMPOUND SENTENCES

Name: _____. **Date:** _____

Topic:

The Fruits

Nouns:

apple grapes orange mango pear strawberry cherry watermelon lemon ...

Verbs:

Be(am, is, are), go-goes, have-has

Adjetives:

delicious juicy sweet sour big small green yellow healthy red cheap expensive

Sentences:

9. Referencias Bibliográficas

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Volumen 7. Consultado en: http://www.uib.es/depart/gte/revelec7

Anthony R. Adams. COOPERATIVE LEARNING EFFECTS ON THE CLASSROOM https://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Adams_Anthony_MP.pdf

Aprendizaje Cooperativo- Colombia Aprende www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf

Bader S. Demery (2013). The Teacher Toolkit, Educational Service Center.

Baker Simmons, & Kameenui (1995). Effective strategies for learning vocabulary http://education.wm.edu/centers/ttac/documents/packets/awordaboutvocabulary.pdf

Bilingüismo en Colombia perspectivas globales y locales http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-170864.html

Bruner, J. (2009). A Study of Thinking. 2ª edición. Madrid: Ediciones Morata.

Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1994) Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Castro. N. Martínez (2014). El uso de la música para la enseñanza del inglés. El Lipdub. https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8415/1/TFG-O%20410.pdf

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment https://rm.coe.int/16802fc1bf Language Policy Unit, Strasbourg www.coe.int/lang-CEFR

Colina, Sonia. (2002). “Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies”, en The Translator 8 (1), 1-24.

Cohen, Louis (2005) Research methods in education/Louis Cohen, Lawrence Manion, and Keith Morrison. (5th Ed).

Cooperative Learning/ A Smart Pedagogy for Successful Learninghttps://sydney.edu.au/education_social_work/professional_learning/resources/papers/slc-2013/cooperative-learning.pdf

Creswell, J. W. (2012). Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Ed).

Crook, Charles. Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo. Ed. Morata, S.L. Madrid, 1998, pág 180. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles 167925_archivo.pdf

Cruz-Wedley, Cristina. Ed.D. Vocabulary Strategies 2010 Huston ISD Multilingual Department. Descargado en diciembre 17, 2017 de: Vocabulary Strategies Document pdf http://www.houstonisd.org/cms/lib2/TX01001591/Centricity/Domain/26922/VocabularyStrategiesDocument.pdf

D. Y Johnson, R. Tomado de "Aprendizaje cooperativo apoyado por computador" del. Proyecto Enlaces. Chile 1996. 2

Donald Ary, Lucy Cheser Jacobs, and Christine K. Sorensen (2010)
Introduction to Research in Education. (8th Ed).

Escutia, Marciano. 2005. "El uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera: el caso de los pronombres clíticos en español" en *Atlantis* 27 (1), 39-51.

Foreign Language Classroom Anxiety Author(s): Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope Reviewed work(s): Source: The Modern Language Journal, Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-132

Gargallo, I. S. (1999). Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arcolibros.

Hendrix, J.C. (1999). Connecting cooperative learning and social studies. The Clearing House. 57-63. Obtenido de
https://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Adams_Anthony_MP.pdf

Hiltz y Turoff, 1993. Tomado de "Entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje: El proyecto GET. http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad67/imagen/evea.htm. 3

Jolly, Y. S. (1975). The use of songs in teaching foreign languages. The Modern Language Journal, *59*(1/2), 11-14.

LEY # 1651 12 de Julio de 2013
http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201651%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf

Marins De Andrade P. R. (2010) Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños.
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/9%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20desarrollo%20de%20la%20motivacion_P%20R%20M%20Andrade.pdf

Millington, N. T. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. RitsumeikanAsiaPacificUniversity,Japan.https://www.researchgate.net/.../Millington+Using+Songs+Effectively+to+Teach+English+to+Young+Learners.pdf

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

Orozco, A. D. (2013). *Uso de las Tics en el aula de lengua extranjera*. Consultado en: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2390/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowe=

Pinker, S 1994 Language Instinct Pengum

Pinker, S 1999 Words and Weidenfeld and Nicolson

Políticas de "Bilingüismo" Español-Inglés en Colombia http://goo.gl/ZPpK7y

Purcell, J. M. (1992). Using songs to enrich the secondary class. *Hispania*, *75*(1), 192-196.

Richards, J. (1969). Songs in language learning. *TESOL Quarterly*, *3*(2), 161-174.

Shen, C. (2009). Using English songs: An enjoyable and effective approach to ELT. English Language Teaching, *2*(1), 88-94.

Stevick, Earl W. 1996$_2$. Memory, Meaning and Method. Boston, Heinle & Heinle Publishing.

Stevick, Earl W. 1980. A Way and Ways. Rowley, Newbury House Publishers.

Teachers' reflections on cooperative learning – ESEV
http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/DISCUSS%C3%95ES/Cooperative.pdf

Truscott de Mejía. M. Fonseca. L. Duque (2009). Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia Anne.
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-212585_archivo.pdf

Ur, P 1996 *A Course in Language Teaching* Cambridge University Press

Usma. J. Parámetros para los Programas de Licenciatura en Colombia en el Contexto de la Reforma Educativa en Colombia. http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/cae1bb8e-b3bf-48d1-9f10-1b06c723bf9f/Usma_Reforma_Licenciaturas_Junio2016.pdf?MOD=AJPERES

Vaquero, González Miriam. La Canción Como Recurso Didáctico en el Aula de Lengua Extranjera. 2012, p 35.
http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/Investigacion-accion educacion_18_479532093.html

VOCABULARY STRATEGIES
www.houstonisd.org/cms/.../VocabularyStrategiesDocument.pdf

Vygotsky, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1996, pág. 133 y 135.

Vygotsky, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1996, pág. 35.

William and Mary. Training and Technical Assistance Center. A Word about vocabulary Considerations packet. Descargado en diciembre 17, 2017de: http://education.wm.edu/centers/ttac/documents/webinars/languageinstructionsupportdocs/Lesson%209/awordaboutvocabulary.pdf