

**Singing in English: Use of Musical Poetry in the Classroom of Foreign Language as a  
Didactic Tool.**

**(Cantando en inglés: Uso de la Poesía Musical en el Aula de Lengua Extranjera como  
Herramienta Didáctica)**



**Samuel Enrique Bello Ulcué**

**Daniel Alejandro Elvira Machado**

**Juan Pablo García Molano**

**Jennifer Johana Andrea Hoyos Caldón**

**Universidad del Cauca**

**Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación**

**Departamento de Educación y Pedagogía**

**Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés**

**Popayán**

**2018**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

Director: \_\_\_\_\_

Mg. Raquel Fuentes Vela

Jurado: \_\_\_\_\_

Mg. Raquel Fuentes Vela

Jurado \_\_\_\_\_

Mg. Cindy Tatiana Acosta

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 13 de diciembre de 2018

## **AGRADECIMIENTOS**

En primera instancia, agradecemos a *Dios y la vida*, por concebir la culminación del presente Proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa (PPPI) y nuestro pregrado. Fue un largo camino por recorrer, que nos permitió afianzar nuestros conocimientos y potenciar nuestras habilidades en el arte de enseñar y en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Seguidamente, expresamos nuestra gratitud de manera especial y sincera a *nuestros padres*, por tanto amor, trabajo, entrega, dedicación y por el apoyo incondicional recibido. Ellos son los principales promotores de nuestros sueños y el motivo para cumplirlos.

Queremos extender nuestro agradecimiento también a *los docentes del Departamento de Pedagogía*, por compartir con nosotros sus experiencias, amplio conocimiento y valiosos aportes en el desarrollo de nuestro proceso de formación personal y profesional como Licenciados.

Finalmente, manifestamos nuestra gratitud a la Universidad del Cauca y todas sus dependencias, por su servicio de calidad y compromiso vital con nuestra formación y el desarrollo social.

## **Tabla de contenido**

<b>1. Tema</b>	<b>6</b>
<b>2. Introducción</b>	<b>7</b>
<b>3. Planteamiento del Problema</b>	<b>9</b>
<b>3.1. Descripción del Problema</b>	<b>9</b>
<b>3.2. Formulación de la Pregunta Problema</b>	<b>12</b>
<b>4. Objetivos</b>	<b>13</b>
<b>4.1 Objetivo General</b>	<b>13</b>
<b>4.2. Objetivos Específicos</b>	<b>13</b>
<b>5. Justificación</b>	<b>14</b>
<b>6. Antecedentes</b>	<b>17</b>
<b>6.1. Antecedente Internacional</b>	<b>17</b>
<b>6.2. Antecedente Nacional</b>	<b>18</b>
<b>6.3. Antecedente Local</b>	<b>18</b>
<b>7. Marcos de Referencia</b>	<b>20</b>
<b>7.1. Marco Contextual</b>	<b>20</b>
<b>7.1.1. Contexto externo</b>	<b>20</b>
<b>7.1.2. Contexto interno</b>	<b>22</b>
<b>7.2. Marco Conceptual</b>	<b>27</b>
<b>7.2.1. Lengua extranjera</b>	<b>27</b>
<b>7.2.2. Competencias comunicativas</b>	<b>28</b>
<b>7.2.2.1. Input</b>	<b>29</b>
<b>7.2.3. Habilidades comunicativas</b>	<b>31</b>
<b>7.2.4. Poesía musical</b>	<b>32</b>
<b>7.2.5. Estilos de aprendizaje</b>	<b>35</b>
<b>7.2.7. Estrategia didáctica</b>	<b>37</b>

<b>7.3. Marco legal.</b>	<b>38</b>
<b>7.3.1. Constitución Política de Colombia de 1991.</b>	<b>38</b>
<b>7.3.2. Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)</b>	<b>39</b>
<b>7.3.3. Guía 22: Formar en Lenguas Extranjeras ¡El reto!     Lo que necesitamos saber y saber hacer</b>	<b>40</b>
<b>7.3.4. Marco Común Europeo de referencia para lenguas (MCER)</b>	<b>41</b>
<b>7.3.5. Derechos básicos de aprendizaje (DBA)</b>	<b>41</b>
<b>8. Metodología</b>	<b>43</b>
<b>8.1. Metodología Pedagógica</b>	<b>43</b>
<b>8.1.1. Plan de acción didáctico (PAD)</b>	<b>43</b>
<b>8.1.2. Secuencia didáctica (SD)</b>	<b>44</b>
<b>8.1.3. Estrategias musicales</b>	<b>45</b>
<b>8.1.4. Trabajo por grupos</b>	<b>45</b>
<b>8.1.5. Juegos</b>	<b>46</b>
<b>8.2. Metodología Investigativa</b>	<b>46</b>
<b>8.2.1. Paradigma cualitativo</b>	<b>46</b>
<b>8.2.2. Técnicas de investigación</b>	<b>47</b>
<b>9. Presentación de resultados</b>	<b>50</b>
<b>9.1. Fase Diagnóstica</b>	<b>51</b>
<b>9.2. Fase de Intervención</b>	<b>58</b>
<b>9.3. Fase de Evaluación</b>	<b>72</b>
<b>10. Conclusiones</b>	<b>77</b>
<b>11. Recomendaciones</b>	<b>79</b>
<b>12. Bibliografía</b>	<b>80</b>
<b>13. Anexos</b>	<b>83</b>

<b>13.1. Gráficas sobre el resultado de la entrevista descriptiva</b>	<b>83</b>
<b>13.2. Fotografías</b>	<b>89</b>

## 1. Tema

El siguiente trabajo que lleva por título: “*Singing In English: Use Of Musical Poetry In The Classroom Of Foreign Language as a Didactic Tool*” (Cantando en inglés: Uso de la poesía-musical en el aula de Lengua Extranjera como herramienta didáctica), el cual se enfoca en el mejoramiento y fortalecimiento de las habilidades comunicativas (*Speaking and Listening*) en el marco de la comprensión auditiva y producción oral en la Lengua Extranjera (Inglés), de los niños del grado cuarto de la Institución Educativa José Eusebio Caro, sede Chuni, de la ciudad de Popayán, Cauca.

## 2. Introducción

Generalmente, la enseñanza de la lengua extranjera, especialmente el inglés, está enmarcada en el discurso de la globalización. Esto, dibuja el aprendizaje de dicha lengua como una necesidad y limita el objetivo de las actividades orientadas a la enseñanza de la misma.

Es cierto que las dinámicas globalizantes acarrearán nuevas formas de intercambio de información, revolucionan las maneras en que nos comunicamos y relacionamos, e internacionalizan y transforman el mercado laboral, lo cual sitúa al inglés como vehículo protagónico de intercambio en todos estos ámbitos. Pero así mismo, es importante tener presente en el aula de lengua extranjera, el hecho de que aprender dicha lengua no consiste simplemente en ajustarse a las exigencias del mundo globalizado: aprender una lengua distinta a la materna, adquiere un significado más profundo si recordamos que cada lengua está construida a partir de una forma en particular de ver el mundo. Por tanto, ser docentes de lengua extranjera implica adquirir la responsabilidad de reflexionar sobre lo que significa transmitir y adquirir el organismo vivo que es el lenguaje, organismo que crece, se constituye y se organiza de distinta manera en cada sociedad, puesto que cada una está sujeta a distintas formas de pensamiento y normas en su realidad.

Esta reflexión no está, como podría pensarse, alejada de los procesos globalizantes. Si consideramos la nuestra, una sociedad y una época donde se globalizan no sólo la economía, la política y los medios, sino también con ellos, la cultura y sus gentes, es posible percibir el lenguaje como un vehículo de otredades y de diversidades que se confrontan en la realidad que atravesamos.



El área de lengua extranjera, es donde debe pensarse con mayor interés este intercambio, dado que esta asignatura permite el trabajo con temas transversales, puesto que más que contenidos concretos, busca transmitir el vehículo de comunicación. Por lo tanto, reconocemos en ella la posibilidad de emplear y producir materiales y estrategias cercanas a elementos tales como los valores, la cultura y elementos de relevancia social y personal para los estudiantes. Es a partir de esto, que proponemos el trabajo en el aula de lengua extranjera empleando la poesía musical como herramienta didáctica, vista como un elemento con la posibilidad de transportar cargas culturales, al tiempo que permite trabajar la lengua en el uso, ejercitando las habilidades fundamentales de *listening* (escucha) y *speaking* (habla), y que nos ofrece además, ciertas ventajas didácticas y metodológicas al no ceñirse tan duramente al aprendizaje memorístico y gramatical que se usa con insistencia en este campo.

### 3. Planteamiento del problema de investigación

Este Proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) denominado “Singing in English: Use of Musical Poetry in The Classroom of Foreign Language as a Didactic Tool” (Cantando en inglés: Uso de la poesía-musical en el aula de Lengua Extranjera como herramienta didáctica), surge como resultado de un proceso de observación y caracterización de contexto realizado en el grado cuarto uno (4-01) de la Institución Educativa José Eusebio Caro, Sede Chuni, en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua Extranjera (Inglés), donde se identificaron algunas problemáticas a las que se pretende dar solución con la ejecución de este proyecto.

A continuación, se presentan la descripción y la formulación de la pregunta problema, la cual ha sido constituida como eje central de investigación para este proyecto de PPI.

#### 3.1. Descripción del Problema

Durante el proceso de caracterización del contexto, fue posible identificar que los estudiantes del grado cuarto uno (4-01) de la Institución Educativa José Eusebio Caro, Sede Chuni, presentaban en su proceso de aprendizaje de lengua extranjera (inglés), algunas dificultades relacionadas con las cuatro habilidades comunicativas (*listening, speaking, reading and writing*), las cuales, son esenciales y básicas en el proceso de aprendizaje de dicha lengua. Este proceso de observación y caracterización, realizado durante el segundo periodo académico del año 2016, nos permitió percatarnos que a pesar de que la sede Chuni contaba con una profesional en la enseñanza de la Lengua Extranjera (Inglés), los estudiantes no habían desarrollado las habilidades y competencias propuestas por el Marco de Referencia Común Europeo y los

planteamientos expuestos por el Ministerio de Educación Nacional en la Guía 22: “Estándares Básicos de Aprendizaje de la Lengua Extranjera” para el grado cuarto, que propone MEN (2006):

Comprendo textos cortos, sencillos e ilustrados sobre temas cotidianos, personales y literarios. (...) Lo que me dice mi profesor en clase. Participo en conversaciones cortas usando oraciones con estructuras predecibles. (...) Mi vocabulario se limita a temas y referentes cercanos y conocidos. (p. 20)

Esta situación se pudo haber presentado por varios motivos: uno de ellos, estaba relacionado con el período de tiempo asignado en el horario para el área de lengua extranjera (inglés), el cual era de apenas una hora semanal. Lapso corto si se tiene en cuenta que el proceso de aprendizaje de una lengua requiere continuidad y/o permanencia tanto en exposición a la lengua como en la puesta en práctica de la misma. Dicha situación se ilustra mejor con el planteamiento de Abraham Magendzo (2010) en torno al ingreso de la Educación en Derechos Humanos (EDH) al currículo, pero que también es aplicable al caso de la Lengua Extranjera: “Los saberes de la EDH tienen que entrar a competir tiempos y espacios curriculares con otros saberes, como el de la ciencia, la tecnología y las matemáticas, que tienen altas cuotas de poder simbólico” (p. 322).

De aquí, podríamos deducir que la lengua extranjera (inglés) cuenta con una menor cuota de poder simbólico frente a otras asignaturas del currículo, entendida esta, como la importancia que se le otorga a un saber según la realidad social, política, económica e ideológica en que se desarrolla el debate sobre la escogencia de los contenidos curriculares (Magendzo, 2010), lo que explicaría el corto espacio de tiempo que se le otorga dentro del horario escolar. Frente a esto, en la institución se adoptaron otras estrategias para aumentar la exposición a la lengua inglesa,

situando carteleras escritas en inglés con mensajes de distinta índole, o bien, con contenidos temáticos (mayormente vocabulario). Sin embargo, esto no logró suplir la necesidad de una exposición auditiva al lenguaje, que es esencial para familiarizarse con sus sonidos y adquirir la pronunciación, ni motivó tampoco una práctica discursiva o uso del lenguaje, puesto que dichas carteleras o textos, pasan generalmente desapercibidos ante los estudiantes.



Figura 1. Mensaje sobre el amor y la amistad escrito en inglés ubicado en una de las paredes de la I. E.

Otro tema que pudo estar jugando un papel importante dentro de la formación en lengua extranjera (inglés) en los estudiantes de grado cuarto uno (4-01) en la ya mencionada institución, pudo haber sido la metodología con que se trabajaba en el aula, la cual consistía en otorgar sistemáticamente contenidos temáticos, gramaticales y de vocabulario, con el fin de obtener buenos resultados en los exámenes externos que miden el rendimiento de la institución y sus docentes, descuidando el uso de la lengua como elemento fundamental en su aprendizaje. Esto, ocasiona una enseñanza enfocada en un aprendizaje memorístico y poco significativo que deja de lado el mejoramiento y fortalecimiento de las habilidades básicas: *listening* y *speaking*.

### **3.2. Formulación de la pregunta problema**

¿Cómo mejorar las habilidades comunicativas (*listening* and *speaking*) en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) por medio de la poesía musical en los niños del grado quinto uno (501) de la Institución Educativa José Eusebio Caro, Sede Chuni?

## 4. Objetivos

### 4.1. Objetivo General

Fortalecer el desarrollo de las habilidades básicas en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés): *listening* y *speaking*, mediante el uso de la poesía musical como herramienta didáctica.

### 4.2. Objetivos específicos:

- a. Motivar el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera relacionándolo con el entorno inmediato y su uso cotidiano.
- b. Mejorar las habilidades de *listening* y *speaking* mediante estrategias didácticas que involucren el aprendizaje de la lengua.
- c. Enriquecer el vocabulario existente mediante actividades en torno a la poesía musical, que refuercen las palabras conocidas e inviten al aprendizaje de nuevas.

## 5. Justificación

En la actualidad son muchos los motivos por los cuales es importante y también necesario el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que las dinámicas del mundo globalizado van transformando la forma en que se mueve la información y el conocimiento, y en ese constante movimiento, la lengua inglesa se convierte en una herramienta fundamental para acceder a los mismos. De igual forma, las relaciones productivas y las dinámicas laborales también se globalizan, de manera que se requieren profesionales competentes en lengua extranjera, y reposa en la educación el reto de formar adecuadamente en este campo. Es por esto que la Ley General de Educación en sus artículos 21 y 22, consagra que son objetivos específicos de la educación básica tanto en el ciclo de primaria y secundaria, “el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura en al menos una lengua extranjera” (Ley 115, 1994).

Estos mismos procesos de globalización se extienden hasta elementos culturales y sociales, confrontando diversidades y planteando a la educación la necesidad de formar en valores orientados al respeto a la otredad. Por ello es necesario también concebir el área de Lengua Extranjera como el espacio donde se provee a los estudiantes el medio a través del cual, se comunican estas diferencias, y por tanto no se deben perder de vista en él los temas axiológicos.

Con base en lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional en el marco de su Plan Nacional de Bilingüismo, ha emitido diversos documentos guía para la enseñanza de la lengua extranjera, tales como la Guía 22 (estándares básicos de aprendizaje en L.E) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Estos últimos, están formulados de grado sexto en adelante, punto a partir del cual se comienza a trabajar el nivel A1, y se progresará hasta alcanzar el B2 al finalizar el

bachillerato. Así, se plantea a la educación primaria, el reto de preparar a los estudiantes para que se garantice el derecho de acceder a los aprendizajes planteados por el documento DBA.

De ahí que hayamos decidido comenzar a trabajar directamente sobre temas tales como el vocabulario y las habilidades de *listening* (escucha) y *speaking* (habla), pues un desarrollo adecuado de estas competencias abriría camino hacia los aprendizajes planteados para el nivel A1 al que se enfrentarán los estudiantes más tarde en su educación básica secundaria.

De acuerdo a esto, escogimos trabajar mediante la poesía musical, puesto que la hemos considerado como una herramienta de mucho potencial para desarrollar estas habilidades, dando al mismo tiempo la posibilidad de reforzar temas como vocabulario y gramática. Sumado a ello, el haber trabajado con poesía musical, presentó múltiples ventajas cuando se tuvo en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes, puesto que las actividades realizadas en clase con música de artistas conocidos por los educandos, facilitó el aprendizaje y aumentó su interés en el desarrollo de las mismas.

Por último, cabe agregar que el aprendizaje en niños y niñas de edades entre 9 y 11 años es de gran valor. Desde muy temprana edad, los niños inician su proceso de adquisición de la lengua materna y, seguidamente, en la etapa escolar, continúan con la fase de aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso la lengua inglesa, lo cual implica que a estas edades los niños están en su mejor momento para aprender y desarrollar sus habilidades y competencias comunicativas debido a su disposición y energía.

En ese sentido, nos apoyamos en Molina, A. (2015), quien resalta que “durante toda la etapa de Educación Primaria será de gran importancia las experiencias, conocimientos y capacidades en los idiomas que los niños conocen, para comprender y construir estrategias, significados y



estructuras durante su participación en actos de comunicación” (p. 9). Así pues, combinar el uso de la música y los estilos de aprendizaje que cada estudiante posee, posibilita una asimilación significativa de una segunda lengua, sin olvidarnos de pensar en las situaciones comunicativas que afrontan los estudiantes de una lengua extranjera, tanto en el aula como en su contexto más próximo, con el fin de diseñar estrategias pertinentes.

## **6. Antecedentes**

La investigación en el campo educativo ha tomado fuerza en los últimos años, pues de manera significativa, contribuye a la construcción de nuevos conocimientos y experiencias. A través de la investigación, es posible repensar los métodos y estrategias que se aplican en el campo educativo, lo cual hace posible la formulación de aportes al mejoramiento de la calidad de la educación, impactando de manera positiva en las diferentes comunidades educativas.

Por ello, es importante tener en cuenta los trabajos investigativos desarrollados en el campo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera mediante estrategias relacionadas con la música y la poesía, pues por medio de estos podemos acceder a experiencias previas de otros docentes e investigadores que han abordado problemáticas similares. Así, para el desarrollo de nuestra propuesta de PPI, tomamos como referencia tres trabajos de investigación, uno de carácter internacional, otro realizado a nivel nacional y un último ejecutado en el contexto local; sobre los cuales comentaremos a continuación, mencionando los aportes de los mismos a nuestro propio proceso.

### **6.1. Antecedente Internacional**

En el contexto internacional mencionamos el trabajo investigativo llamado: “El uso de la Música para la enseñanza del Inglés. El Lipdub” (Castro M. 2014), realizado en la Universidad de Valladolid, España. Este proyecto estuvo basado en el uso didáctico de la música para el aprendizaje y la enseñanza del inglés en la etapa escolar de educación primaria y utilizó el lipdub como una herramienta novedosa que poco a poco se va introduciendo en el mundo de la educación con fines didácticos; herramienta que consiste en la implementación de un vídeo

musical realizado por un grupo de personas que sincronizan sus labios, gestos y movimientos con una canción, contribuyendo al mejoramiento de la pronunciación y vocalización.

## **6.2. Antecedente Nacional**

A nivel nacional se han realizado varios proyectos investigativos, entre los cuales decidimos tomar como referente el desarrollado por Sotelo (2011): “Implementación de una Metodología de Aprendizaje del Idioma Inglés basado en la Música como Recurso Didáctico”. Este trabajo de investigación, fue realizado por estudiantes de la Universidad Libre de Colombia - Sede Bogotá, pertenecientes a la Facultad de Educación del programa de Licenciatura en Humanidades e Idiomas, en el año 2011. El objetivo principal de su trabajo fue implementar una metodología de enseñanza de la lengua extranjera (inglés) a través de la música como recurso didáctico para generar la motivación, desarrollar la habilidad de comprensión oral y aumentar el vocabulario, así mismo, motivar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), propiciando espacios donde manifiesten sus gustos musicales para ser empleados como herramienta idónea y eficaz.

## **6.3. Antecedente Local**

En el contexto local se han llevado a cabo proyectos investigativos que involucraron la enseñanza de la lengua extranjera (inglés), un ejemplo oportuno es: “Tell Me Your Ideas!!!” (Pérez H. 2015), el cual es un proyecto investigativo elaborado por un estudiante de la Universidad del Cauca, del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés, quien ejecutó su práctica pedagógica en la Institución Educativa José Eusebio Caro- Sede Las Palmas y cuyo objetivo fue, estimular el desarrollo de la competencia

comunicativa, específicamente alrededor de la producción oral, a través de talleres pedagógicos que brindaran un aprendizaje significativo del inglés.

Cada uno de los trabajos anteriormente presentados fue escogido gracias a los aportes que brindaron a nuestro proceso pedagógico e investigativo. Por ello, empezamos por considerar que los trabajos a nivel internacional y nacional, tienen en común el uso de la música como herramienta didáctica para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), y que el antecedente local plantea fortalecer las competencias comunicativas, además, de haber sido realizado en el mismo contexto en que se desarrolló nuestro proyecto. Por esto, podemos afirmar que estos trabajos beneficiaron el desarrollo de nuestro Proyecto de PPI, pues nos permitieron tener bases teóricas, conceptuales, metodológicas y didácticas.

El antecedente internacional, nos brindó un aporte metodológico muy relevante, como lo es el lipdub, el cual permite mejorar la pronunciación del estudiante y por consiguiente, fortalecer su habilidad de *speaking*; con el trabajo a nivel Nacional, logramos evidenciar que la música resulta ser una herramienta muy útil a la hora de aprender la lengua extranjera (inglés) mediante la aplicación de diferentes talleres y canciones, cuya escucha reiterada permitió confirmar que al aprendiz termina por desarrollar una asimilación de la pronunciación adecuada de cada palabra, lo cual aporta grandemente al cumplimiento del objetivo de nuestro proyecto; en cuanto al antecedente local, tomamos como referente el trabajo pedagógico investigativo “Tell Me Your Ideas!!!”, puesto que se desarrolló en un contexto educativo similar al nuestro y, además, enfoca su labor al desarrollo del *speaking*, habilidad comunicativa que hace parte de los objetivos planteados en nuestra PPI.

## 7. Marcos de Referencia

El desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), que se ejecuta en la complejidad del escenario educativo, requiere de unos marcos de referencia concretos y construidos con pertinencia. Por ello, a continuación, presentamos una descripción detallada de los mismos, donde rescatamos las percepciones realizadas durante el proceso de caracterización del contexto como orientadores en la construcción de estos referentes. A su vez, establecemos y definimos de forma clara y precisa, cada uno de los conceptos que dan cimiento a esta propuesta en la línea de trabajo pedagógico y educativo, ya que es necesario tenerlos claros para su óptimo desarrollo.

### 7.1. Marco Contextual

Tener contacto directo con el entorno educativo es vital para llevar a cabo un proceso de observación y caracterización en cuanto a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, las características del contexto y demás factores que permiten comprender las problemáticas que se desarrollan en dicho entorno. Cabe mencionar que los datos e información aquí presentados, corresponden a lo recabado en la caracterización previa al desarrollo de nuestro proyecto, por lo que aquí se habla de grado cuarto, y posteriormente, en el desarrollo de las actividades se habla de grado quinto.

**7.1.1. Contexto externo.** La Institución Educativa “José Eusebio Caro” se encuentra situada en la comuna número 9 de la ciudad de Popayán “Calle 5 N° 36-00”. Esta comuna alberga 15.810 habitantes que corresponden al 7.7% del total de la población, con una densidad de 197 habitantes por hectárea, aproximadamente. La población de la zona se caracteriza por presentar bajos ingresos económicos. Sobresalen los estratos 2 y 3; el 46% de su área total se encuentra construido.

A los alrededores de la Institución Educativa existen negocios familiares y puestos de ventas como: tiendas, salas de internet, ventas ambulantes, comidas rápidas, que constituyen la actividad económica de las familias vecinas de la institución. Además, a algunos metros queda ubicada la galería las palmas.

En esta comuna se pueden evidenciar diferentes problemáticas sociales: pandillerismo, robos, drogadicción, violencia intrafamiliar y principalmente desplazamiento forzado, lo que ha provocado el asentamiento de familias en la zona, dando como resultado, en muchos casos, unas condiciones de vida precarias para los habitantes del lugar.



*Figura 1.* Entrada a la institución. Fuente: Google Street view.

### 7.1.2. Contexto interno.



*Figura 2.* Vista de la institución al pasar la entrada.  
Fuente: Elaboración propia.

**a) Infraestructura.** La Institución cuenta con una infraestructura adecuada para al número de estudiantes que asisten a diario. Consiste en 5 salones dispuestos en dos bloques a izquierda y derecha de la entrada, una pequeña oficina junto a la puerta donde está instalada la psicóloga, un jardín bastante bien cuidado y frondoso rodeado por arbustos de hojas claras y coronado en el centro por la estatua del niño Jesús en una urna de cemento con lados de cristal. Detrás del bloque izquierdo hay un pequeño campo de juegos con columpio, resbaladilla, pasamanos y llantas; mientras que detrás del bloque derecho se encuentra la cancha, en torno a la cual están el aula máxima y la cafetería. Al fondo, al final del jardín se encuentra la sala de profesores y al interior de ella la coordinación. Al lado de esta última están ubicados los baños y junto a ellos, la cocina y el restaurante escolar.

El ambiente que se respira en la institución es bastante agradable. Las paredes de los bloques, de ladrillo rojo a la vista, están cubiertas con los trabajos de los estudiantes, especialmente

dibujos y mensajes sobre la paz. Los arbustos y en general el jardín hacen lucir acogedor el espacio entre los bloques.



*Figura 3.* Vista a la sala de maestros. Fuente: Elaboración propia.



*Figura 4.* Zona de juegos junto a la sala de maestros. Fuente: Elaboración propia.

Los salones por su parte, son bastante adecuados para la realización de la actividad pedagógica teniendo en cuenta la cantidad de niños presentes en cada curso; por ejemplo, al interior del salón del grado quinto uno (5-01), las paredes están tapizadas con los trabajos de los niños y niñas, carteles con mensajes alusivos a la convivencia o bien decoraciones que tienen como propósito alimentar el vocabulario en la lengua extranjera (inglés), mostrando temáticas como las partes de la ciudad y las actividades que se pueden realizar como tomar un autobús o caminar. Los pupitres dobles están dispuestos en filas, frente al tablero y el pupitre del maestro. Generalmente cada salón tiene estantes o un armario donde se guardan materiales, trabajos y otros elementos como instrumentos musicales e implementos de aseo.

**b) Los maestros.** En el momento en que se realizó la caracterización del contexto, la Institución Educativa contaba con una planta docente conformada por cinco profesionales de la educación, quienes se encargaban de orientar la labor académica en cada uno de los grados escolares que la sede Chuni acoge. Cabe aclarar que, entre los cinco docentes, una de ellos era



profesional en la enseñanza del área de lengua extranjera (inglés), quien la orientaba en todos los grados.

Es importante señalar que la Institución Educativa José Eusebio Caro, en todas sus sedes, desarrollaba los procesos de enseñanza-aprendizaje basándose en el modelo constructivista con un enfoque social cognitivo, como lo especifica el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Dentro de las prácticas docentes se distingue el desarrollo integral caracterizado por un clima afable, humanista, participativo, democrático y de actitud productiva. Adicional a lo anterior, dentro del aula y en los espacios escolares se evidenció cómo los niños y niñas interactuaron como sujetos activos en su propio aprendizaje, siendo el docente, guía de dicho proceso. Sin embargo, como es habitual en el caso de la educación colombiana, aún se evidencian secuelas del método pedagógico tradicional. Esto se apreció en la forma como algunos docentes orientaban sus clases. Por ejemplo, el tablero continuaba siendo una de las herramientas más importantes para enseñar, por consiguiente, se seguía apostando por un aprendizaje memorístico, el cual no siempre resulta ser significativo para el educando. Cabe agregar que en compañía y apoyo a la labor docente y a la formación de los estudiantes, se encontraban la psicóloga y el instructor de danzas.

En este punto, resaltamos la importancia del aprendizaje de una segunda lengua en los estudiantes de grado cuarto, la cual tiene que ver con un crecimiento cultural y lingüístico que progresa a medida que el contacto con la lengua extranjera lo hace. Teniendo en cuenta lo anterior, logramos aunar el Plan de área de Inglés de la Institución con las necesidades de los estudiantes, de nuestra PPI y de la docente de inglés; posteriormente, esta conjunción desembocó en la generación de herramientas lúdicas a partir de la poesía musical, con las cuales, abordamos

gran parte de los temas propuestos en el Plan de área de inglés de la Institución, tales como: Saludos y despedidas, presentación personal, adjetivos calificativos, las rutinas, pronombres personales y verbo To Be. Para ello, desarrollamos secuencias didácticas que pretendían fortalecer, gradualmente, la concepción de lo aprendido en clase por parte de los estudiantes.

*c) Estudiantes.* La Institución acogía en promedio a 30 estudiantes por grupo; en el caso del grado cuarto uno (4-01), contaba con un total de 35 estudiantes, con quienes se realizó el acompañamiento en el proceso de aprendizaje en lengua extranjera (inglés) al pasar a grado quinto. Los niños y niñas compartían características de su formación humana que se hacían evidentes en el desarrollo de la convivencia en el espacio escolar, por ejemplo: se percibía con facilidad la práctica de valores como el respeto, la cortesía, el compañerismo, la alegría, la gratitud, y una constante actitud dispuesta al trabajo en equipo y el desarrollo en general de las actividades.



*Figura 5.* Celebración de la novena con participación de todos los cursos. Fuente: Elaboración propia.

Para entender un poco mejor la manera en que se caracterizaron a los estudiantes, reconocemos el planteamiento de Scialabba, A., (2005), en el cual pone de manifiesto la existencia de una infancia que se polariza en dos sentidos, los cuales son el de la infancia “hiperrealizada” y la “desrealizada”, en las cuales la primera recoge al niño que se desenvuelve en el ámbito de la realidad virtual y se circunscribe a esta cultura mediática, mientras que la segunda es el extremo de la infancia que adquiere autonomía por la negación directa a través del trabajo y la vida en la calle.

Lo más importante a tener en cuenta de esta situación, es la pérdida del monopolio del conocimiento por parte del sistema educativo convencional, lo que crea en la población estudiantil el choque de distintas dinámicas y ritmos de aprendizaje. En este sentido, nos percatamos que los estudiantes tenían contacto con la lengua extranjera (inglés) dentro de la escuela y, además, estaban expuestos a ella a través de elementos como internet, cartillas animadas, vídeos, música y películas, lo cual, posteriormente, les facilitó aprender los temas que se trabajaron en clase.

Por otra parte, se lograron identificar algunas dificultades, tales como la forma mecánica y memorística de expresarse en un diálogo simple, es decir que, los estudiantes recitaban los saludos sin darles el significado, ya que no sabían decir lo mismo con otras palabras. Sin embargo, resaltamos que los niños y niñas se esforzaron, fueron creativos, tuvieron una participación activa y cooperativa, lo cual, les dio la ventaja de construir un ambiente de confianza cuando exponían sus dudas, opiniones o ideas.

## 7.2. Marco Conceptual

Nuestra PPI encontró su fundamento en la definición y delimitación de los conceptos y teorías que se tomaron como referentes para el análisis e intervención en un contexto educativo determinado. A continuación, presentamos la base conceptual del Proyecto de PPI “Singing in English: Use of Musical Poetry in The Classroom of Foreign Language as a Didactic Tool.”:

**7.2.1. Lengua Extranjera (LE).** Es importante profundizar el concepto de lengua extranjera, ya que desde éste se desprende la propuesta del proceso de aprendizaje. Así pues, “La Lengua Extranjera es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación” (MEN, 2013, p. 05). En otras palabras, la lengua extranjera es aquella que se aprende por decisión, interés o en un contexto académico.

La Guía 22: Formar en Lenguas Extranjeras (MEN, 2013), además de brindar la definición de LE, argumenta la importancia de aprenderla, afirmando que:

Disminuye el etnocentrismo y permite a los individuos apreciar y respetar el valor de su propio mundo, lo mismo que desarrollar el respeto por otras culturas. El aprendizaje de una lengua extranjera fomenta el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias, tanto en el entorno inmediato, como en el globalizado. (p. 8)

Es necesario hacer una distinción entre los términos “Lengua Extranjera” y “Segunda Lengua”, puesto que la segunda lengua, es aquella que le resulta indispensable al hablante para desenvolverse en su vida diaria y todas las actividades que ella incluye, sean oficiales, comerciales, educativas, etc (MEN, 2013). Un ejemplo de ello, sería el de las personas pertenecientes a

comunidades indígenas que poseen una lengua materna nativa, pero son competentes en lengua castellana como segunda lengua porque la necesitan para llevar a cabo todo tipo de actividades en su entorno inmediato.

**7.2.2. Competencias comunicativas.** Nuestra PPI tiene como eje fundamental el trabajo con las competencias comunicativas, ya que orientan la comprensión y fortalecimiento de las habilidades comunicativas. Por lo tanto, retomamos su definición a partir de Guía 22 (MEN, 2006):

El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un Contexto determinado es lo que define las competencias. En el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa: Competencia Lingüística. Competencia Pragmática. Competencia Sociolingüística. (p.11)

Respecto al desarrollo de nuestro trabajo, es preciso aclarar que nos enfocamos en la competencia pragmática, debido a que esta se relaciona directamente con las habilidades comunicativas de *listening* y *speaking*. Por consiguiente, retomamos la definición de esta competencia según la Guía 22 (MEN, 2013), la cual expresa:

Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar, implica una competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales. (p. 12)

En principio, se quiere decir que esta competencia corresponde a la capacidad de practicar de manera coherente una lengua determinada articulando las competencias discursiva y funcional.

Seguidamente, retomamos el aporte de Dell Hymes (1996) cuando define las competencias comunicativas como aquellas que “se relacionan con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (p. 22).

En ese sentido, la competencia comunicativa está estrechamente relacionada con la producción oral dentro del aula, caracterizada por el conocimiento formal de la lengua (vocabulario, gramática, fonética, entre otros). Así, retomamos el aporte de Donn Byrne quien refiere que “la producción oral es la habilidad para comunicarse comprensiblemente, con una exactitud razonable y sin mucha duda, de manera que no se rompa la comunicación” (1999, como se citó en Marroquín, 2010, p. 27).

Aunado a lo anterior, es preciso mencionar que para lograr una producción oral satisfactoria y con ello contribuir al desarrollo de una competencia comunicativa eficaz, el estudiante debe ser autónomo en cuanto a la expresión de sus propias ideas y, para ello, son indispensables los procesos de retroalimentación en el aula, los cuales se dan con estrategias didácticas que fortalezcan los elementos básicos del lenguaje, en otras palabras, el *Input* debe ser tan enriquecedor como sea posible, para que en consecuencia, el *Output*, en este caso la producción oral, sea positivo.

**7.2.2.1. Input.** Con el fin de abordar la definición de *Input* y su importancia para los jóvenes aprendices de lengua extranjera, retomamos a Morales, B., (s.f):

Comprehensible input is a message that the hearer understands. It's not a strategy, or a method, but a thing. Comprehensible input is “meaningful interaction in the target

language and it is the KEY to acquisition. It's the way language gets language into our students' heads, and stays there so that eventually the students acquire it and use it to communicate. (p. 8)

En este sentido, durante el desarrollo de nuestro proyecto, se buscó implementar el *input* a través de la poesía musical, representada tanto en canciones, como en formas poéticas dotadas de ritmo y musicalidad (*chants*).

Sobre este tema, también retomamos el aporte de Christison (2002) quien plantea una serie de principios basados en el cerebro para la enseñanza de una lengua extranjera, donde hacemos especial énfasis en su principio número tres: *La Búsqueda del Significado a través de la Elaboración de Patrones*. Aquí, se expresa que el cerebro posee una tendencia natural a buscar significados en patrones, lo cual se puede explotar en la enseñanza y el aprendizaje si el docente presenta material organizado de forma que el cerebro pueda crear conexiones significativas.

En este sentido, proporcionamos a los estudiantes una serie de materiales pensados para ofrecer contenidos lingüísticos que favorecen la identificación de patrones y la construcción de significados a partir de ellos. Por ello, consideramos que el uso de la poesía musical en el aula es un tipo de estrategia que propicia la identificación de patrones de manera más sencilla, puesto que no solo presenta la estructura del lenguaje, sino que, además, la acompaña de ritmo y de musicalidad.

Para cerrar este apartado, la competencia comunicativa aborda una serie de saberes y conocimientos pensados para que el estudiante pueda expresar sus ideas de forma oral en un contexto real. Por consiguiente, para el fortalecimiento de esta, los patrones se desarrollan en un *input* y un *output*, realizando un proceso de estimulación que obtiene un resultado en materia de

conocimiento y uso correcto de la lengua extranjera (inglés), es decir, el uso de la poesía musical (*input*) genera en los estudiantes un estímulo para el aprendizaje de la lengua y entregan una producción verbal, la cual está representada en el *performance* de las canciones empleadas en clase.

**7.2.3. Habilidades comunicativas.** Desde luego, en un proyecto de PPI sobre lengua extranjera debe ser considerado el concepto de las habilidades comunicativas como un eje fundamental en el marco del desarrollo de las actividades en clase.

Las habilidades que son definidas con referencia al medio (hablar, escuchar, comprender y componer) son las habilidades lingüísticas (*linguistic skills*). Ellas se refieren a la forma en la cual el sistema de lengua es reconocido para ser manifestado (*language usage*).

Mientras que las habilidades comunicativas (*communicative abilities*) son definidas con referencia a la manera y el modo con el cual el sistema es llevado a cabo (*language use*).

Las habilidades o capacidades comunicativas, según este autor, se basan en -o contienen- las habilidades lingüísticas, pero no al contrario. Así, pues, una vez se adquieren las habilidades lingüísticas en consecuencia se desarrollan las habilidades comunicativas.

(Widdowson, 1978, citado en Sepúlveda-Alzate, 2016, p. 35)

En relación a las Habilidades Lingüísticas podemos decir que al inicio de nuestra práctica los estudiantes estaban en el proceso de desarrollar la escucha y el habla como ejes de su aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), y para ello se hizo énfasis en la gramática. A continuación, la poesía musical dio vía libre para que los estudiantes reconocieran el uso de los conceptos vistos en clase, por ejemplo, la poesía musical representada en canciones demostró cómo son empleadas las reglas gramaticales en relación con temas que no eran ajenos a los estudiantes,



como el amor, las relaciones amistosas, los sueños, entre otros tópicos. Posteriormente, con las actividades de refuerzo, cada uno fue creciendo en el desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente el *listening* y el *speaking*.

**7.2.4. Poesía musical.** Este concepto se construye al interior de este proyecto de PPI, articulando los usos de la poesía y de la música en el aula, al tiempo que se rescata la relación entre las dos, resaltando los elementos poéticos en la música y los aspectos musicales en la poesía. En este sentido, Guijarro (2005) plantea que es “conveniente incluir dentro de la "poesía" el trabajo con textos musicales (canciones). Nadie duda hoy en día que la canción es una forma poética cargada de cultura, valores y mensajes referentes a todas las parcelas de la sociedad” (p. 7). Teniendo en cuenta lo mencionado, en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera (inglés), entendemos por poesía musical, los recursos de carácter poético, rítmico, y melódico, que sujetos a un uso real del lenguaje, adquieren un valor educativo significativo, con características motivadoras, emocionales, axiológicas y sociales. Para explicar esto a mayor profundidad, abordaremos la poesía musical desde sus dos componentes principales, la música en el aula de inglés, y la poesía en el aula de inglés.

***La música en el aula de inglés.*** El uso de la música para enseñar la lengua inglesa es un campo que ya ha sido ampliamente explorado, gracias a lo cual tenemos fundamentos de carácter cultural, lingüístico, e incluso neurológico, que demuestran cómo la música enriquece la experiencia de aprendizaje.

Según Forster (2006), el uso de la música en el aula de inglés permite involucrar los dos hemisferios en el proceso de aprendizaje, ya que el hemisferio izquierdo se ocupa de los elementos más formales y estructurales de la lengua, mientras que recientes estudios, demuestran

que el hemisferio derecho, tiende a centrarse más en la “completud” del lenguaje y su prosodia, es decir, los elementos relacionados con el ritmo y el acento, elementos por cierto, particularmente difíciles de enseñar a los estudiantes más jóvenes. Esto implica dos procesos de aprendizaje distintos, el implícito y el explícito, donde el primero se refiere a un aprendizaje más inconsciente, similar al de los niños al aprender su lengua materna, y el explícito, que se desarrolla en un análisis más específico de las estructuras de la lengua, que se relacionaría con el que se lleva a cabo en la educación formal. Así, el uso de la música propiciaría un aprendizaje implícito que se convertiría en una suerte de “*background knowledge*” que permitiría abordar posteriormente un análisis más específico de la lengua inglesa.

Por otra parte, la música en el aula de lengua extranjera, también es de gran ayuda en el proceso de aprendizaje de estructuras gramaticales y en la apropiación de vocabulario nuevo. Así lo comenta Forster (2006): “We have all had the experience of trying to remember the words to a song and failing dismally until a musical cue was given to us and then the words just seemed to fall into place along with the musical pattern” (p. 64). Esto es posible ya que el aprendizaje mediante formas musicales o rítmicas facilita la apropiación de fragmentos más extensos de lenguaje. Por tanto, este tipo de ayudas musicales, favorecen también un aprendizaje implícito de las estructuras gramaticales presentes en la canción o herramienta musical con la que se esté trabajando. Anexo a esto, es importante tener en cuenta que como lo mencionó anteriormente Guijarro (2005), la música y más específicamente la canción en la forma que estamos acostumbrados a escucharla, no solo se ocupa de transmitir un mensaje particular a través del uso real de la lengua, sino que también se encarga de transmitir a los estudiantes de lengua extranjera algunos elementos culturales que refuerzan la idea de la lengua, no como un conjunto de

contenidos específicos a enseñar, si no como un vehículo de diversidades cuyo potencial debe ser reconocido en la formación de estudiantes que valoren la diferencia en todas sus formas.

Anexo a lo anterior, la música como herramienta didáctica en el aula de lengua extranjera, también ha demostrado aportar enormemente en materia motivacional. Las canciones tienen el potencial de captar la atención del estudiante y sumergirlo en su ritmo, melodía y contenido. Respecto del uso de las canciones en el aula de lengua extranjera, Molina, A. (2015) manifiesta que estas “además de animar, entretienen y mantienen viva la clase. Pueden conseguir que los alumnos aprendan y canten canciones y aprendan la letra casi inconscientemente” (p. 16). Por ello, consideramos de importancia vital el uso de la música en el aula de lengua extranjera (inglés), por las posibilidades que ofrece tanto de potenciar el aprendizaje de los estudiantes, como de incrementar su motivación y disposición hacia el desarrollo de los procesos propuestos.

*La poesía en el aula de inglés.* En este proyecto de PPI, la poesía toma protagonismo a través de las formas poéticas presentes en la misma música, y por medio de formas poéticas que poseen ritmo y musicalidad. Esto, con el fin de construir un *input* capaz de favorecer la identificación de patrones como lo mencionamos anteriormente.

Actividades basadas por ejemplo en la rima, que siguen una estructura determinada y sujeta a ligeros cambios, pueden ayudar mucho al estudiante a apropiarse de estructuras gramaticales que con una explicación oral convencional terminarían por olvidarse rápidamente. Este tipo de figuras poéticas se encuentran presentes también en la música que los estudiantes suelen escuchar, por lo que identificarlas y encontrar la manera de sacarles provecho en beneficio del proceso de aprendizaje en lengua extranjera, se convierte en una tarea que puede facilitar las labores tanto del estudiante como del maestro.

Por lo demás, es importante comentar que el uso de poesía en aula favorece el desarrollo de las actividades en más de un sentido: desarrollo de la sensibilidad, adquisición de saberes sociolingüísticos, etc. Pese a esto, la enseñanza de lengua extranjera basada en la acumulación de contenidos lingüísticos, ha hecho que sea más difícil para géneros como el poético, involucrarse en los procesos de adquisición de una lengua extranjera. En este sentido, Guijarro. O. (2005) plantea que muchas veces se desconoce el hecho de que “la literatura ayuda al alumno/a a desarrollar la habilidad interpretativa y otra serie de procedimientos que no nos aportarían otros procesos normales de lectura” (p. 141).

En síntesis, la poesía musical como herramienta didáctica para el aula de Lengua Extranjera, aprovecha las propiedades rítmicas y melódicas del texto poético para facilitar la tarea del estudiante de identificar patrones en el uso de la lengua, lo cual le es de gran beneficio en su proceso de aprendizaje. Por su parte, la música como tal, presenta ventajas en la enseñanza de Lengua Extranjera, en la medida que involucra los dos hemisferios del cerebro, conectando los elementos más estructurales del lenguaje con los prosódicos, facilitando al mismo tiempo, la apropiación del vocabulario y las estructuras gramaticales presentes en la canción. Esto, sin dejar de lado que el empleo de una estrategia didáctica distinta a la enseñanza convencional basada en la acumulación de contenidos, permite desarrollar actividades con características motivacionales, emocionales, y al tratarse de la música, también se involucran componentes axiológicos, culturales y sociales.

**7.2.5 Estilos de aprendizaje.** Comprender la forma en que nuestros estudiantes aprenden es fundamental para poder desarrollar procesos verdaderos de enseñanza-aprendizaje en el aula, y más aún cuando se trata del aprendizaje de una Lengua Extranjera (inglés). Tener presente que

cada ser humano tiene formas y ritmos distintos de aprender, es fundamental al momento formular una estrategia didáctica. Por lo tanto, tomamos en cuenta los aportes realizados por Cornett (1983), quien plantea que los estilos de aprendizaje: “(...) are the general approaches –for example, global or analytic, auditory or visual –that students use in acquiring a new language or in learning any other subject” (como se citó en Oxford, R., 1989, p. 2).

En este sentido, Oxford (1989) expresa que los estilos de aprendizaje son acercamientos que se llevan a cabo mediante lo global o analítico, **auditivo o visual**, los cuales influyen tanto en la adquisición de un nuevo lenguaje como en cualquier otro tema de aprendizaje. En el caso del estilo de aprendizaje auditivo y visual, Oxford (1989) comenta:

Visual students like to read and obtain a great deal from visual stimulation. For them, lectures, conversations, and oral directions without any visual backup can be very confusing. In contrast, auditory students are comfortable without visual input and therefore enjoy and profit from unembellished lectures, conversations, and oral directions. (p. 3 - 4)

Por consiguiente, el estilo de aprendizaje visual corresponde a los estudiantes que responden mejor ante el uso de estímulos visuales. Por ello, el docente busca apoyarse en materiales que le permitan al estudiante obtener información a través de la vista, para explotar el gusto de estos estudiantes por las lecturas, vídeos y materiales con contenidos atractivos y llamativos. Por otro lado, el estilo de aprendizaje auditivo es distinto, pues en este caso el estudiante muestra gusto por aprender mediante estímulos auditivos, disfruta las lecturas e instrucciones orales y las conversaciones, por lo que estrategias como foros, debates o dramatizaciones pueden funcionar mejor con estos estudiantes.

Ahora bien, es importante resaltar el impacto de la poesía musical en ambos estilos de aprendizaje en el aula de clase, puesto que esta, facilita el aprendizaje a través de material visual y auditivo: desde lo visual, los videos oficiales de las canciones o las representaciones gráficas de las mismas ofrecen un mejor entendimiento de la pieza musical con la que se está trabajando y permiten que el estudiante comprenda con mayor facilidad el mensaje que se está dando; mientras que desde lo auditivo, el ritmo y la musicalidad facilitan el aprendizaje y apropiación de las estructuras del lenguaje, e influyen positivamente en la motivación y disposición de los estudiantes para trabajar. En este orden de ideas, las canciones generaron en los estudiantes el gusto por aprender mediante una estrategia que responde a sus distintos estilos de aprendizaje, dado que trabajar con música no implica que solo se responda al estilo de aprendizaje auditivo, pues las actividades pueden desarrollarse de forma tal que todos los estudiantes se vean beneficiados en su proceso de adquisición del lenguaje.

**7.2.7. Estrategia didáctica.** En nuestra propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), se entiende por estrategia didáctica la planificación del proceso de enseñanza–aprendizaje que trae consigo la elección de las técnicas y actividades que pueden ser utilizadas a fin de alcanzar los objetivos del curso. En ese sentido, es importante mencionar que según EcuRed (s.f), existen tres elementos que constituyen una estrategia didáctica, los cuales son:

- a) El tipo de persona, de sociedad y de cultura de la Institución Educativa: Misión.
- b) La estructura curricular.
- c) Las posibilidades cognitivas de los alumnos.

Para Tobón (2010) las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”, por ello, en el

campo pedagógico específica que se trata de “un plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes” (p. 246).

De ahí que decidimos diseñar estrategias que posibilitaron, por un lado, el fortalecimiento de los tópicos propuestos en el plan de área de inglés en relación con su contexto, y por otro, el rendimiento académico del curso en general.

Por esta razón se realizaron planeaciones semanales, por medio de secuencias didácticas que se encontraban divididas en tres momentos importantes, la motivación, una actividad central, la cual estaba mediada por el uso de la poesía musical y una actividad de cierre, que permitía fortalecer los procesos comunicativos. Para el diseño de las secuencias didácticas se tuvo en cuenta el tipo de música que los estudiantes preferían, sin dejar de lado las temáticas del plan de área propuesto por la maestra titular, de esta manera logramos integrar los objetivos institucionales y los objetivos perseguidos en nuestro proyecto.

### **7.3. Marco Legal**

Para el desarrollo de nuestro Proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa fue necesario tener en cuenta una serie de referentes legales, los cuales orientan los propósitos de la labor educativa en el contexto nacional y regional, y perfilan unos objetivos educativos comunes a los que deben apuntar los docentes e Instituciones Educativas.

**7.3.1. Constitución Política de Colombia (1991).** De la Carta Magna se toman en consideración los siguientes artículos, al estar relacionados con el ámbito educativo:

*Artículo 67.* La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

*Artículo 70.* El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. (Asamblea Nacional Constituyente, 1991)

**7.3.2. Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).** De la normativa central de la educación en Colombia, se retoman los elementos concernientes al derecho y regulación de la formación en Lengua Extranjera.

*Artículo 21.* Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: (...)

m) **MODIFICADO. Art. 2 de la Ley 1651 de 2013.** El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera.



*Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. (...)*

7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. (Congreso de la República, 1994)

**7.3.3. Guía 22: Formar en lenguas extranjeras. ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer.** Este documento resulta pertinente para nuestro proyecto de práctica pedagógica investigativa, puesto que presenta los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, los cuales están enmarcados en el trabajo que ha realizado el Ministerio de Educación Nacional para la formulación de Estándares Básicos de Competencias y su Programa Nacional de Bilingüismo en convenio con el British Council.

El Programa Nacional de Bilingüismo se orienta 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 internacionalmente comparables”. Este propósito implica un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo. (MEN, 2013, p. 6)

Cabe mencionar que estos estándares fueron tenidos muy en cuenta al momento de planear y estructurar las actividades que se llevaron a cabo con los estudiantes. Cada Secuencia Didáctica y por extensión, las actividades en ella programadas, giraron en torno a un estándar específico y las competencias con las cuales este se relaciona. Esto, nos permitió tener una mejor perspectiva de

las habilidades a desarrollar y los conocimientos por construir en cada sesión, y sin duda fue vital para tener un orden temático pertinente para desarrollar procesos de enseñanza adecuados.

**7.3.4. Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER).** En la enseñanza de una Lengua Extranjera, es fundamental tomar en consideración el MCER para lenguas, ya que es el estándar internacional para la elaboración de programas y currículos que tiene como propósito evaluar las habilidades y competencias comunicativas de los estudiantes para medir su dominio de la lengua.

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. (...). Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (MCER, 2002, p. 1)

**7.3.5. Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA).** En el marco del desarrollo de nuestro proyecto, el documento sobre los DBA de Inglés propuesto por el Ministerio de Educación toma relevancia en medida en que contribuyeron en la selección de las actividades realizadas en cada sesión de clase.

Con el fin de guiar y dar un referente de base a estas prácticas escolares, se presentan los Derechos Básicos de Aprendizaje en Inglés, los cuales identifican saberes y habilidades claves que han de adquirir y desarrollar todos los estudiantes desde transición hasta

undécimo grado. Su importancia radica en que plantean elementos fundamentales para la construcción de aprendizajes en cada año escolar para que, como resultado de este proceso, los estudiantes alcancen las metas planteadas en los Estándares Básicos de Competencia sobre un nivel de dominio de inglés pre intermedio (B1) al culminar grado 11 (...). (MEN, 2016, p. 10)

## 8. Metodología

Con el propósito de orientar la labor que compone nuestro proyecto y teniendo presente la experiencia de caracterización de contexto e identificación de la situación-problema, hemos delimitado dos líneas metodológicas (pedagógica e investigativa), buscando la mayor pertinencia posible con la naturaleza de la práctica que se realizó, sus actividades, temáticas, problemáticas y la realidad en que se desarrolló.

### 8.1. Metodología Pedagógica

Para el desarrollo de las sesiones y el cumplimiento de los objetivos planteados en los cuales se propuso el uso de la poesía musical como herramienta didáctica en el mejoramiento de las habilidades básicas de la Lengua Extranjera (inglés) *listening* y *speaking*, consideramos el uso de algunas herramientas y esquemas metodológicos que han sido adaptados, cuya aplicación y pertinencia explicaremos a continuación.

**8.1.1. Plan de acción didáctico (PAD).** Para la ejecución de esta propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) hemos decidido trabajar a través de un PAD, el cual constituye una herramienta de planificación de las sesiones, temas, materiales y estrategias, además de proporcionarnos un panorama general de las actividades realizadas y la relación y secuenciación entre las mismas. El plan de acción didáctico, se estructura a manera de cronograma de actividades, en el cual se hace explícita la fecha de cada sesión y su intención pedagógica (lo que se pretende enseñar), junto a un título, una descripción y un listado de los materiales a emplear. Dicho PAD se puede encontrar en el apartado de Anexos. Cabe resaltar, que este PAD no constituye una línea de acción rígida, si no que privilegia la flexibilidad en la medida que se puede modificar sobre la marcha de acuerdo a las necesidades pedagógicas de nuestra labor.

**8.1.2. Secuencia Didáctica (SD).** Cada sesión de nuestra práctica se planifica a través de la elaboración de una Secuencia Didáctica. De esta manera, a cada actividad programada en el PAD, le corresponde una secuencia didáctica que explica a detalle la forma en que se desarrolla la sesión e incluye el correspondiente análisis posterior a su ejecución, derivado de nuestras notas de campo. Cada secuencia contiene:

- a) Estándares a trabajar.
- b) Competencias comunicativas para fortalecer en la sesión.
- c) Actividades y orden de desarrollo.
- d) Sesiones previstas para el desarrollo de actividades.
- e) Materiales a emplear para cada actividad.
- f) Tiempos asignados para cada actividad dentro de cada sesión (1 hora).

Cada secuencia cuenta con dos actividades por sesión (algunas secuencias tienen previsto el trabajo durante dos o más sesiones): la primera, corresponde a una actividad inicial conocida como *warming up* (ambientación), la cual tiene un carácter generalmente dinámico. En esta se realizan actividades cortas como juegos, rompecabezas, rondas o repasos cortos, con el objetivo de motivar a los estudiantes y generar en ellos la disposición para el desarrollo de la actividad central. El *warming up*, no siempre tendrá relación con el tema central de la sesión, pues su objetivo es más motivacional que disciplinar.

En relación a la actividad central, esta cuenta con un espacio de tiempo más amplio para su desarrollo y contiene desde la explicación de la temática, hasta el trabajo central y en ocasiones la asignación de una *home learning activity* (actividad de aprendizaje en casa). Esta actividad

desarrolla el tema central de la sesión y se relaciona estrechamente con el estándar y las competencias comunicativas estipuladas en la secuencia.

**8.1.3. Estrategias musicales.** Dado que el eje central de nuestro trabajo es la poesía musical, las actividades que involucran música, ritmo, y formas poéticas (chants) son abundantes. Se empleó por ejemplo rimas del tipo “Where can I find the \_\_\_\_?, in the \_\_\_\_\_ I can find it” donde en el primer espacio se ubicaba un objeto de la casa, y en el segundo espacio se ubica el lugar de la casa donde se puede encontrar dicho objeto. Esta rima acompañada de la musicalidad de la guitarra ayuda a establecer relaciones entre objetos y lugares al tiempo que se apropia el vocabulario correspondiente mediante su uso.

También se empleó numerosas veces material audiovisual con canciones, especialmente modernas dado que estas llamaron la atención de los estudiantes y les motivaron a realizar las actividades relacionadas. Sobre estas canciones se realizaron trabajos tales como identificar vocabulario de un tema en específico, categorías gramaticales, y ejercicios de *listening* del tipo escuchar y completar, donde a los estudiantes se les entrega la letra de la canción con algunas palabras faltantes y, posteriormente, deben completar mediante la escucha y la observación del video musical. Otro trabajo importante alrededor de estas canciones es la constante ampliación de vocabulario, solicitando a los estudiantes identificar palabras nuevas o seleccionar aquellas que les llamen la atención para descubrir su significado. Para estas actividades se emplearon canciones de artistas populares como Justin Bieber, Coldplay, Katy Perry, Ed Sheeran, entre otros.

**8.1.4. Trabajo por grupos.** La mayoría de las actividades se realizaron con el grupo dividido en pequeños subgrupos, uno por cada docente en formación. La actividad es fundamentalmente

la misma para todos los grupos, pero esta forma de trabajo permite un contacto más cercano con los estudiantes. Por otra parte, para los estudiantes es más fácil participar si es en frente de un grupo pequeño de compañeros y no de todo el salón.

**8.1.5. Juegos.** También se desarrolló gran cantidad de juegos tanto de resolver en el aula de clase, como relacionados con actividades fuera de la misma. Entre los primeros encontramos la lotería (usada para ampliar vocabulario), rompecabezas (de palabras e imágenes), sopas de letras (con un vocabulario en específico), sopa de imágenes (seleccionando de un grupo de imágenes aquellas que son verbos, por ejemplo), competencia de dibujo (los estudiantes representan una oración o acción dada en inglés), entre otros. Por otra parte, se llevaron a cabo algunos juegos fuera del aula como la Yincana, donde se elaboraron estaciones con diferentes temas y los estudiantes debían emplear el conocimiento y aprendizajes adquiridos para superar cada etapa. También estuvo el juego “la mudanza” donde los estudiantes competían por clasificar correctamente los diferentes elementos presentes en el hogar en cajas rotuladas con los diferentes sitios de la casa, por ejemplo: el papel rotulado “*toothbrush*” se debía colocar en la caja rotulada “*bathroom*”.

## **8.2. Metodología investigativa**

Nuestro Proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) enlaza componentes importantes para su desarrollo, entre estos resaltamos la investigación, la cual nos permite identificar, analizar y reflexionar los datos arrojados mediante los métodos investigativos que aportan a nuestro proceso de ejecución de práctica.

**8.2.1. Paradigma cualitativo.** La articulación de pedagogía e investigación comprende una práctica que se caracteriza como social por la cantidad de elementos provenientes de las distintas

esferas de la sociedad, que convergen en la realidad escolar. Por ende, nuestra propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) está basada en el paradigma cualitativo, ya que la educación es una constante interacción social y comprende una realidad del mismo carácter, que además es cambiante y dinámica, en la cual los individuos que la integran son conceptuados como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades (Anónimo, 2010).

En este sentido, las características que definen el paradigma cualitativo y que van acorde a la naturaleza de nuestra propuesta de PPI según Anónimo (2010) son: 1) la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, ya que la realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el investigador a través de una interacción con los demás, 2) intenta comprender la realidad dentro de un contexto dado (educativo), por tanto, no puede fragmentarse en variables dependientes e independientes, 3) aboga por la pluralidad de métodos y la adopción de estrategias de investigación específicas, singulares y propios de la acción humana (Observación participativa, estudios de casos, investigación-acción), 4) el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comprende significados (p. 5).

### **8.2.2. Técnicas de investigación.**

*a) Diario de campo.* A través del registro constante de eventos y situaciones puntuales que se presenten durante el desarrollo de nuestra labor pedagógica e investigativa, buscamos alimentar una reflexión objetiva sobre la misma, al tiempo que se pretende ir contrastando las experiencias registradas para esclarecer los resultados de la aplicación de nuestra propuesta.

*b) Entrevista semiestructurada.* Se realizaron entrevistas semiestructuradas a personas pertenecientes a la comunidad educativa con el fin de identificar las distintas lecturas de la



institución y sus problemáticas en el campo de la Lengua Extranjera inglés existentes. Dichas lecturas nos proporcionaron información del contexto, lo que nos permitió construir una visión más amplia de las situaciones que convergen en el proceso de aprendizaje y adquisición de la L.E. en la institución.

Se escoge la entrevista semiestructurada frente a la libre, y la estructurada, ya que se ubica en un punto medio en cuanto a flexibilidad y organización. Así, se formula según los objetivos ya descritos, pero se mantiene abierta a alteraciones para responder a las eventualidades que puedan presentarse durante el desarrollo de la misma, como temáticas no consideradas durante la formulación que podrían resultar de importancia.

c) **Encuesta descriptiva.** La encuesta descriptiva, denominada así según su propósito (más que el tipo de pregunta) facilitará la consecución de información general en lo referente al contexto interno, externo y las situaciones que en él se presentan, permitiéndonos enunciarlas y con ello, sentar las bases para la formulación de la encuesta analítica.

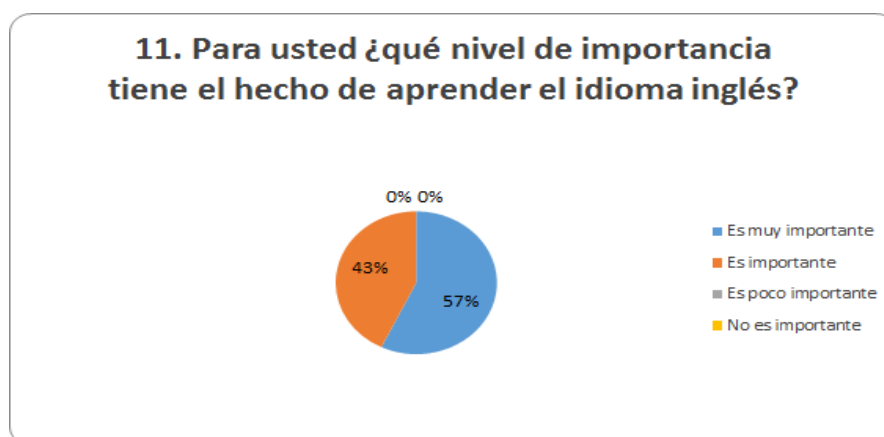


Figura 6. Pregunta de la encuesta descriptiva realizada y gráfica de la estadística sobre la respuesta obtenida.

**d) Encuesta analítica.** La encuesta analítica, parte de los hallazgos producto de la encuesta descriptiva y busca analizar la naturaleza, causas e implicaciones las realidades encontradas, para con ello contextualizar el desarrollo de nuestra labor y reflexionar sobre su pertinencia.

**e) Observación directa.** La observación directa, en compañía de la construcción del diario de campo y la toma del registro fotográfico, permiten el rescate y análisis de eventos particulares durante el desarrollo de las actividades, además de la forma en que se desarrollan las mismas en sí, dándonos acceso a una mirada global de lo que es nuestra práctica para con ella considerar su fortalezas, debilidades, aciertos, y desaciertos.

**f) Registro fotográfico.** A través del registro fotográfico pensamos obtener un archivo visual que recoja la realidad de la práctica que se está desarrollando, capturando elementos que por la fluidez de las actividades podrían pasar desapercibidos durante la construcción del diario de campo o la observación directa y que podrían ser de importancia para comprender la forma en que se lleva a cabo nuestra labor.

**g) Registro audiovisual.** Se pretende recopilar archivos de audio y video que nos permitan hacer una lectura más completa del desarrollo de nuestra práctica y del resultado de las actividades desarrolladas en cuanto aportes al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en el grupo a trabajar.

## 9. Presentación de Resultados

Con el fin de presentar adecuadamente los resultados de las actividades realizadas durante nuestro proyecto de PPI, se llevó a cabo la construcción de una serie de matrices que reúnen la evaluación del desempeño de los estudiantes a lo largo de seis de las actividades realizadas, las cuales fueron seleccionadas como muestra del trabajo ejecutado y del progreso alcanzado. De estas actividades, una corresponde a la etapa de diagnóstico, dos a la etapa de intervención, y dos a la etapa de evaluación.

Esta distribución nos permitió percatarnos del fortalecimiento del aprendizaje en torno a la Lengua Extranjera (Inglés) que los estudiantes lograron durante el desarrollo de nuestra práctica. Cabe aclarar, que al seleccionar las actividades en torno a las cuales se realizó el análisis, se tuvo en cuenta el progreso de los estudiantes en cuanto a las habilidades comunicativas de *listening* y *speaking*, además del uso de la poesía musical asociado a las estrategias didácticas planteadas para cada sesión desde las diferentes perspectivas de los autores sobre los cuales está sustentado nuestro proyecto de PPI.

Es importante resaltar que los resultados consignados en las rejillas de evaluación, provienen del análisis de la evidencia recolectada, la cual abarca notas de campo, registro fotográfico, registro de vídeo, registro de audio y el material obtenido como resultado del trabajo en clase de los estudiantes. Estas evidencias sustentan las apreciaciones hechas en torno a las categorías determinadas para cada actividad, las cuales se evaluaron mediante dos asignaciones: la primera “WELL DONE” (bien hecho), para expresar que el trabajo cumplió a cabalidad con los objetivos y criterios de evaluación, y el segundo “OKAY” (está bien) para manifestar que el trabajo aún

tiene elementos a mejorar. A continuación presentamos la matriz de resultados de la Fase Diagnóstica.

### **9.1. Fase diagnóstica**

#### **Actividad: Presentación de mi artista favorito**

Esta actividad se denominó “**Presentación de mi artista favorito**”, la cual tuvo como intención pedagógica familiarizar a los estudiantes con algunos de los artistas cuyas canciones fueron usadas como herramienta didáctica para el fortalecimiento de la Lengua Extranjera (Inglés). Para ello, se llevó a cabo una presentación inicial de los artistas ante los estudiantes de manera oral y con ayuda de varias Flashcards, especificando su nombre, edad, nacionalidad, el género musical que interpretan y su fotografía, además se presentaron videos y canciones de los artistas para ayudar a los estudiantes a identificarlos y reconocerlos. Esto permitió dinamizar bastante la actividad, así como evidenciar que los estudiantes no eran ajenos a nuestra propuesta de canciones y artistas, dado a que la mayoría de los artistas presentados fueron reconocidos con facilidad. Seguidamente, socializamos la manera cómo se usarían las *Flashcards*, comenzando por la pronunciación adecuada del nombre de cada artista, así como su nacionalidad, siendo este último elemento uno de los que presentó mayor dificultad. Finalmente, la presentación de las *flashcards* de cada estudiante frente a sus compañeros y al docente en formación, se desarrolló de tal manera que ellos mismos analizaron si lo que estaban diciendo se pronunciaba correctamente, pues de manera frecuente hubo preguntas a cada docente en formación acompañadas de su respectiva respuesta y orientación. Una vez culminada la actividad, se retomaron algunos aspectos a mejorar y se estableció el compromiso de hacerlo para la próxima sesión.

A continuación, se presenta la matriz de resultados de la actividad en mención, en la cual, se usó la *Flashcard* como estrategia didáctica. Para el análisis de esta actividad, se tuvo en cuenta tres categorías, las cuales fueron *listening* (escucha), *speaking* (habla) y *making my flashcard* (elaboración de mi Flashcard). En la categoría de *listening* se analizó la escucha llevada a cabo por los estudiantes a partir de la presentación de las flash cards del maestro en formación; en la categoría de *speaking* se valoró la presentación del artista que los estudiantes realizaron de forma oral y para finalizar, en la categoría de *making my flashcard* se tuvo en cuenta la realización de esta por los estudiantes y el hecho de que contuviera la información solicitada (nombre, edad, nacionalidad y género musical).

<b>ACTIVIDAD:</b> Presentación de mi artista favorito.		<b>ESTRATEGIA</b>  : Flashcards.
<b>FECHA:</b> 24/02/2017		
<b>OBJETIVOS:</b>  - Fortalecer la habilidad de <i>listening</i> en los estudiantes mediante un primer acercamiento con algunos de los artistas, cuyas canciones serán usadas como herramienta didáctica para el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés).  - Fortalecer la habilidad de <i>speaking</i> mediante la presentación del artista favorito de los estudiantes, de forma oral, apoyada en la elaboración de un flashcard con información solicitada.		<b>Comentarios / Observaciones</b>
	<b>CATEGORÍAS</b>	

<b>ESTUDIAN- TES</b>	<b>Listening (Presentation and songs)</b>	<b>Speaking (Artist presentation)</b>	<b>Making my flashcard (My favorite artist)</b>	
<b>E1</b>	Well done	Well done	Okay	Presenta su artista favorito con la ayuda de la Flashcard de forma oral, sin embargo, no cumple en su totalidad con el criterio relacionado con la información del artista.
<b>E2</b>	Well done	Well done	Well done	
<b>E3</b>	Well done	Well done	Well done	
<b>E4</b>	Well done	Well done	Well done	
<b>E5</b>	Well done	Well done	Okay	Presenta su artista favorito con la ayuda de

				la flashcard de forma oral, sin embargo, no cumple en su totalidad con el criterio relacionado con la información del artista.
--	--	--	--	--

En esta matriz de resultados, se evidencia que los estudiantes E2, E3, E4 cumplieron con los criterios establecidos para la elaboración de la Flashcard y la presentación oral (*speaking*) de su artista favorito, así como se evidenció la atención prestada a la exposición realizada por los docentes. Esto se representó con un “WELL DONE”. No obstante, los estudiantes E1 y E5, no cumplieron con todos los criterios relacionados con la información del artista en la elaboración de sus Flashcard y esto se representa con un “OKAY” en la categoría de *making my Flashcard*.

Al respecto, Allan (1998):

Argumenta a favor del uso de canciones en el aula de Lengua Extranjera diez razones: 1) Fun 2) Focus 3) Motivation 4) Music and movement 5) Ready-made authentic material 6) Pattern practice through natural repetition 7) Range of topics and text-types 8) Integrated skills practice 9) Task-based Learning 10) Memorability (Citado en Guijarro, 2005, p. 145).

Es decir, que el uso de poesía musical dentro del aula propicia diversos factores positivos para el aprendizaje de una lengua extranjera en especial en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa *listening* (escucha), lo cual incluye diversión, concentración, motivación, música y movimiento, material previamente preparado, patrones de práctica a través de repetición natural, integración de habilidades prácticas, modelo de aprendizaje basado en tareas y la memorización de nuevo vocabulario.

En cuanto a la selección de canciones para realizar las actividades en el aula de clase, Leal y Sánchez (2010) plantean los siguientes criterios:

- a. Que sea apropiada tanto para la acústica del aula como para la capacidad auditiva de nuestros alumnos/as: se debe evitar el ruido de fondo o instrumentos demasiado ruidosos y buscar una voz lo más pura y limpia posible (preferiblemente solos). Es aconsejable hacer una “prueba de sonido” previa a la clase para asegurarse de que el sonido es el adecuado y llegue a todos los rincones del aula correctamente.
- b. Simple y lineal: canciones repetitivas que cuenten algo simple. Algo que pueda ser ordenado y con un tiempo verbal básico usado en cada verso.
- c. Se debe evitar el inglés coloquial lleno de *slangs* y/o con continuas referencias culturales que requieran una explicación concisa, ya que eso nos llevará a dedicar excesivo tiempo de la clase a explicar estos términos o los acontecimientos culturales a los que se haga mención.
- d. Apropriadas para realizar acciones: este es especialmente importante cuando trabajamos con niños/as pequeños que apoyan en muchas ocasiones su aprendizaje en movimientos físicos coordinados con la música.



- e. Evitar canciones con estrofas demasiado largas: si la canción incluye párrafos excesivamente largos no tendremos más remedio que repetir la canción un excesivo número de veces para que nuestros alumnos tengan opción de asimilarla.

Lo anterior dio vía libre en el desarrollo exitoso de la actividad de la presentación de los artistas por parte de nosotros, ya que a medida que presentamos, procedimos a reproducir las canciones más reconocidas de cada uno de ellos, lo cual fomentó un espacio agradable para introducir a los estudiantes al mundo de la música en inglés.

Para la categoría de *speaking* se analizó la expresión oral de cada estudiante cuando presentaron su artista favorito, haciendo mayor énfasis en la pronunciación. A propósito de lo anterior, Cea (2016) retoma el aporte de Littlewood (1994:19 y 95), quien plantea que “aprender a comunicarse significa interiorizar una serie de “planes cognitivos” que los estudiantes de una lengua pueden utilizar para transmitir y recibir significados en situaciones concretas”. En este sentido, la presentación de sus artistas favoritos y su previa práctica, posibilitó interiorizar tanto la correcta organización de las oraciones como la expresión oral de cada palabra, siendo esta última nuestro foco de análisis. Así pues, los resultados fueron positivos teniendo en cuenta que todos los estudiantes se desarrollaron de forma correcta al momento de desarrollar la actividad en mención.

Finalmente, para la categoría de *Making my Flashcard* se tuvo en cuenta que la flashcard contuviera toda la información solicitada sobre el artista favorito de los estudiantes (nombre, nacionalidad, edad y género musical). Al respecto, Gonzáles Paredes plantea que “las habilidades que aprenden o desarrollan los estudiantes con el empleo de las flashcards o recurso didáctico, son múltiples, al desarrollar su capacidad mental, al asociar vocabulario y al participar

interactivamente con conocimientos nuevos adquiridos con éstas prácticas cada vez más familiares, de fácil uso, manejo y mucho más...”.

La creación de la *flashcard* fue una actividad de introducción a la música en inglés, cuyo propósito inicial fue conocer los gustos musicales de los estudiantes, lo cual permitió desarrollar actividades de acuerdo a sus intereses para motivarlos. Seguidamente, la *flashcard* facilitó la presentación de su artista favorito, ya que los estudiantes pudieron aprender el vocabulario implícito en la misma para hablar sobre su artista sin mayor dificultad. La fotografía del artista fue esencial para familiarizar a sus compañeros en relación a la información sobre el personaje de quien estaban hablando.

Lo anterior se evidencia en el siguiente registro de Diario de Campo:

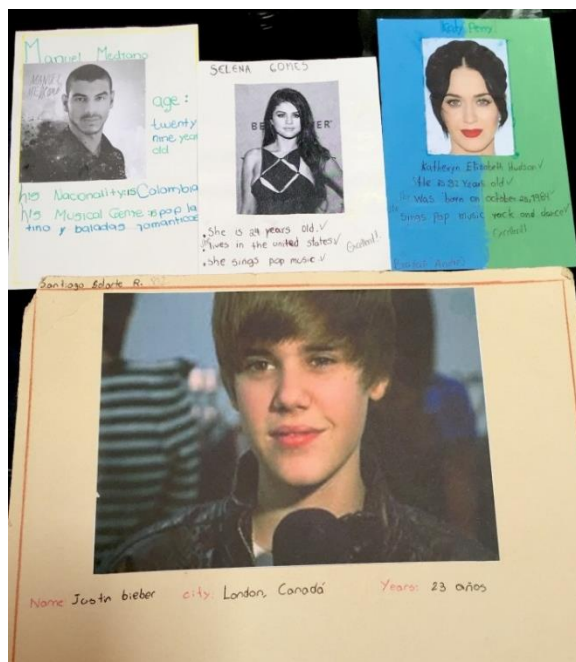
Registro N° 2 24/02/2017.

“Se resalta el hecho de que en general, se sintió agrado ante la forma en que se desarrollaron las actividades y el que los estudiantes conocieran la música con la que se va a trabajar.”; “Observamos, que la motivación de los niños sigue activa y que el anuncio del trabajo con música les entusiasmó. (...) Comentamos que no conocían los artistas pero que al escuchar la música en general les agradó, algunos incluso la reconocieron”. “Se resalta la importancia de mostrar las canciones y los vídeos, especialmente estos últimos porque la parte visual ayuda a recordar o reconocer mejor el artista”.

Así pues, en el anterior registro podemos observar, a nivel general, el impacto positivo que la actividad tuvo durante el desarrollo de la sesión, pues el entusiasmo y el agrado que fueron característicos, hacen parte también del inicio efectivo y objetivo de nuestro proyecto de PPI. En

ese sentido cumple con lo planteado por los autores traídos a colación en el análisis de la presente actividad.

### Evidencia fotográfica N°1.



## 9.2. Fase de Intervención

### Actividad 1: Personal Pronouns in Adventure of a Lifetime (Pronombres personales en la canción La Aventura de una Vida)

Para esta actividad, se inició con la presentación de una serie de flashcards que tuvieron el propósito de representar los pronombres personales mediante imágenes acompañadas de la correspondiente palabra escrita en inglés, sin la traducción, para que esta fuera inferida a partir de la imagen. Posteriormente, se pasó a la actividad central, la cual consistió en presentar a los estudiantes el vídeo de la canción “Adventure of a Lifetime” del grupo Coldplay, para después, entregarles una guía de trabajo la cual contenía la letra de la canción. De esta manera se les

asignó a los estudiantes la labor de identificar palabras conocidas en la letra de la canción y buscar en el diccionario aquellas palabras que les llamaran la atención, con el fin de tener una idea aproximada del contenido de esta. Así mismo, los estudiantes identificaron los pronombres presentes en la letra de la canción. Luego, se desarrolló la segunda parte de la guía, la cual consistió, en escuchar la misma y llenar los espacios en blanco con los pronombres correspondientes identificados mediante la escucha.

En esta actividad, se analizó el desempeño de los estudiantes a partir de las categorías de *listening* (escucha) y *vocabulary* (vocabulario). La categoría de *listening*, se analizó teniendo en cuenta la segunda parte del desarrollo de la guía de trabajo, examinando si se identificó la totalidad de los pronombres presentes en la canción de forma correcta. Por su parte, la categoría de *vocabulary* se analizó teniendo en cuenta la cantidad de palabras conocidas identificadas y desconocidas consultadas en el diccionario, donde Well Done significa que se identificaron o consultaron 5 o más palabras y Okay representa que este número fue inferior a 5.

<p><b>ACTIVIDAD:</b> “Personal Pronouns in Adventure of a Lifetime” (Pronombres personales en Adventure of a Lifetime)</p>	<p><b>ESTRATEGIA:</b> Vídeo – Guía de trabajo</p>
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p>- Facilitar la comprensión de la canción y su temática a través del reconocimiento de las palabras previamente conocidas en la letra de la canción.</p>	

-Reforzar el aprendizaje de los pronombres mediante la identificación de los mismos en la letra de la canción.			
<b>FECHA:</b> 03/03/2017			
<b>ESTUDIANTE</b>	<b>CATEGORÍAS</b>		<b>Comentarios / Observaciones</b>
	<b>Listening (Canción- Guía para completar información )</b>	<b>Vocabulary  ( Identificación de vocabulario conocido y desconocido en guía canción)</b>	
<b>E1</b>	Okay	Well done	En cuanto la categoría de listening, el estudiante tuvo un solo desacierto al completar el ejercicio.
<b>E2</b>	Okay	Well done	En cuanto la categoría de listening el estudiante tuvo un desacierto al desarrollar el ejercicio, y dejó 3 espacios en blanco.

<b>E3</b>	Okay	Okay	En cuanto la categoría de listening el estudiante dejó tres espacios en blanco y acertó en todas las demás respuestas. En cuanto al vocabulario, el estudiante identificó un total de 2 palabras.
<b>E4</b>	Well done	Okay	En cuanto al vocabulario, el estudiante identificó un total de 3 palabras.
<b>E5</b>	Well done	Okay	En cuanto al vocabulario, el estudiante identificó un total de 2 palabras.

Según lo anterior, en la categoría de listening encontramos que los estudiantes E4 y E5 desarrollaron adecuadamente la segunda parte de la guía de trabajo identificando la totalidad de los pronombres faltantes, lo cual se representó con la valoración de “WELL DONE”. Por su parte los estudiantes E1, E2 y E3 tuvieron algunos desaciertos o bien, dejaron algunos espacios en blanco durante el desarrollo del ejercicio, lo cual se ve reflejado con un “OKAY”.

En este sentido, sobre el uso de la música en el aula de idiomas, Toscano Fuentes (2012) plantea que este “puede afectar el desarrollo de las cuatro destrezas básicas del aprendizaje de

lenguas, es decir, la lectura, la escritura, la audición y el habla (...), además de influir positivamente en la revisión o incorporación de nuevos elementos gramaticales y de vocabulario” (p. 202), que en este caso son los pronombres personales, además de las palabras que los estudiantes consultaron por iniciativa propia.

Respecto a esta actividad, se toma como evidencia en registro del diario de campo N° 03/03/2017

“se presentaron algunas dificultades, por lo cual la canción se reprodujo varias veces. Esto ayudó a que los educandos pudieran poco a poco ir reconociendo los sonidos de los pronombres. Otro elemento que fue de mucha ayuda, es que los estudiantes colaboraron entre ellos, discutiendo cuál era la palabra que ellos consideraban era la correcta según el sonido que percibían en la canción. La mayoría de los estudiantes lograron identificar un buen número de pronombres, no obstante, hubo algunas equivocaciones y se dejaron algunos espacios en blanco”. De aquí, rescatamos que los estudiantes se encontraban bastante motivados con el desarrollo de la actividad, lo cual les permitió mantener la concentración y colaborar entre ellos mediante la discusión para poder desarrollar el ejercicio.

Como docentes practicantes al realizar el análisis de la actividad podemos concluir que hemos obtenido un resultado positivo en el desarrollo y ejecución de la misma, puesto que el uso de las canciones (poesía musical) en el aula, además de motivar el aprendizaje de la Lengua Extranjera (inglés), resulta una herramienta didáctica útil para mejorar la pronunciación y aprendizaje de nuevas palabras; así como también tuvimos en cuenta el plan de estudios formulado por la

docente titular, con el fin fortalecer las temáticas trabajadas en el aula de clase, como por ejemplo: pronombres, verbos, incluido el verbo ser o estar (To Be), } adjetivos.

### Actividad 2: Knowing the items of the house.

**REINFORCEMENT ACTIVITY: PRONOUNS IN "ADVENTURE OF A LIFETIME"**

Exercise 2: Listen to the second part of the song and fill the spaces with the appropriate pronoun.

**COLDPLAY**

I feel my heart beating  
 \_\_\_\_ feel my heart beneath my skin  
 And I feel my heart beating  
 Because \_\_\_\_ make me feel  
 Like I'm alive again  
 Alive again

Oh, \_\_\_\_ make me feel  
 Like I'm alive again  
 \*Turn your magic on  
 to me she'd say  
 Everything to want  
 is a dream away  
 Under this pressure

Under this weight  
 we are diamonds taking shape  
we are diamonds taking shape

If we've only got this life  
 Then this adventure's all we have  
 If we've only got this life  
 You'll get me through, oh  
 If we've only got this life  
 Then this adventure  
 Only I want to share with you, with  
 you, with you  
 Oh sing it out, sing it out!

---

**REINFORCEMENT ACTIVITY: PRONOUNS IN "ADVENTURE OF A LIFETIME"**

Who are you? : Larry Jose Pios S. Prado 501

Listen to the song "Adventure of a lifetime" by Coldplay, and pay attention to the pronouns on it. Then, do the exercises.

Exercise 1: Underline the pronouns in the following part of the song, and circle the words you know.

**COLDPLAY**

Turn your magic on  
 to me she'd say  
everything you want is  
 a dream away

We are legends,  
 every day  
 that's what you told her  
 Turn your magic on  
 to me she'd say  
Everything you want is a dream  
 away

Under this pressure  
 Under this weight  
We are diamonds  
 I feel my heart beating  
 I feel my heart beneath my skin  
 And I feel my heart beating

Oh, you make me feel  
 Like I'm alive again  
 Alive again  
 Oh, you make me feel  
 Like I'm alive again

*Turning*



Para esta actividad se introdujo la pregunta *Where can I find...?* La pregunta se hizo de forma rítmica y musical, al igual, que la respuesta. Esto nos permitió crear un excelente recurso didáctico que facilitó, posteriormente, la apropiación de conceptos. Acto seguido, con ayuda de las diapositivas en el televisor, se seleccionaron objetos que estaban en la casa, por ejemplo, *Towel* (Toalla), *Knife* (Cuchillo), *Carpet* (Alfombra), entre otros, de tal manera que nos permitiera practicar la rima de la siguiente manera:

- *WHERE CAN I FIND THE TOWEL?* (¿Dónde puedo encontrar la toalla?).
- *In the bathroom I can find it!* (¡En el baño puedo encontrarla!).

Para este ejercicio fue clave el dinamismo de nosotros los maestros en formación, el uso de la guitarra y la disposición de los estudiantes, pues a medida que se practicaba la rima y se afianzaban más los términos, se creaba conjuntamente un coro que al unísono dio cuenta del éxito de la sesión.

A continuación, presentamos la matriz de resultados de la sesión en mención, en la cual se tuvo en cuenta dos categorías de análisis, la primera corresponde a la habilidad de *Listening*, la cual se analizó teniendo en cuenta el ejercicio de escucha durante la presentación de las diapositivas que contenían los elementos que podemos encontrar en la casa; y la segunda corresponde a la habilidad *Speaking*, la cual tomó como base la correcta pronunciación de los términos trabajados en la sesión, durante el ejercicio de canto de la rima.

<b>ACTIVIDAD: “Where can I find it?”</b>		<b>ESTRATEGIA:</b> Song with guitar.	
<b>OBJETIVO:</b> Fortalecer mediante la rima y el ritmo, la pronunciación y uso del vocabulario relacionado con los objetos que pueden encontrarse en el hogar.			
<b>FECHA:</b> 1-8/09/2017			
<b>ESTUDIANTE</b>	<b>CATEGORÍAS</b>		<b>Comentarios / Observaciones</b>
	<b>Listening (Presentación de diapositivas)</b>	<b>Speaking (Rima)</b>	
<b>E1</b>	WELL DONE	WELL DONE	
<b>E2</b>	WELL DONE	WELL DONE	
<b>E3</b>	WELL DONE	WELL DONE	
<b>E4</b>	WELL DONE	WELL DONE	
<b>E5</b>	WELL DONE	WELL DONE	

Como se evidencia en esta matriz de resultados, todos los estudiantes cumplieron satisfactoriamente con la actividad, lo cual se representa con un WELL DONE en cada categoría de análisis.

En relación a la categoría de *listening* y *speaking*, retomamos a Toscano Fuentes (2012) cuando afirma lo siguiente:

El hecho de incluir rima, ritmo y melodías posibilita el aumento de la memorización de la letra (Falioni, 1993), sobre todo cuando la información es significativa (...). Además, el constante estímulo de fonemas, acentos producidos por la audición de canciones mejora la conciencia fonémica y a su vez la pronunciación. (p. 203)

Lo anterior, alude a las constantes prácticas en las cuales la rima fue pieza clave para el afianzamiento en el aprendizaje acerca de los ítems de la casa por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta sus saberes previos y el ejercicio de escucha de la melodía de la rima, lo cual desembocó en el notorio mejoramiento de su pronunciación. Cabe agregar que, en este caso, la memorización de la rima causó en ellos la necesidad de buscar el tono más adecuado, con el fin de que la melodía fuera armoniosa; este acto posibilitó el dinamismo, la concentración y por consiguiente el éxito de la sesión.

Los anteriores elementos se evidencian en el registro del diario de campo 01/09/2017:

Finalmente, la pronunciación de la rima se oía al unísono, de manera armoniosa al final de la sesión. Cabe anotar que la rima posibilitó en gran medida la memorización de los elementos que se pueden encontrar en la casa, de tal manera que este ejercicio enriqueció su vocabulario acerca de los elementos que ellos propusieron desde lo que poseen en sus casas.

Así pues, concluimos que la sesión fue exitosa, dado que cumplimos con el objetivo planteado para la sesión, el cual fue: fortalecer mediante la rima y el ritmo, la pronunciación y uso del vocabulario relacionado con los objetos que pueden encontrarse en el hogar. Desde

luego, el logro más importante que establecimos fue la generación de la motivación para el aprendizaje de la Lengua Extranjera (Inglés) desde el uso de canciones.

### **Actividad 3 Whatever/ Oasis**

Esta actividad se denominó “Whatever” y tuvo como objetivo el aprendizaje de la canción que lleva el mismo título de la actividad. La canción es interpretada originalmente por el grupo Oasis y fue escogida por su mensaje de libertad de expresión cercano a la diversidad cultural para ser presentada el día del idioma en la voz de los estudiantes participantes de nuestro proyecto de PPI. El proceso de montaje de la presentación se desarrolló a lo largo de dos sesiones, iniciando mediante la familiarización de los estudiantes con la canción, el vocabulario, y la letra en general. Esto se hizo mediante la escucha de la canción, la lectura en voz alta de la letra, la identificación de palabras conocidas y la indagación de las palabras desconocidas. Para iniciar el aprendizaje de la canción y favorecer el desarrollo del performance, se trabajó en la lectura pausada de la letra, practicando y corrigiendo la pronunciación. Dado que la canción se aprendió con el acompañamiento de una guitarra, fue posible practicarla inicialmente a bajas velocidades, de forma que los estudiantes pudieran articular los sonidos sin prisa e ir adquiriendo la fluidez necesaria para, posteriormente, ir aumentando la velocidad hasta alcanzar el ritmo natural de la canción. También se trabajó en identificar el pulso de la canción y marcarlo con aplausos mientras se cantaba. El proceso no fue lineal, se movía entre las actividades mencionadas conforme se observaba que los estudiantes necesitaban reforzar uno u otro aprendizaje, es decir que, si se notaban fallas en la pronunciación al cantar, se retomaba la lectura pausada de la letra para reforzar este aspecto, y en el caso de existir falencias al seguir el ritmo de la canción, se regresaba al ejercicio de las palmas para superar dicha dificultad. Una vez

culminado el proceso, los estudiantes adquirieron una mejor pronunciación y fueron capaces de realizar una presentación exitosa de la canción.

El siguiente cuadro presenta la matriz de resultados que se obtuvo a partir del análisis de las tres categorías que nosotros consideramos se vieron involucradas en el desarrollo de esta actividad. La primera categoría, *listening*, se evaluó a partir del proceso de escucha que los estudiantes realizaron de la canción durante las sesiones, así como de las lecturas de la letra y las instrucciones de pronunciación realizadas por los docentes en formación. Para la segunda categoría correspondiente al desarrollo del *speaking*, se tuvieron en cuenta los ejercicios de pronunciación realizados; finalmente en la categoría de *performance* se tuvo en cuenta principalmente la parte actitudinal de los estudiantes, es decir, su comportamiento y compromiso con el desarrollo de las actividades y la preparación de la presentación.

<b>ACTIVIDAD: “Performance: Whatever ”</b>				<b>ESTRATEGIA: Song with guitar.</b>
<b>FECHA: 1-8/09/2017</b>				
<b>ESTUDIAN TE</b>	<b>CATEGORÍAS</b>			<b>Comentarios / Observaciones</b>
	<b>Listening (Song- Whatever)</b>	<b>Speaking (Pronuntation)</b>	<b>Performanc e (Process)</b>	
<b>E1</b>	WELL DONE	WELL DONE		

<b>E2</b>	WELL DONE	WELL DONE		
<b>E3</b>	WELL DONE	WELL DONE	OKAY	Comportamiento
<b>E4</b>	WELL DONE	WELL DONE	OKAY	Comportamiento
<b>E5</b>	WELL DONE	WELL DONE		

A partir de dicho análisis encontramos que los estudiantes en su gran mayoría lograron cumplir con los objetivos de la actividad, gracias a lo cual desarrollaron una presentación de muy buena calidad. En lo referente al *listening*, todos los estudiantes estuvieron muy atentos a las instrucciones y a los ejercicios de pronunciación y ritmo, lo cual se vio evidenciado en su interpretación de la canción. De forma similar, en la categoría de *speaking*, la totalidad de los estudiantes alcanzó los logros esperados en lo referente a la pronunciación y el aprendizaje de la letra de la canción. Finalmente, en lo referente al desarrollo del *performance*, donde se tuvo en cuenta la parte actitudinal, así como el comportamiento y compromiso, resaltamos los estudiantes E1, E2 y E5 demostraron una muy buena disposición para el desarrollo de las actividades, aunque los estudiantes E3 y E4 recibieron algunos llamados de atención debido a que en repetidas ocasiones se dispersaron y/o causaron indisciplina. No obstante, esto último se

solucionó mediante un diálogo adecuado y gracias a ello no representó un obstáculo importante para el desarrollo de las actividades.

Esta actividad estuvo directamente relacionada con los objetivos centrales de nuestro proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa al involucrar el aprendizaje y montaje de una canción como estrategia para mejorar las habilidades de listening y speaking en los estudiantes. En este sentido, consideramos que la música tiene la posibilidad de poner en práctica las habilidades mencionadas activando la motivación del estudiante y acercándose a la lengua. Al respecto, Toscano Fuentes (2011) plantea que:

Las canciones activan ambas partes del cerebro debido a que la pronunciación de las palabras, la comprensión, la supervisión de las mismas, el ritmo y la ejecución musical están reservados al hemisferio izquierdo, mientras que la expresión melódica y el timbre que cubre a las palabras, las emociones y la expresión artística (comunicación no verbal) son propios del hemisferio derecho». (p. 202)

En este sentido, encontramos que cantar en inglés fortalece directamente la conexión entre los dos hemisferios del cerebro, potenciando al mismo diversos procesos en relación al lenguaje. Respecto a este proceso, presentamos parte del registro realizado del desarrollo de las actividades en torno al montaje de la canción. Más específicamente sobre el potencial de la música en el desarrollo de las habilidades comunicativas, retomamos el planteamiento de Faloni (1993, citado en Toscano Fuentes, 2012), quien plantea que gran cantidad de gramática y el vocabulario están en los textos musicales, lo cual permite que estos sean empleados en la práctica de las habilidades comunicativas: “practically all grammar points can be found in music texts, and the

texts also offer a wide variety of vocabulary, all of which can be utilized to practice the four communication skills” (p. 98).



Evidencia fotográfica N°5

De esta manera, concluimos que el desarrollo de las actividades y la presentación final tuvieron éxito y aportaron en gran medida al cumplimiento de los objetivos de nuestro proyecto de Práctica Pedagógica investigativa, al estar estrechamente relacionadas con nuestra pregunta problema y los temas que nuestro proyecto trata. Esto se afirma teniendo en cuenta que las habilidades comunicativas de *listening* y *speaking* se vieron potenciadas por el trabajo en torno a la canción, desde su escucha, apreciación, reconocimiento, práctica y comprensión.



### 9.3. Fase de Evaluación

#### Actividad 1 Review

La fase evaluativa fue denominada “**Review**”, secuencia didáctica que fue realizada en dos sesiones, en estas se elaboraron dos actividades dirigidas a valorar y analizar el fortalecimiento en las habilidades de “*listening*” (escucha) y “*speaking*” (habla), mediante el uso de vocabulario aprendido en las sesiones anteriores.

La ejecución de dicha secuencia didáctica fue desarrollada en dos pasos: el primero de ellos fue denominado “from Cuba comes a boat with” el cual consistió en utilizar “verbs, nouns and objects” (verbos, sustantivos y objetos) pertenecientes a los espacios de la casa para completar la oración, por ejemplo “from Cuba comes a boat with spoons”(de Cuba viene un barco con cucharas), de esta manera los estudiantes lograron hacer uso de las palabras aprendidas con ayuda del material audiovisual y además se pudo evidenciar su correcta pronunciación. El segundo paso fue denominado “Repaso, reconocer palabras en inglés en la canción Perfect del artista Ed Sheeran”, el objetivo principal de esta actividad fue identificar un avance en el fortalecimiento de la habilidad de *listening* (escucha), por medio de la elaboración de un listado de palabras las cuales los estudiantes reconocieron al escuchar dicha canción.

A continuación, presentamos la matriz de resultados, para la cual tuvimos en cuenta dos categorías de análisis, la primera de ellas *Speaking*, valorando la correcta pronunciación y utilización de vocabulario, principalmente el usado en la actividad de la rima; la segunda categoría es *listening*, en la cual se valoró la cantidad de palabras reconocidas en la canción Perfect.

<b>ACTIVIDAD: “Review”</b>				<b>ESTRATEGIA:</b> Video musical
<b>OBJETIVO:</b> Fortalecer las habilidades de listening y speaking mediante el reconocimiento de sonidos y palabras en la canción “Perfect” de Edd Sheeran y su posterior interpretación.				
<b>FECHA:</b> 27/10/2017				
<b>ESTUDIANTE</b>	<b>CATEGORÍAS</b>			<b>Comentarios / Observaciones</b>
	<b>Speaking (From Cuba comes a boat with)</b>	<b>Listening (Song-Perfect by Ed Sheeran)</b>		
<b>E1</b>	WELL DONE	WELL DONE		Se nota atento, participa activamente en la actividad de Speaking.
<b>E2</b>	WELL DONE	WELL DONE		
<b>E3</b>	WELL DONE	WELL DONE		El estudiante realiza un trabajo complementario

				al listado de palabras requerido,
<b>E4</b>	WELL DONE	WELL DONE		
<b>E5</b>	WELL DONE	WELL DONE		El estudiante realiza un trabajo complementario al listado de palabras requerido.

En la matriz de resultados podemos evidenciar que las actividades programadas en la secuencia didáctica cumplieron sus objetivos. Cabe resaltar que los estudiantes se encontraban bastante atentos y activos en el desarrollo de esta. En la actividad de listening fue notable el avance respecto de otras actividades que involucraron reconocer sonidos y palabras; por ejemplo, el estudiante E1 logró elaborar un listado con 58 palabras reconocidas, los estudiantes E2 y E4 tuvieron un promedio de 25 palabras, los estudiantes E3 y E5 además de reconocer palabras, elaboraron frases con una estructura gramatical correcta.

Las actividades centrales de las secuencias didácticas diseñadas para la ejecución de nuestro Proyecto Pedagógico Investigativo estaban mediadas por el uso de poesía musical y actividades que implican el uso rítmico de vocabulario. Respecto a lo anterior, Restrepo y Silverman, citados en Toscano Fuentes (2011), afirman que: “las actividades musicales que incluyen las canciones y el ritmo ayudan al desarrollo de la discriminación auditiva (Richards, 2001) y de la

pronunciación «there is probably not a better not quicker way to teach phonetics than with songs»” (p. 203).

Por otro lado, Abbott (2002, 11), comenta que: «the activity or content of the songs should be related to the theme, topic, or functions that are covered in class. Simple, repetitive songs often contain recurrent grammatical patterns and can be used as grammar practice activities».

(Toscano Fuentes, 2011, p. 203)

Así pues, el uso de poesía musical proporciona al estudiante la capacidad de fortalecer las habilidades comunicativas y de forma especial las habilidades como “listening” y “speaking”.

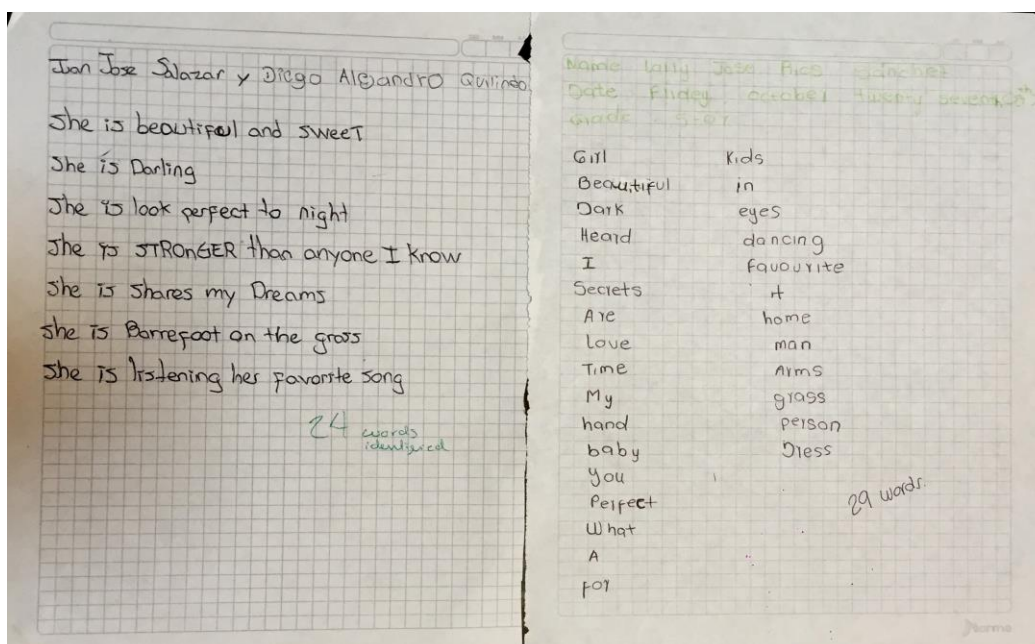
En nuestras notas de campo tomadas del registro N° 27/10/2017

En relación a la primera actividad enfocada a valorar la habilidad de “Speaking”: “Se da inicio a la sesión por parte de la docente en formación Jennifer quien se encarga de la actividad planeada de warming up “From Cuba comes a boat with...”, los estudiantes ya conocían esta actividad pues se comenta haberla realizado en otras áreas, uno de los estudiantes de forma particular explica a los demás compañeros. La actividad es comprendida y pasan a utilizar vocabulario presente en la decoración del aula así como también las notas de su vocabulary log, se mostró gran interés por participar al punto que se estaban interrumpiendo, así que la intervención se realizó por filas”.

Respecto a la actividad de “Listening”: “Se da inicio a la actividad central dirigida por el docente en formación Samuel. Esta actividad se realiza de forma sorpresiva para ellos, pues al pedirles que saquen una hoja y un lápiz inmediatamente piensan que se trata de un examen. Se procede a la presentación de la canción programada para la clase y se nota una gran habilidad de

los niños para reconocer palabras, lo que demuestra que su vocabulario ha estado ampliando durante nuestras sesiones. Los maestros en formación ayudamos a comprender el significado de algunas palabras y vamos revisando que todos los niños realicen la actividad”

El desarrollo de estas actividades, nos permitieron comprobar que las clases en el aula de lengua extranjera (inglés) mediadas por el uso canciones y frases de manera rítmica, son una herramienta que además de fortalecer las habilidades de listening y speaking, motiva a los estudiantes a conocer.... vocabulario, mejorando de manera directa el aprendizaje del inglés.



Evidencia fotográfica N°6.

## 10. Conclusiones

Finalmente, presentamos las conclusiones que surgieron a partir del desarrollo de nuestro proceso de Práctica Pedagógica Investigativa, en las cuales tocamos los temas centrales abordados durante el mismo (*listening, speaking, poesía musical*), buscando dar una respuesta concreta a nuestra pregunta problema. Así mismo, planteamos algunas recomendaciones tanto para la Institución Educativa como para futuros procesos de investigación y práctica pedagógica en el campo de la enseñanza en lengua extranjera en relación al uso de la poesía musical.

En cuanto al desarrollo de la habilidad comunicativa de *listening*, concluimos que el hecho de escuchar una pronunciación nativa, ayuda al estudiante a asimilar los sonidos de las palabras e incorporarlos a su repertorio fonético, familiarizándose así con el lenguaje en una situación comunicativa real, puesto que la música se constituye como un medio para la transmisión de un mensaje que se busca hacer llegar a un oyente. Así mismo, encontramos que el ritmo y la rima de las canciones favorecen la identificación de palabras y sonidos al brindar al estudiante una estructura a seguir, permitiéndole acomodar los sonidos al interior de dicha estructura, y con ello, ayudándole a identificarlas y reconocerlas después de forma adecuada.

Con respecto a la habilidad comunicativa de *speaking*, consideramos que el uso de la poesía musical permite ampliar el vocabulario sin involucrar el aprendizaje memorístico, reemplazándolo por uno más práctico y dinámico, al mismo tiempo que se contribuye en gran medida a mejorar la pronunciación. De forma similar, al utilizar rimas y poesía musical en general, se motiva positivamente al estudiante para poner en práctica sus aprendizajes, ayudándole a perder el miedo a cantar y por consiguiente, a expresarse en lengua extranjera (Inglés).

En relación al desarrollo dinámico de las clases, concluimos que la música de artistas contemporáneos contribuye a una buena atención de los estudiantes, teniendo en cuenta los nuevos ritmos incorporados y los videos oficiales de cada canción, con nuevos escenarios, producciones audiovisuales y temáticas más avanzadas y llamativas. Es por ello que el uso de TIC's (diapositivas, juegos interactivos-musicales) permiten fortalecer las habilidades comunicativas, incorporar nuevas palabras a su inventario de vocabulario, fomentar la creatividad y omitir el aprendizaje memorístico para dar paso a un aprendizaje significativo.

Finalmente, como aporte a nuestra formación humana y profesional, encontramos en el acercamiento al contexto educativo que es posible realizar una clase fuera de lo tradicional, que no solo nos motive a renovar constantemente nuestra labor, sino que además se beneficien los estudiantes en su proceso de aprendizaje. De igual manera, comprendimos que la enseñanza de una lengua extranjera en cursos con un número superior a treinta estudiantes requiere de estrategias que permitan el aprendizaje colaborativo, para que no haya atención dispersa. Frente a esto la estrategia de trabajo en grupos, cada uno acompañado por maestro en formación, dio como resultado un aprendizaje óptimo.

## 11. Recomendaciones

Finalmente, establecemos algunas recomendaciones para la Institución y las futuras investigaciones que se desarrollen en torno a las maneras de aprender y enseñar una Lengua Extranjera.

- a. El desarrollo de las secuencias didácticas, en su mayoría en pequeños grupos conformados por los estudiantes, permite perder el miedo a hablar en Lengua Extranjera (Inglés).
- b. Es posible cambiar el enfoque tradicional de las clases de inglés ya que existe un sin número de herramientas que permiten un aprendizaje guiado desde la pedagogía y la didáctica, por ejemplo, el uso de la poesía musical.
- c. Las canciones en Lengua Extranjera (Inglés) ayudan a fortalecer todas las habilidades comunicativas, siempre y cuando el enfoque didáctico sea pertinente con este propósito.



## 12. Bibliografía

- Anónimo. (2010). *Paradigmas cuantitativo y cualitativo y metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Ausbel, David. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo*.
- Campero, E., (2009) *¿Qué es un andamio cognitivo?* Azcapotzalco, México: Editorial Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castro, N. (2014). *El uso de la Música para la enseñanza del Inglés*. El Lipdub. Universidad de Valladolid.
- Cea, A., (2016). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera*. Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, España.
- Christinson, M., (2002). *Brain-Based Research & LAnguage Teaching*. English Teaching Forum. United States.
- EcuRed. (s.f). *Estrategia didáctica*. Consultado en: [https://www.ecured.cu/Estrategia\\_Didáctica](https://www.ecured.cu/Estrategia_Didáctica)
- Forster, E. (2006)- *The value of songs and chats for young learners*. Revista de Investigación e innovación en la clase de lenguas. Madrid, España: British Council Primary School.
- Guijarro, J. (2005). *Educación Para la Otredad: Usos Didácticos de la Poesía en Lengua Inglesa*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Magendzo, Abraham. (2011). *Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos*. Revista IIDH.

- Marroquín, J., (2010). De la posibilidad de una producción oral en inglés en niñas estudiantes de primaria de un colegio bilingüe en un contexto exolingüe. Universidad del Valle. Santiago de Cali: Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias: Inglés. Guía N° 22. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016) Derechos Básicos de Aprendizaje. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación del 8 de febrero de 1994. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. Madrid, España.
- Michín Reyes, Diria. (2015). Las relaciones entre pensamiento, lenguaje y realidad en la teoría lingüística de Wilhem von Humboldt. La Habana, Cuba.
- Molina, A. (2015). El uso de juegos para la enseñanza de inglés en Educación Primaria. Universidad de Jaén. Jaén, España.
- Morales, B., (s.f). What is comprehensible Input? An interview with Frech/Spanish Middle School Teacher Tina Hagarden. Language Latte.
- Oxford, R. (1989). language learning styles and strategies: an overview. Learning Styles & Strategies.
- Scialabba, A., (2005). ¿Se está muriendo la escuela? La responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías en la redefinición de la escuela. Revista Iberoamericana de Educación.
- Sepúlveda, J., Santana, D., Guerrero. E., González, R., y Bolaños, L. (2017). Las habilidades comunicativas en lengua extranjera-inglés- en el nivel educativo de básica secundaria y media, en el contexto social colombiano. Revista de Educación & Pensamiento.

- Sotelo, R, y Dorado, D. (2011). Implementación De Una Metodología De Aprendizaje Del Idioma Inglés Basado En La Música Como Recurso Didáctico. Bogotá, Colombia: Universidad Libre de Colombia.
- Tobón, Tobón M (2010). Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE. Bogotá Colombia.
- Toscano, C. (2002). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pérez, I. (2014). Tema 3. *La competencia Comunicativa. Habilidades y destrezas comunicativas.* Recuperado de: [http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema\\_3\\_la\\_competencia\\_comunicativa\\_habilidades\\_y\\_destrezas\\_comunicativas.pdf](http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf)
- Pérez, H. (2015). Tell me your ideas!!! Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Colombia.

### 13. Anexos

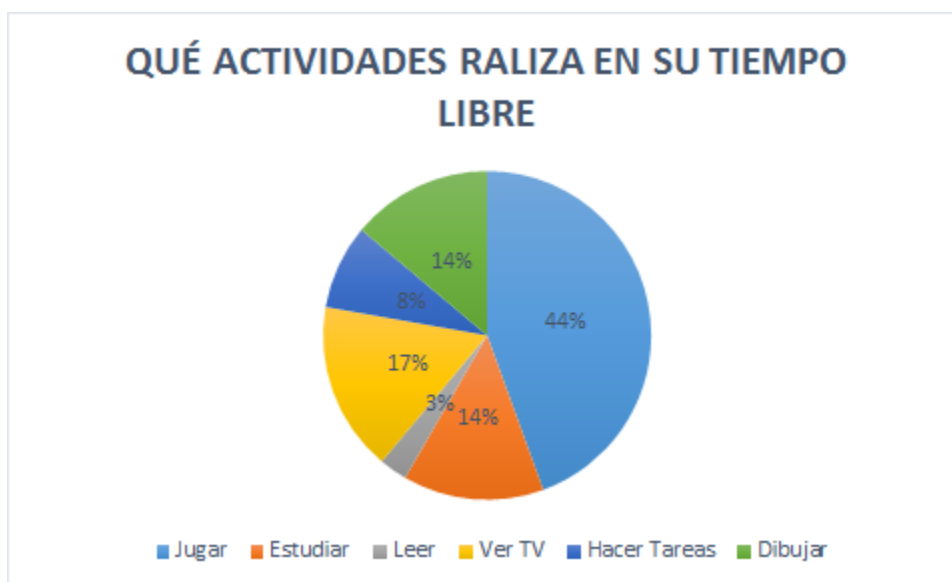
A continuación, realizamos la presentación de los resultados obtenidos mediante la implementación de las herramientas de investigación sustentadas con anterioridad.

#### 13.1. Gráficas sobre el resultado de la entrevista descriptiva.

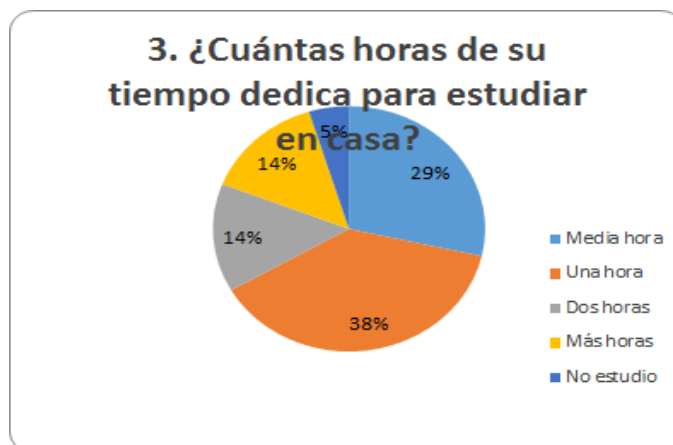
a) *¿Qué edad tiene?*



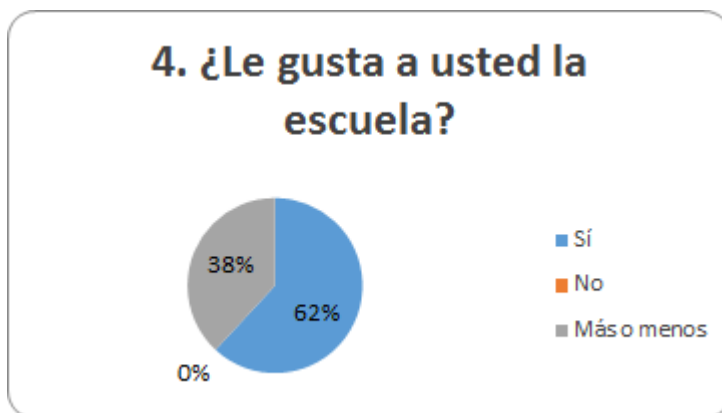
b) *¿Qué actividades realiza en su tiempo libre?*



c) *¿Cuántas horas de su tiempo dedica para estudiar en su casa?*



d) *¿Le gusta a usted la escuela?*



e) *¿Qué es lo que más le gusta de la escuela?*



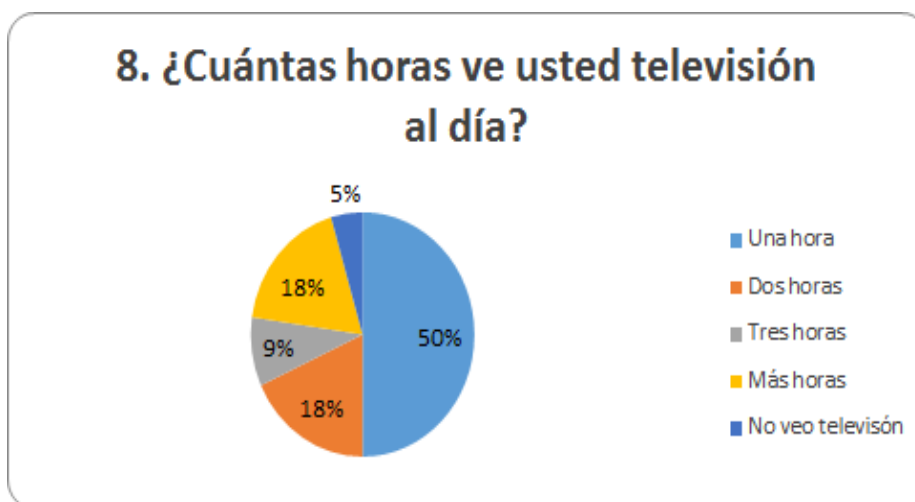
f) *¿Le gustaría estudiar en un futuro en una universidad?*



g) *¿Le gusta leer?*



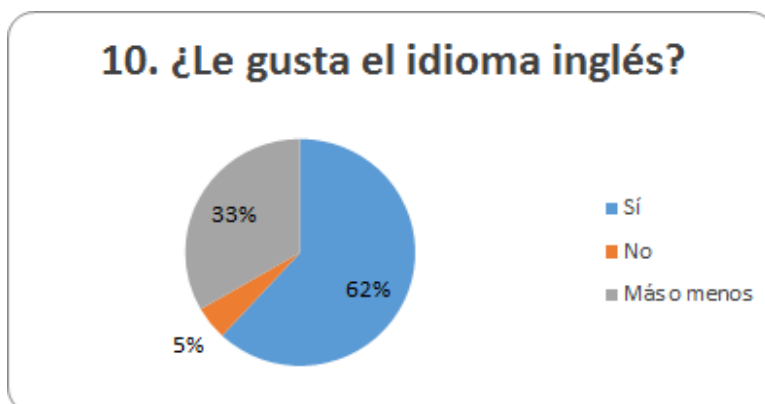
h) *¿Cuántas horas ve usted televisión al día?*



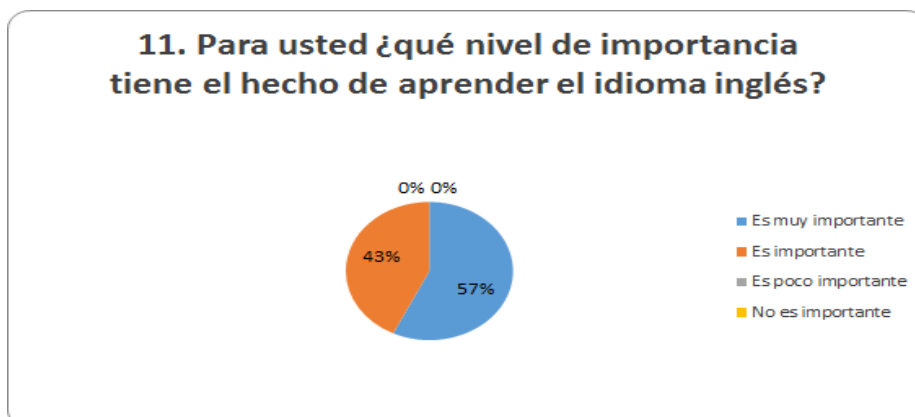
i) *¿Qué programas de televisión le gusta ver?*



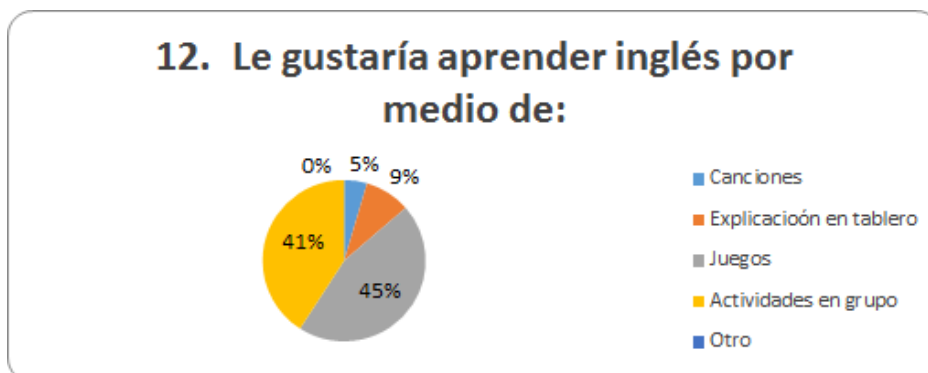
j) *¿Le gusta el idioma inglés?*



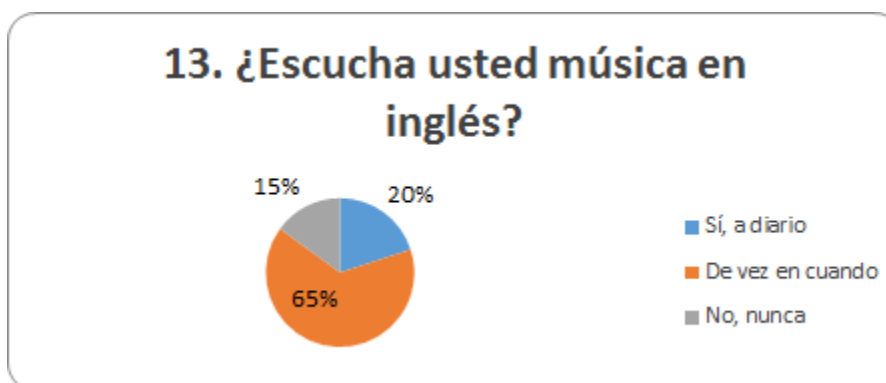
k) *Para usted ¿Qué nivel de importancia tiene el hecho de aprender inglés?*



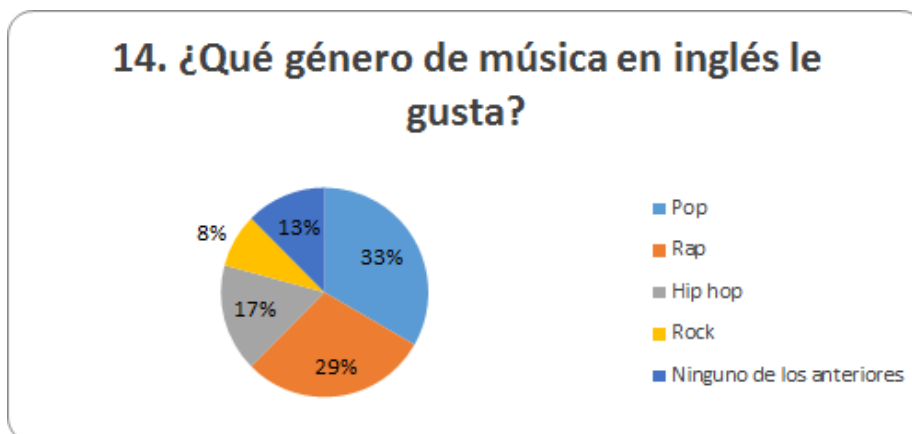
*l) Le gustaría aprender inglés por medio de:*



*m) ¿Escucha usted música en inglés?*

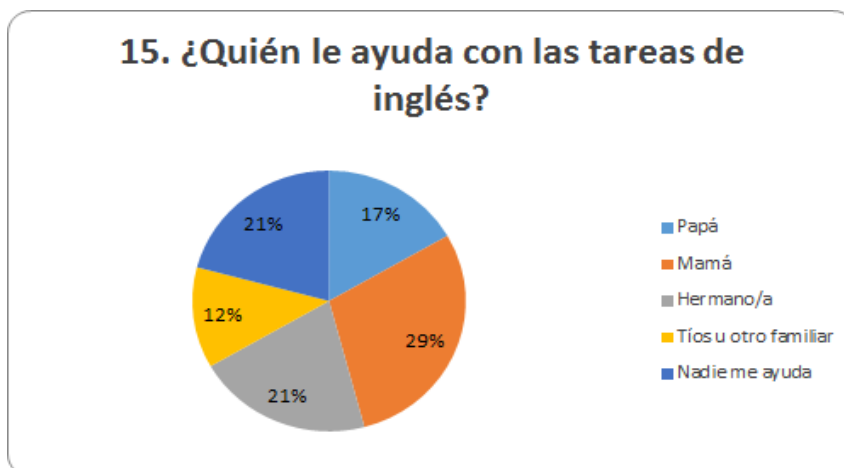


*n) ¿Qué género de música en inglés le gusta?*

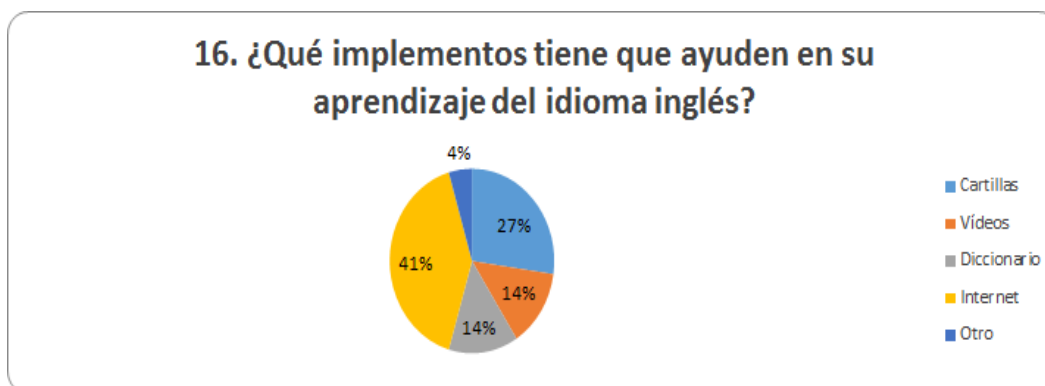




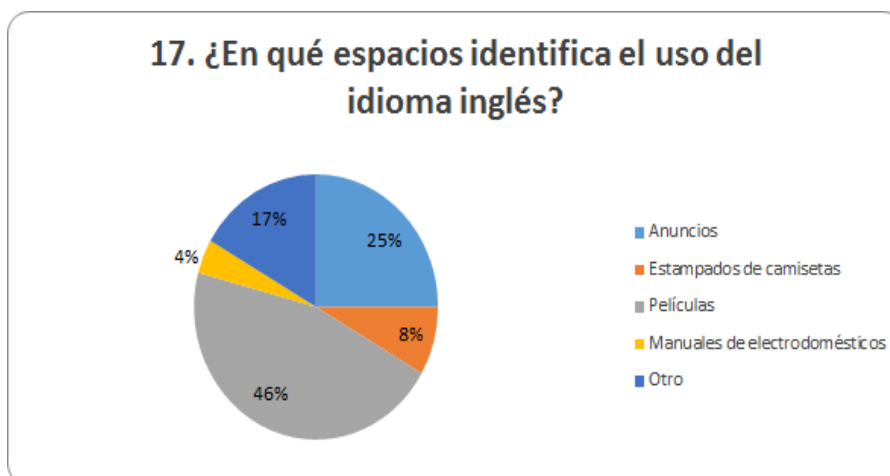
*o) ¿Quién le ayuda con las tareas de inglés?*



*p) ¿Qué implementos tiene que ayuden en su aprendizaje del idioma inglés?*



*q) ¿En qué espacios identifica el uso del idioma inglés?*



### 13.2. Fotografías de la práctica durante el proceso de caracterización de contexto.







