



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Singlish Como Práctica Translingüe y Enseñanza del Inglés Como Lengua Extranjera”

“Singlish as a Translingual Practice and English Teaching as a Foreign Language”

Tesis que para obtener el Grado de
Doctora en Educación
Presenta

Alma Delia García Salazar

Tutor: Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz

Agradecimientos

Dedico este trabajo a mis hijos, Antonio, Rebeca y Mayra Andrea; y a mis nietos, Erika y David; quienes han inspirado todos mis esfuerzos a través de la vida. Espero que algún día se tomen el tiempo de leerlo y reconozcan como yo que nuestro conocimiento es apenas nada, lo que sabemos no es suficiente para solucionar los desafíos que hay en el mundo y en nuestro diario vivir. Por eso, la importancia de estudiar y prepararse; siempre hay algo nuevo que aprender; el aprendizaje nos ayuda a comprender lo que sucede a nuestro alrededor y a enfrentar sin miedo la vida. El aprendizaje nos ayuda a comprender la flaqueza del ser humano; pero también, a valorar su fortaleza y agradecer la fortuna de estar vivo. Nunca es tarde para aprender; las metas de aprendizaje nos proporcionan estabilidad y una sensación de felicidad porque nos sentimos satisfechos con la vida.

A mi mamá Rosa, por su apoyo incondicional en todos los sentidos. Sin ella no hubiera logrado ninguno de mis triunfos en la vida. A la memoria de mi padre Enrique, por enseñarme sobre la bondad de la vida, y por confiar y creer en mí. A mis hermanos, Enrique, David y Rocío por ser parte de mi vida. A mi esposo, David Scott por su comprensión, apoyo, y acompañamiento.

A mis maestros, Dra. Gabriela Czarny, Dra. Alicia Pereda, Dr. Samuel Arriarán, Dra. Elizabeth Hernández, Dr. Nicanor Rebolledo, quienes son un libro abierto de saberes infinitos. A mi comité tutorial y a mis lectores, Dra. María del Pilar Miguez, Dr. Jorge Tirzo, Dr. Nicanor Rebolledo, Dra. Elizabeth Hernández, Dr. Juris Tipa, porque gracias a sus recomendaciones mi trabajo mejoró significativamente.

A mis colegas y amigos, Caty, Paty, Yves, Fer, José Luis y David por compartir sus conocimientos y experiencias de vida.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por brindarme la oportunidad de formarme en tres etapas de mi vida, licenciatura, maestría y doctorado.

Un agradecimiento especial a mi tutor, Dr. Nicanor Rebolledo, por su acompañamiento, dedicación y excelente guía en el desarrollo de mi tesis. Su vocación, responsabilidad, asertividad y entusiasmo son un gran ejemplo que sin duda ha dejado una huella en mi vida.

¡Gracias Doctor!

Índice

Introducción	7
Capítulo 1	22
El Inglés Como Lengua Extranjera: los Problemas de Enseñanza	22
1.1 El Inglés Como Lengua de Comunicación Internacional e Intercultural	22
1.2 Políticas Educativas e Ideologías Lingüísticas	28
1.3 El Proceso Pedagógico en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	38
1.4 El contexto de Aprendizaje de un Segundo Idioma	45
Capítulo 2	65
Los Métodos y Enfoques en la Enseñanza de Lenguas	65
2.1 Método de Gramática – Traducción	66
2.2 Método Directo	67
2.3 El Método Audiolingual	70
2.4 Enfoque Comunicativo	72
2.5 Método Silencioso	75
2.6 Enfoque Natural	77
2.7 Task-Based Approach	79
2.8 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)	80

Capítulo 3	89
Las Prácticas Translingües y la Hermenéutica de las Canciones en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	89
3.1 Las Prácticas Translingües	89
3.2 Las Canciones y su Interpretación Hermenéutica	101
3.3 La Hermenéutica de las Canciones	109
Capítulo 4	117
El Maestro de Inglés Como Investigador de su Propia Práctica	117
4.1 El Maestro de Inglés Como Investigador de su Propia Práctica	117
4.2 El Maestro de Inglés Como Etnógrafo	121
4.3 Contexto de la Enseñanza de Inglés Como Lengua Extranjera	131
4.4 Aprender Interpretando Canciones: una Propuesta Pedagógica	143
Capítulo 5	150
<i>Singlish</i> Como Práctica Translingüe en el Aula	150
5.1 Secuencia Didáctica Como Modelo	151
5.2 Let's Singlish!	155
Capítulo 6	208
Etnografía de las Prácticas Translingües	208
6.1 Teacher, "I could not send the other screenshot but I got 10/10 I do not know if I already know."	210
6.2 La Experiencia del Texto – La Mirada del Intérprete Alimentada por el Texto	216
6.3 La Mirada Lúdica	226

Conclusiones	231
Discusión y Resultados	231
Referencias	242
Apéndices	255
Apéndice 1	255
Apéndice 2	256
Apéndice 3	257
Apéndice 4	259
Anexos	
Anexo 1	269
Anexo 2	282

Introducción

Actualmente enfrentamos cambios muy acelerados en todos los ámbitos de la vida, debido a los fenómenos de internacionalización y globalización: en vida social, económica, y en consecuencia con la educación. Este contexto exige tener conocimientos de los idiomas del mercado, de la ciencia y la educación, que nos coloquen en situaciones menos desventajosas desde el punto de vista educativo.

Interrelacionarse con el mundo del mercado global exige una formación de las personas en la que los idiomas tengan un lugar en los sistemas de enseñanza, y en ese sentido, es importante que estén integrados a los currículos y rompan las barreras culturales e ideológicas que impiden el aprendizaje. Aprender otro idioma, un idioma extranjero, trae ventajas cognitivas, económicas, sociales y culturales que abren ventanas al mundo.

El inglés es uno de los idiomas globales más hablados del mundo y es usado en las relaciones comerciales, interculturales y en la educación. Desde el punto de vista del tratado comercial con los Estados Unidos y Canadá, para México el inglés, al igual que el español, es un idioma con el cual se teje la malla de relaciones económicas, políticas y educativas de los tres países. Es decir, aunque no haya una política lingüística explícita en dicho tratado, para México representa un desafío incorporar el inglés en los sistemas de enseñanza. Como decía Comenio, es importante aprender las lenguas necesarias: “la propia,...las lenguas vecinas,... y “aquellas” con el fin de leer los libros sabiamente escritos” (1922, p. 84).

En nuestros días tenemos las mismas premisas, aprender la lengua propia, (la materna), ya que la usamos para comunicarnos la mayor parte del tiempo; la de los países vecinos, ya que probablemente sean los lugares a los que tendremos acceso más fácilmente; y en tercer lugar diría aquellas que nos dan acceso a leer los libros contemporáneos que se relacionan con nuestra

profesión o actividades principales. Más aún, ahora ya no solo hablamos de libros, sino de todas aquellas fuentes informativas que se relacionan con nuestros intereses.

Por otro lado, es necesario reconocer que el aprendizaje del inglés no es una tarea que se reduce a la enseñanza en la escuela, pues están implicados otros factores, como las actitudes lingüísticas y los intereses de los estudiantes; políticas educativas e ideologías lingüísticas; el proceso pedagógico; y el contexto de aprendizaje. El aprendizaje de un idioma extranjero es un suceso complejo. Se debe invertir tiempo y practicar mucho para poder dominarlo. Algunos alumnos aprenden fácilmente, mientras que otros llevan años sin poder aprenderlo.

Por lo tanto, el profesor de inglés se ve ante la necesidad de usar distintas herramientas y actividades diversas para que el alumno adquiera habilidades y desarrolle las capacidades necesarias para usar, hablar y escribir la lengua inglesa, en las situaciones que se le presenten a lo largo de su vida.

Es necesario seguir investigando y poner en práctica nuevas estrategias, diversos medios, métodos y enfoques que logren que los estudiantes consigan aprender la lengua meta. Los maestros por nuestra parte, podemos hacer investigación y experimentar en nuestra propia práctica para ayudar al aprendiz a dominar el idioma.

Objetivo General

Este trabajo propone el uso de prácticas translingües para analizar su beneficio como recurso pedagógico para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera con estudiantes de nivel básico de la Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivos Específicos

Se construye una propuesta basada en la práctica de enseñanza por medio de secuencias didácticas donde se usan a las canciones como instrumentos de trabajo. La propuesta permitirá

identificar y estudiar no solo a las prácticas translingües, sino también observar si las canciones favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera y si estas son un medio generador de una interacción analítica.

Lo cual da paso a las siguientes preguntas de investigación: ¿Es posible que el uso de las prácticas translingües abran paso a la comprensión del texto de las canciones, no como una simple comprensión donde se traduzca el texto de las canciones, sino una comprensión profunda? ¿El uso de estos recursos favorecerá una comprensión hermenéutica que permita a los estudiantes interactuar con el texto y con los otros para expresar y entender distintas realidades? ¿Esta interacción generará el uso de las cuatro habilidades lingüísticas, es decir, que los estudiantes puedan hablar, escuchar, leer y escribir en la lengua meta con lo cual tendrán la oportunidad de elevar su dominio del idioma?

Las prácticas translingües permiten usar múltiples recursos cognitivos y lingüísticos que posibilitan que el hablante exprese lo que quiere comunicar y transmitir. A la fecha, existen investigaciones referentes al tema como “*Translingual Practice* [Practica Translingue]”, 2013, de Canagarajah; “*Translanguaging: (Language, Bilingualism and Education)* [Translenguaje: Lenguaje, Bilingüismo y Educación]”, 2014, de Ofelia García; y “*Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* [Continua de la Alfabetización Bilateral: Un Marco Ecológico para la Política, la Investigación y la Práctica en Entornos Multilingües]”, 2008 de Nancy Hornberger.

Estos trabajos han demostrado la efectividad de estas prácticas al adquirir una segunda lengua, sin embargo, en esta investigación no se observa su uso en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El uso de las canciones es una excelente herramienta para motivar a los alumnos a aprender; ya que por medio de ellas se mueven sentimientos que transforman el salón de clases en un ambiente de aprendizaje. Si bien existen investigaciones y modelos de enseñanza como “*Singing Grammar* [Cantando Gramática]” de Mark Hancock, (1998); “El uso de canciones en inglés como recurso didáctico” de Cordoba Chala, L. L., Rocha Lara, D. A., & Vanegas Guardo, S. M. (2020); “El uso de canciones populares en el aula” de Salas Alvarado, J. & López Benavides, S. (2017); entre otros, relacionados con el uso de las canciones para la enseñanza-aprendizaje del inglés como segundo idioma o lengua extranjera, en los que su uso se demuestra benéfico para el aprendizaje, aún resulta necesario probar con nuevas experiencias innovadoras con, y en estudiantes universitarios. En este trabajo, la experiencia innovadora con estudiantes universitarios consiste en la introducción de las prácticas translingües y la interpretación de las canciones para el aprendizaje, con el que se pretende que los estudiantes no solamente adquieran conocimientos gramaticales de la lengua sino también culturales, a través de la práctica social. Ir más allá del logos, descifrar el texto, sus símbolos, y lo que expresan motivándolos a que reconozcan las particularidades de otras culturas.

Las canciones pueden ser usadas para introducir, practicar o reforzar diferentes aspectos del idioma como son: adquisición de vocabulario, gramática y uso del idioma¹, diferentes acentos, y la cultura de otros países a través de la interpretación de significados y símbolos representados en el texto.

Por otra parte, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el aprendizaje y enseñanza de las lenguas, incluye a las canciones dentro de los usos lúdicos y estéticos que el alumno debe aprender.

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación..., y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes: – cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.). (CEFRL, 2002, pp. 59-60)

Las prácticas translingües y la interpretación de los textos de las canciones ayudan al estudiante en su proceso de aprendizaje desarrollando destrezas lingüísticas y comunicativas que les ayudarán a tener además otra visión del mundo. Con el uso de estas prácticas y las canciones el profesor puede desarrollar el contenido lingüístico y gramatical, pero también introducir

¹ El análisis de los textos en canciones además muestra como el significado denotativo que tienen los sustantivos, adjetivos y verbos se convierte en valor connotativo dependiendo del contexto del mensaje.

aspectos multiculturales y plurilingües, ayudando a mejorar la capacidad de comunicación y conceptualización con las diferentes culturas.²

Por medio de las prácticas translingües y la interpretación de las canciones se obtienen significados abstractos que son logrados a partir de datos concretos de la realidad objetiva y de la experiencia propia. Al reflexionar sobre la hermenéutica del texto y de las palabras, percibimos que todos los significados construidos en el mundo son un producto de la percepción de la mente y de la experiencia vivida en el ambiente en el que estamos en contacto con lo cotidiano.

Realizar una interpretación del texto de la canción, puede ayudar a los estudiantes a comprender que las palabras no son solamente simples expresiones lingüísticas que utilizamos para expresar ideas y sentimientos, sino una caja de sorpresas, llenas de significados y valores que cambian según la perspectiva humana y el contexto en el que nos encontramos inmersos.

Desarrollar clases utilizando canciones no solo permitirá a los alumnos un momento de entretenimiento en el aula, sino también la construcción de significados a través de debates y actividades diversas llevadas a cabo en la lengua meta con ayuda de sus prácticas translingües.

² Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos. Las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura se pueden relacionar, por ejemplo, con: ... Los valores, las creencias y las actitudes de respecto a factores como los siguientes: ... Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares). (CEFRL. 2002, pp.100-101)

De esta forma podrán obtener significados en un contexto real, y así desarrollar múltiples competencias que van mucho más allá de la comprensión lectora y auditiva y la expresión oral y escrita.

Por otro lado, es importante que el alumno comprenda la importancia de aprender a aprender, la responsabilidad que tenemos cada uno de nosotros de educarnos a nosotros mismos como menciona Gadamer (1999) en la conferencia “La Educación es Educarse”.

Las canciones ofrecen esa oportunidad a los alumnos porque ellos podrán usar las que más les gustan y por su cuenta indagar acerca de ellas, buscar el significado de palabras que no conocen, escucharlas para reconocer su pronunciación y entonación y cantarlas todas las veces que deseen para practicar la lengua meta.

Tendrán la oportunidad de dar un significado a lo que está escrito, pero también descubrir y reconocer lo que hay detrás del texto, lo que no se puede ver, lo que no se percibe, el mensaje oculto de la canción.

Por lo tanto, el uso de las prácticas translingües y el análisis hermenéutico de las canciones como recurso pedagógico para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, así como la puesta en práctica del material elaborado para este fin, es un proyecto que nos permitió experimentar, reconocer e indagar los beneficios que estos ofrecen para la adquisición de la lengua meta, satisfacer necesidades, demandas e intereses y mejorar la enseñanza.

Al permitir que los estudiantes hagan uso de prácticas translingües se promueve la educación bilingüe, multilingüe y plurilingüe. Este tipo de educación permite a los estudiantes verse a sí mismos con un mayor potencial y reconocer que pueden comunicarse en más de un idioma. En esta forma, probablemente se podrían evitar manifestaciones en contra de requisitos

de lengua o de la introducción obligatoria de idiomas por falta de confianza en uno mismo o por no tener la visión de las ventajas que esto representa. Recordando lo que sucedió en el año 2014 cuando algunos estudiantes y académicos de la Universidad Pedagógica Nacional no lograron visualizar los beneficios de poseer un Nivel B1 en una lengua extranjera o nacional como requisito de titulación. Esta situación, se analizará más a fondo en el capítulo 3.

Este trabajo se llevó a cabo con dos grupos de alumnos de tercer nivel del Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (CEAL), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Se trabajó en el primer semestre del ciclo escolar 2019 – 2020. Con uno de los grupos se impartieron clases los lunes y miércoles en un horario de 2:00 p.m. a 4:00 p.m. Con el otro grupo, se trabajó los sábados en un horario de 9:00 a.m. a 2:30 p.m. El primer grupo estaba conformado por tres estudiantes, dos mujeres y un hombre. El segundo grupo se conformó por ocho estudiantes, siete mujeres y un hombre. Las edades en el primer grupo tienen un rango de 20 a 40 años. En el segundo grupo varían de los 15 a los 50 años. En el primer grupo, hay dos estudiantes de pedagogía y un trabajador de la UPN. En el segundo grupo, se encuentran cinco estudiantes de pedagogía, un estudiante de educación e innovación pedagógica, y dos exalumnas, una egresada de psicología educativa y la otra de administración educativa. El nivel de la lengua inglesa aproximado de los estudiantes en el primer grupo es de A1- en una de las estudiantes y A1+ en los otros dos estudiantes. En el segundo grupo, hay dos alumnos con nivel A1-, dos alumnos con nivel A1, dos alumnos con nivel A1+ y dos alumnos con nivel A2-.

Las clases en el CEAL se ofrecen a estudiantes que están interesados en aprender lenguas extranjeras o lenguas originarias del país sin que estas clases formen parte del currículo oficial de los distintos programas académicos que ofrece la universidad. Los cursos y horarios que se ofrecen son variados y se basan principalmente en la demanda e interés de los estudiantes. Los

grupos se integran tomando en cuenta el nivel de lengua, sin importar la carrera que estén estudiando, y también se ofertan a trabajadores o exalumnos de la universidad.

En este trabajo se usan con frecuencia los términos *adquisición* y *aprendizaje* del lenguaje. Considerando al aprendizaje como el uso consciente del idioma y sus reglas. Por otra parte, la adquisición se da de forma desapercibida, subconscientemente; cuando el aprendiz está en contacto con el lenguaje. A pesar de que hay quienes consideran que la adquisición de un segundo idioma solo se puede desarrollar cuando se es niño, de forma natural a la par de la adquisición de la lengua materna y que todo trabajo desarrollado en un salón de clases se trata únicamente de aprendizaje. En el análisis de este trabajo, se considera que el aprendizaje y la adquisición de un idioma son posibles a cualquier edad; y que a pesar de que el escenario donde se lleve a cabo este aprendizaje/adquisición es relevante para el mismo no condiciona que no se pueda dar el uno u el otro. Tomando en cuenta la teoría de Adquisición/Aprendizaje de Stephen Krashen (1982) y los resultados de un estudio realizado por el autor, sostenemos que el aprendizaje y la adquisición de un idioma son posibles a cualquier edad sin importar el escenario. Tanto aprende un niño en la escuela aspectos gramaticales de su lengua, como adquiere un adulto el idioma en un salón de clase, principalmente, cuando produce la lengua en contextos de uso real.

“The acquisition-learning hypothesis claims, however, that adults also acquire, that the ability to "pick-up" languages does not disappear at puberty. [La teoría de adquisición-aprendizaje afirma, sin embargo, que los adultos también adquieren, que la habilidad de “captar” idiomas no desaparece en la pubertad]” (Krashen, 1982, p.10).

“... it seems plausible that the classroom can accomplish both learning and acquisition

simultaneously. While classwork is directly aimed at increasing conscious linguistic knowledge of the target language, to the extent that the target language is used realistically, to that extent will acquisition occur. [...parece plausible que el aula pueda lograr tanto el aprendizaje como la adquisición simultáneamente. Mientras que el trabajo en clase está directamente relacionado con aumentar el conocimiento lingüístico consciente de la lengua meta, en la medida en que la lengua meta es usada de forma realista, en esa medida la adquisición se producirá]” (Krashen, 1981, p. 47).

En este trabajo se usó la etnografía del salón de clase como método de investigación. Siendo esta etnografía un método a través del cual se pone en el centro la participación y la colaboración tanto del maestro como de los alumnos, donde el maestro asume el rol de investigador de su propia práctica y los estudiantes en los constructores del conocimiento sobre el idioma. En este tipo de etnografía colaborativa, la observación participante del maestro investigador adquiere relevancia. La observación participación, tanto del ambiente del aula como de las interacciones, están mediadas por la confianza, la costumbre y la formalidad.

Se tomaron en cuenta cuatro normas antropológicas que sugiere Wilcox en Velasco Maíllo, H. M. (1993), en su revisión “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela”. Intentar dejar a un lado las emociones, preconcepciones o estereotipos propios sobre lo que está ocurriendo, tratando de ser lo más objetivo posible. Intentar convertir en extraño lo familiar, cuestionarse porque lo que es familiar no puede darse en otra forma. Utilizar el conocimiento propio para guiar y analizar el trabajo. Y la más relevante, desde el punto de vista de este trabajo, observar y tratar de comprender la interacción que se da entre los alumnos, los temas objeto de observación y su contexto.

Los estudiantes fueron informados del objetivo de este trabajo, la manera en que se trabajaría, y se discutieron sus resultados como método de autoevaluación. De ese modo, se contó con el consentimiento informado de los alumnos para poner en práctica esta propuesta de enseñanza, y ellos pudieron analizar su propia participación. Se eligió un sustantivo con connotación positiva para representar a cada uno de los alumnos participantes conservando únicamente la inicial del nombre verdadero.

Bajo el supuesto de que no se puede observar la totalidad de situaciones del salón de clase, en este trabajo se tiene como foco el examen de los efectos que genera el uso de las prácticas translingües así como la interpretación de las canciones en la adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera.

En el capítulo 1 de este trabajo, se reflexiona sobre los problemas de adquisición del inglés como lengua extranjera en un país como el nuestro. Se reconoce al inglés como lengua de la economía y de la cultura global y como esta situación afecta su uso y difusión. Se analiza cómo las políticas educativas y las condiciones ideológicas impactan en la enseñanza de una lengua extranjera. Se detallan las variables de su proceso pedagógico donde se exponen los distintos métodos, materiales y medios usados por los profesores.

Se fundamenta cómo el contexto de los estudiantes influye en el aprendizaje de un segundo idioma o de una lengua extranjera donde intervienen aspectos como las diferencias individuales, la motivación hacia el aprendizaje, los factores de personalidad, la edad de la adquisición, la competencia cognitiva y lingüística, los estilos y estrategias de aprendizaje y los factores sociales y culturales. Por último, se defiende porque la enseñanza del inglés es observada como un derecho y una ventaja para los estudiantes.

En el capítulo 2, se abordan los principales métodos y enfoques de enseñanza de inglés como segunda lengua que han surgido a través de los años. Se describe brevemente los orígenes de cada uno de ellos y se detallan sus características pedagógicas. Finalmente, se identifica en que escuela de pensamiento o paradigma educativo fueron basados y se ejemplifica como son usados en la actualidad.

Este panorama tanto histórico como pedagógico nos da la posibilidad de examinar cómo se ha venido trabajando. En esta forma, podemos reconocer las particularidades de cada enfoque, sus beneficios y sus restricciones. Nos da la oportunidad de considerar que no existe un método único para el éxito pedagógico. El docente elige, crea, o experimenta con diversos métodos de acuerdo con su contexto educativo y a las singularidades de su práctica.

En el capítulo 3, se expone cómo son usadas las prácticas translingües; las canciones y la hermenéutica como recursos pedagógicos. Se observa como las prácticas translingües permiten el uso flexible de la totalidad de recursos lingüísticos y cognitivos con los que cuenta el ser humano para comunicarse. Las canciones son vistas no solo como un recurso para trabajar los aspectos fundamentales de la lengua como son la fonética, la morfología, y la sintaxis. Sino como un recurso donde se pueden explotar otros componentes como la semántica y la pragmática haciendo uso de las cuatro habilidades lingüísticas. Se analiza como por medio del uso de este recurso, se obtienen los signos o símbolos utilizados en diferentes contextos y como estos contextos afectan los significados en la comunicación. La hermenéutica nos ayuda a comprender el texto de las canciones, dando sentido e interpretando su contenido, observando el mensaje escrito que está presente para todos, pero también lo que no se ve, lo que permanece oculto hasta que alguien es capaz de descifrarlo.

En la primera parte del capítulo, se observa cómo el ámbito social y las políticas educativas influyen y permean el uso de las prácticas translingües. La enseñanza en nuestro país se ha ofrecido en español por muchos años y se han dejado de lado otras lenguas indígenas nacionales originarias del país. La enseñanza del inglés se ofrece en la mayoría de las escuelas e instituciones en contextos monolingües que solo permiten el uso de la lengua que se está aprendiendo y se pierden otros recursos y oportunidades de aprendizaje.

En relación con el ámbito escolar, se reconoce a las prácticas translingües como recurso pedagógico para la enseñanza del inglés. Estas prácticas ofrecen la oportunidad de comunicarse y empoderan a quienes están en proceso de ser bilingües usando recursos lingüísticos de dos o más lenguas. El orgullo y satisfacción que da el verse a uno mismo en proceso de ser bilingüe, en lugar de simplemente ser visto como aprendiz de una lengua motiva al aprendizaje mismo.

En la segunda parte de este capítulo, se reflexiona sobre la importancia de usar canciones en la clase de inglés. Se enuncian los factores afectivos, cognitivos y lingüísticos que favorecen su uso. Los factores afectivos son analizados tomando en cuenta la motivación, la confianza y los niveles bajos de ansiedad que Stephen Krashen enuncia en su teoría del filtro afectivo. Dentro de los factores cognitivos, se investiga cómo por medio de las canciones se puede fomentar otro tipo de inteligencia, como lo es la inteligencia musical. Dentro de los factores lingüísticos, se expone como por medio de las canciones se introducen y practican aspectos como la fonética, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática de la lengua.

Por último, se manifiesta lo que se entiende por hermenéutica y cómo las canciones son consideradas desde esta perspectiva. Se argumenta cómo la hermenéutica ha sido interpretada en distintas formas dependiendo del contexto en el que es usada. Se distingue el significado que Gadamer enuncia sobre la hermenéutica donde se parte de la comprensión, observación e

interpretación asumiendo una actitud crítica entendida desde una tradición humanista y no desde las ciencias duras. En este sentido, en este trabajo el texto de las canciones es usado como un mensaje que necesita ser interpretado y comprendido.

En el capítulo 4, se describe la metodología de investigación usada en el análisis de este trabajo. Por una parte, se reconoce al maestro como investigador de su propia práctica haciendo uso de la etnografía como método de observación, y descripción de lo que sucede en el aula. Se subraya que la etnografía utilizada no es una etnografía común donde el investigador asiste a la comunidad que es sujeto de estudio. Esta observación se realiza dentro del aula, donde el investigador pertenece a la misma comunidad que los sujetos de estudio. El investigador realiza una observación densa, no como cualquier tipo de observación, es una observación participante donde se tiene la ventaja de ser parte del aula misma. El docente como parte del objeto observado y de lo que se va a observar, observarse al mismo tiempo en que se efectúa el quehacer docente, sin tomar distancia, observando detalles y procesos, lo visible y lo que no es tan visible, al igual que lo que se encuentra oculto.

En la primera parte de este capítulo, se examina lo que es la etnografía. Posteriormente, se define el tipo de etnografía usada, una etnografía participativa realizada en el aula. Se define lo que se observa y lo que se quiere entender o comprender. Se detalla la forma en la que se llevó a cabo la observación y los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Por último, se exponen las evidencias de trabajo y se categorizan los referentes de observación.

En la segunda parte del capítulo, se define mi rol como profesora e investigadora en el salón de clases, se describe el escenario en el que se pone en marcha la propuesta, y se detalla cómo se organizó la clase de inglés. Se identifican los problemas detectados en la práctica educativa y se observan las políticas lingüísticas y pedagógicas del CEAL, así como las políticas

sociales y educativas dentro de la Universidad Pedagógica Nacional. Se detalla cómo se diseñó la propuesta educativa y como se establecieron las secuencias didácticas.

En el capítulo 5, se observa el trabajo en el aula e inicia la descripción de los resultados. Se expone el resultado de la secuencia didáctica y se describen las actividades realizadas por cada uno de los estudiantes. Se narra lo que sucedió en cada una de las presentaciones sin alterar el lenguaje utilizado. Se anotan observaciones que surgieron al momento de la observación, al igual que las que se presentaron al momento de la transcripción y análisis. Se categorizan las actividades realizadas para su mejor análisis y se detalla el material utilizado. Por último, se examina como vivió la experiencia el propio alumno.

En el capítulo 6, se hace un informe de la recogida y el análisis de los datos. Se describe por medio de evidencias las prácticas translingües que los alumnos emplearon en la puesta en marcha de la propuesta. Se interpreta el texto generado desde una mirada hermenéutica y se detecta la atmosfera de armonía que se creó en el salón de clases por medio de las actividades lúdicas que se generaron a través del uso de canciones.

Para concluir, se valora si el uso de las prácticas translingües, las canciones y la hermenéutica son recursos benéficos en la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se señalan los obstáculos abordados, se conjetura sobre como hubiese funcionado el trabajo en un contexto distinto, y se sugiere como mejorar la ejecución del mismo señalando errores cometidos por la falta de práctica que todo buen investigador requiere.

Capítulo 1

El Inglés Como Lengua Extranjera: los Problemas de Enseñanza

1.1 El inglés Como Lengua de Comunicación Internacional e Intercultural

Antes de entrar de lleno en el análisis de este capítulo, se considera pertinente mencionar que en este trabajo se hace mención frecuentemente del aprendizaje o adquisición de la *lengua materna*, de una *segunda lengua*, *lengua extranjera*, o *lengua meta*. Pensamos que el uso literal de estos conceptos podrían generar confusión si no son aclarados y definidos.

Cuando se habla de lengua materna, se hace mención a la primera lengua o L1 que adquiere un ser humano, en la mayoría de los casos la lengua que habla la madre. Y es que un ser humano puede aprender como primera lengua otra que no sea la de la madre si no se encuentra cerca de ella. También podría darse el caso de que aprende dos lenguas primeras simultáneamente en el caso de tener padres bilingües, por ejemplo. “When linguistic maternity is multiple, it is difficult to determine precisely which is [*sic*] the mother tongue. [Cuando la maternidad lingüística es múltiple, es difícil determinar precisamente cual es la lengua materna]” (Kellman, 2000, p. 16).

Por lo tanto, se entiende como lengua materna aquella que se adquiere primero y que es la más utilizada por la persona. Al respecto Hammers y Blanc, (1989), dicen que: “The linguistic CODE(s) corresponding to the individual’s first language (L1) experience; also the linguistic CODE(s) used as mother tongue by most members of a speech community. [El código(s) lingüístico correspondiente a la experiencia de la primera lengua del individuo (L1), también el código(s) usado como lengua materna por la mayoría de los miembros de una comunidad lingüística]” (Hamers & Blanc, 1989, p.373).

En el caso de segunda lengua, se refiere a una lengua aprendida o adquirida después de la primera, que también podría ser el caso de una lengua extranjera. La diferencia es que una segunda lengua es adquirida en el lugar donde esta se habla. Por ejemplo, el caso de los migrantes mexicanos que llegar a vivir a Estados Unidos y adquieren el idioma de este país.

...cuando la lengua que aprendemos se haya en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando. (Pastor, s/f. p. 66)

Al hablar de una lengua extranjera se hace mención al aprendizaje de una lengua, pudiendo esta ser la segunda o una tercera, cuarta, o más lenguas aprendidas en un contexto donde esta no es hablada. “Second and subsequently learned language(s) (L2) which are not widely used by the speech community in which the learner lives. [Segunda y subsecuente lengua(s) aprendidas (L2) que no son ampliamente usadas por la comunidad lingüística en la cual vive el aprendiz]” (Hamers & Blanc, 1989 p. 373).

Por último, lengua meta se entiende como la lengua de interés o la lengua objeto de estudio y aprendizaje. Esperando que tales conceptos hayan quedado claros, resta enfocar la atención en el objeto de estudio de este capítulo.

¿Por qué el inglés es una lengua dominante? Hoy en día, circulan ideas, productos, personas y servicios en todo el mundo, los productos se comercializan y consumen en un mercado abierto, sin fronteras. Para poder llevar a cabo dichas transacciones se ponen en contacto personas de diferentes nacionalidades y culturas, que por ende hablan diversos idiomas. Para poder comunicarse, es necesario que entiendan la lengua uno del otro o que usen una lengua común (una lengua del mercado).

El inglés es actualmente usado como lengua de comunicación internacional y lengua de la comunicación intercultural. Lo anterior se debe principalmente a las potencias económicas como los Estados Unidos y varios países de habla inglesa como Inglaterra entre otros, que tienen una gran concentración de poder económico en el mundo. “...el estatuto del inglés está ligado al poder de su núcleo político de hablantes, que además de poder político es económico y cultural” (Garrido, 2010, p. 71).

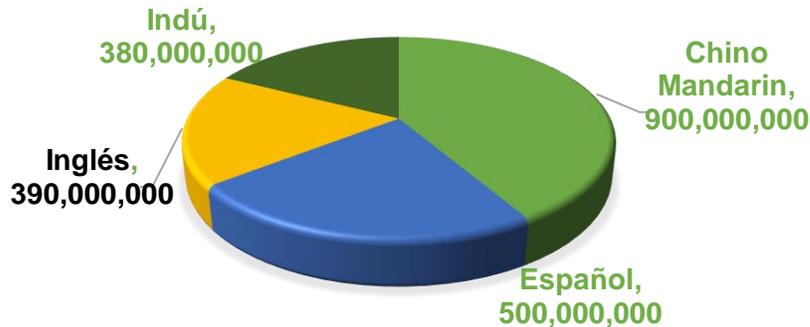
El carácter dominante (hegemónico) del inglés como lengua de comunicación intercultural, influye en los sistemas educativos de los países interconectados por el mercado mundial; sobresalen muchos adelantos científicos y tecnológicos, llevados rápidamente de un lugar a otro, y que abren aún más las brechas económicas de la población y acentúan las desigualdades. Hoy en día, es necesario acceder a libros o fuentes especializadas escritas en inglés. Aprender inglés se ha convertido en una necesidad profesional y laboral.

En la Educación Superior, saber inglés es un requisito de titulación en la mayoría de las universidades de nuestro país y de otras partes del mundo. En el campo laboral, los conocimientos de inglés que una persona tiene influyen decisivamente en el empleo remunerado.

De acuerdo con *Ethnologue* (2022), el inglés es el tercer idioma más hablado como lengua materna después del mandarín y el español como podemos ver en la Figura 1 y el primer idioma hablado por una mayor cantidad de hablantes ya sea como lengua materna, segunda lengua o más lenguas como podemos observar en la Figura 2.

Figura 1

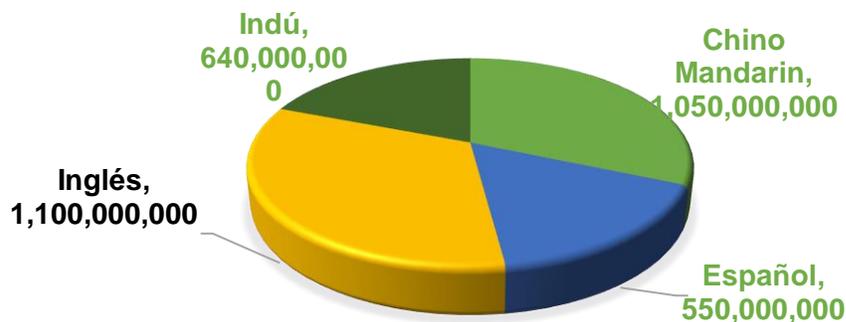
Idiomas más Hablados como Lengua Materna



Nota. Adaptada de 2022 *Languages with the most native speakers*, Ethnologue, 2022, (<https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>).

Figura 2

Idiomas más Hablados como Lengua Materna, Segunda Lengua o más



Nota. “When factoring in second-, third-, and higher language speakers, English is the largest language in the world. This is due first to the colonial influence of the British Empire, but later to the spread of American culture. [Cuando se consideran hablantes de segundas, terceras o más lenguas, el inglés es la lengua más hablada en el mundo. Esto se debe primero a la influencia del imperio británico, pero después a la extensión de la cultura americana]” (Ethnologue, 2022).

Adaptada de 2022 *Languages with the most speakers*, Ethnologue, 2022,

(<https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>).

Es importante que el inglés, al igual que otras lenguas, sean incorporadas en la enseñanza de los sistemas regulares de educación, principalmente en la educación superior. No solo por el hecho de que los estudiantes se verán en la necesidad de leer distintas fuentes relacionadas con su área, que muchas de las veces se encuentran escritas en inglés, portugués, francés o algún otro idioma. No solo para aprender y entender otras lenguas, sino para entender y comprender la cultura de otras sociedades. Las lenguas nos permiten comunicarnos, comprendernos, valorar lo nuestro y lo que nos es ajeno, nos ayudan a comprender la riqueza de la diversidad y a ponerse en el lugar del otro.

“La necesidad de fomentar el respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica ha generado que se integre en los programas de estudio estos principios, donde la implementación de políticas lingüísticas es una estrategia para lograrlo, mediante la incorporación de una lengua extranjera en los currículos” (Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Artículo 657. p.7).

Otro aspecto importante que tomar en cuenta es la inclusión, la incorporación del inglés a los sistemas regulares de educación da acceso a los estudiantes a una educación más equitativa dando la oportunidad de adquirir las competencias y los conocimientos necesarios para asegurar su desarrollo pleno e integral. Sin embargo, “...hablar otra lengua, escribirla y dominar sus géneros más elaborados no está al alcance de la mayoría de la población mundial” (Garrido, 2010 p. 88).

El conocimiento del inglés, sin duda alguna ofrece ventajas a aquellos que lo dominan; en el campo económico, en la industria, en los negocios internacionales, en la tecnología y en las telecomunicaciones, en la obtención de empleos bien remunerados, en la obtención de grados

académicos, en el intercambio estudiantil, en el camino hacia el entendimiento entre naciones y en la paz del futuro.

Ser bilingüe ofrece oportunidades y ventajas tanto a nivel individual como colectivo en un mundo globalizado. Es importante observar, que a pesar de que muchos autores consideran que una persona es bilingüe cuando utiliza dos idiomas con el mismo nivel de dominio, o que una educación bilingüe es aquella que usa dos idiomas en su proceso. En este trabajo, se usa el concepto “*bilingüe*” para aquellas personas aprendices que incrementan su comprensión y desarrollan la competencia lingüística de la lengua meta haciendo uso de dos idiomas sin importar el grado de dominio de la segunda lengua. De acuerdo con Mwaniki, Arias y Wiley, en García, 1997), la educación bilingüe:

...include any attempt to strategically employ two or more languages in instruction for either the purpose of linguistic accommodation for students who do not speak the language of instruction or to promote the learning of more than one language to achieve individual, community based, societal, or political goals...
[...incluye cualquier intento de emplear estratégicamente dos o más lenguajes en la instrucción de ya sea el propósito de acomodación lingüística para los estudiantes que no hablan el idioma en el que se dan instrucciones o para promover el aprendizaje de más de un idioma para lograr metas individuales, comunitarias, sociales o políticas...]. (García, O., 1997, p. 36)

La comunicación bilingüe o multilingüe³ hace posible la comprensión de otras culturas, la expresión de la identidad y el funcionamiento de los mercados; volviéndose indispensable en un mundo globalizado.

1.2 Políticas Educativas e Ideologías Lingüísticas

Partiendo de la idea de que las *políticas educativas* son las acciones que toma el estado para optimizar las prácticas educativas de cada región, estado o nación tomando en cuenta las necesidades y derechos de los ciudadanos, pero sin dejar de lado los recursos con los que se cuentan, ideologías propias y comunes, así como los intereses específicos del gobierno que representa a la sociedad. Dentro de estas políticas educativas se abre paso a políticas lingüísticas, que a su vez están permeadas por diferentes ideologías.

Entendiendo entonces como *política lingüística*, las acciones que toma el gobierno para promover o contener el uso de uno o más idiomas ya sea como lengua oficial, segunda lengua o lengua extranjera. De acuerdo con Spolsky (2012), una política lingüística se produce al planear que lengua o lenguas serán utilizadas, así como las reglas oficiales para el uso de las mismas. Por lo general, seleccionando el idioma oficial para usos políticos y educativos.

³ “Scholars often use the term *multilingual education* to refer to the use of more than two languages in education, an important development in a globalized world where two languages in education may not be enough [Los investigadores frecuentemente usan el término educación multilingüe para referirse al uso de más de dos idiomas en educación, un importante progreso en un mundo globalizado donde usar dos lenguas en educación probablemente no sea suficiente]” (García, O., 1997/2017, p. 2).

En el mismo tono, Calvet, (2007), menciona que las políticas lingüísticas son las acciones que tienen por objetivo esclarecer el estatus de una o más lenguas tomando las palabras de Pierre-Etienne. “As políticas lingüísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre linguas e sociedades. [Las políticas lingüísticas existen para recordarnos, en caso de duda, los lazos estrechos entre lenguas y sociedades.]” (Calvet, 2007 p. 157).

Spolsky uso posteriormente el término “manejo del lenguaje” sustituyendo la palabra “planeación” por “estrategias” tomando en cuenta valores y enfoques admitiendo la necesidad de modificación para acomodar situaciones específicas y de cambio. Enfatizando las palabras de Spolsky, “Language policy may refer to all the language practices, beliefs and management decisions of a community or polity. [La política lingüística puede referirse a todas las prácticas lingüísticas, creencias y decisiones en el manejo del lenguaje de una comunidad o entidad política]” (Spolsky, 2004 p.9). Manifestándose como representaciones culturales entre el lenguaje y las sociedades donde la identidad, el poder, la ética y la moral siempre están presentes.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, el inglés es un idioma dominante usado ampliamente a nivel mundial. Aprender inglés aporta muchas ventajas y contribuye a mejorar la vida estudiantil, social, laboral, económica y política de las personas. El bienestar de las sociedades y la comunicación entre las naciones es un paso importante para crear un mundo pacífico, respetuoso y tolerante.

Por otro lado, es necesario reconocer que el aprendizaje del inglés no es una tarea sencilla. El aprendizaje de un idioma; cualquiera que este sea, es un proceso complejo en el que intervienen varios factores. Se debe invertir tiempo y practicar ampliamente para poder

dominarlo. Cabe mencionar que mientras algunos cuantos aprenden fácilmente, otros llevan años sin poder dominarlo.

En nuestro contexto, el aprendizaje del mismo ha resultado una tarea difícil para la mayoría de los mexicanos. Es necesario reconocer que solo una minoría domina el idioma. Más adelante se expondrá por qué resulta difícil aprender inglés en nuestro contexto.

Desafortunadamente, no existen estadísticas nacionales exactas o confiables que nos proporcionen el porcentaje de inglés que hablan los mexicanos, o que midan el nivel del idioma con el que cuentan. Esto nos habla de la poca importancia que le conceden a la política lingüística los gobiernos de nuestro país a pesar de que México es cercano a una de las potencias más poderosas de habla inglesa a nivel geográfico y comercial.

De acuerdo al Instituto Mexicano para la competitividad (IMCO, 2015), los datos que han arrojado encuestas no oficiales de los siguientes organismos, son: CIDAC (2009), proporción de personas de entre 14 y 55 años que reportó poder leerlo y entenderlo muy bien. (4%); Subsecretaría de Educación Media Superior, Comunicado de prensa 11. Encuesta de Bienestar Autorreportado, personas de entre 18 y 70 años. (9.4%); Mitofski, personas de 18 años y más. (11.6 %); INEGI, población de más de 18 años que sabe hablar inglés. (Aproximadamente 9.4% de la población.); Mexicanos Primero (2015), el nivel de inglés entre recién egresados de secundarias públicas. (21% de los jóvenes participantes tiene cierto nivel de inglés.) (p. 17)

En 2017, *Education First*, institución de enseñanza internacional, publicó el índice de competencia en inglés (*English Proficiency Index*, EPI por sus siglas en inglés), donde se observa que México ocupa el lugar 44° de un total de 80 países participantes alrededor del mundo. En esta clasificación México fue evaluado con un nivel de dominio bajo al igual que

otros 21 países, donde ocupa el noveno lugar. En Latinoamérica, México se coloca entre Uruguay y Chile, ocupando el sexto lugar de un total de 15 países participantes con una puntuación de 51.57.

Ante la situación mencionada arriba, cabe preguntarse: ¿Cuáles son los principales problemas en la enseñanza de inglés en México? ¿Por qué el gobierno de México no ha impulsado la enseñanza del inglés a pesar de que es una lengua vecina y una lengua del mercado mundial y del nuevo acuerdo comercial entre México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC)?

El inglés fue incorporado en el año 2009 oficialmente como parte del currículo oficial en preescolar y escuelas primarias.⁴ Anteriormente solo era impartido en secundaria y en la educación media superior.

A pesar de la incorporación del inglés en educación básica en el 2009, este solo ha beneficiado a un pequeño porcentaje de la población del país como podemos observar en la Tabla 1. En el año 2017 se reportó en Estrategia Nacional de Inglés que solo el 27.30% de la población estudiantil contaba con la cobertura del idioma. “...durante el ciclo escolar 2014-2015,

⁴ Es a partir de la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB), presentada originalmente en el año de 2009, que se incorpora la asignatura de inglés en preescolar y primarias públicas, a la vez que se crea el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), momento en que se formalizan los programas estatales de inglés desarrollados de manera autónoma en las entidades federativas. (Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Artículo 657. p.4)

tres entidades reportaron cobertura total; dos entidades superan el 50 por ciento y once superan el 28.94 por ciento de cobertura” (SEP, 2017, p. 56).

Tabla 1

Cobertura de Inglés de los Sistemas Educativos Estatales

ENTIDAD	COBERTURA ACTUAL (2014)	TIEMPO ESTIMADO PARA COBERTURA TOTAL
Nuevo León	99.20%	Cobertura total
Tamaulipas	90.40%	Cobertura total
Aguascalientes	90.18%	Cobertura total
Ciudad de México	51.04%	5 años
Coahuila	50.87%	5 años
Sinaloa	47.49%	5 años
Morelos	47.33%	5 años
Baja California Sur	40.38%	5 años
Tlaxcala	38.47%	5 años
Chihuahua	35.96%	5 años
Colima	35.40%	5 años
Durango	32.97%	5 años
Yucatán	31.06%	5 años
San Luis Potosí	30.08%	5 años
Estado de México	28.95%	5 años
Sonora	28.30%	7 años
Nayarit	27.93%	7 años
Baja California	22.47%	7 años
Quintana Roo	22.27%	7 años
Zacatecas	21.72%	7 años
Guerrero	19.63%	7 años
Tabasco	16.86%	7 años
Querétaro	14.62%	7 años
Campeche	14.06%	7 años
Oaxaca	12.11%	7 años
Hidalgo	11.58%	7 años
Jalisco	11.57%	7 años
Puebla	10.92%	7 años
Guanajuato	8.86%	7 años
Michoacán	8.86%	7 años
Chiapas	7.28%	7 años
Veracruz	4.79%	7 años
Total general	27.30%	

Nota. Esta información representa únicamente datos del sistema educativo básico nacional.

Adaptada de *Estrategia Nacional de Inglés* SEP, 2017, p. 57.

En el documento denominado Estrategia Nacional de Inglés se señala que de acuerdo a estimaciones de la SEP se alcanzaría la cobertura total en un plazo de siete años. Si tomamos en cuenta que esta información fue emitida en el año 2014, a la fecha se ha acabado el plazo para alcanzar lo propuesto. Sin embargo, hoy en día no existen estadísticas oficiales más recientes que nos indiquen la cobertura de escuelas públicas de educación básica donde se imparte el inglés a la fecha. Lo cierto es que hay todavía muchas escuelas que carecen de esta materia. (Como ejemplo se menciona las escuelas ubicadas en Santo Tomas Ajusco, en la alcaldía de Tlalpan al Sur de la Ciudad de México. (Dato recabado personalmente en enero de 2022.)

Por un lado, el aprendizaje del inglés se reconoce en las políticas educativas del país. La Reforma de Educación Primaria que entró en vigencia en el ciclo escolar 2009-2010 contempló la enseñanza del inglés. “...el aprendizaje de una lengua materna, sea lengua indígena o español, y una lengua adicional (indígena, español o inglés) como asignatura de orden estatal...” (SEP, 2008, p. 33).

En el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, (PNIEB, 2011), se menciona que la SEP reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de inglés al plan de estudios y a los programas de educación preescolar y primaria teniendo en cuenta un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI. Preparar a los alumnos para los nuevos retos de un mundo globalizado donde hay contacto entre múltiples lenguas y culturas tomando como base rectora los principios del artículo tercero constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), y los consejos de la UNESCO.

Se hace oficial la enseñanza del inglés cuando este se incorporó en el Acuerdo 592, (2011), otorgando al idioma inglés el carácter de obligatorio y de una asignatura más dentro del mapa curricular de educación básica.⁵

El Programa Nacional de inglés (PRONI, 2016), considera que el aprendizaje del inglés contribuye al logro de varios de los estatutos del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (SEGOB, 11/03/2019).

El gobierno actual sigue reconociendo la importancia del inglés dentro del currículo de educación básica al darle cobertura nacional como se menciona en el Diario Oficial.

Por otro lado, a pesar de que el inglés es ya una asignatura obligatoria dentro del currículo de educación básica su enseñanza se sigue considerando como opcional. "Son los Gobiernos de los Estados que a través de sus AEL [Autoridad Educativa Local] y para el caso de la Ciudad de México será la AEFCM [Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México], que atiendan a las escuelas participantes y que decidan participar voluntariamente en el PRONI" (SEGOB, DOF: 29/12/2019).

⁵ En el Mapa curricular pueden observarse de manera horizontal la secuencia y la gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica. La organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los Estándares Curriculares de español, matemáticas, ciencias, segunda Lengua: inglés y habilidades digitales. (Diario Oficial, 2011 p. 22)

Por otro lado, para que las escuelas estén beneficiadas con la enseñanza del inglés deben de estar incorporadas al PRONI. Para poder tener esta incorporación deben de cumplir con uno de los siguientes requisitos:

- Se ubiquen en alguna de las 401 ciudades pertenecientes al Catálogo del Sistema Urbano Nacional (SUN) 2018, elaborado por el CONAPO.
- Se localicen en municipios con una población mayor a 2,500 habitantes.
- Se ubique en una localidad que cuente con vías de acceso pavimentadas.
- Su distancia sea menor o igual a 2 kilómetros de la cabecera municipal.
- Se ubiquen en localidades catalogadas por CONAPO con un Grado de Rezago "Alto" o "Muy Alto".
- El municipio donde se ubiquen esté considerado en la lista de los 623 catalogados como "municipios indígenas" publicada por el INPI.
- Respeten las metas de cobertura señaladas por la DGDC para cumplir con las metas establecidas en la MIR.
- Encontrarse en una localidad considerada en el listado de los 121 Pueblos Mágicos publicada por la Secretaría de Turismo.
- Contar con las condiciones necesarias de instalación eléctrica y de equipamiento para la incorporación y uso de la plataforma tecnológica. (SEGOB, DOF: 29/12/2019)

Lo anterior hace pensar que la incorporación del inglés en educación básica está sujeta al deseo de los directivos en algunos casos o que no es equitativa para todas las escuelas del país. En el momento en que se integra la enseñanza del inglés a escuelas beneficiarias, se deja a muchos estudiantes sin acceso a la enseñanza del idioma.

Una investigación realizada por el Colegio de México (COLMEX), *Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018 del Programa Nacional de Inglés (PRONI)*, menciona que el problema que ha tenido el PRONI es que no existen las condiciones técnicas y pedagógicas para el aprendizaje del inglés. Si bien, por un lado, el currículo estipula el estudio obligatorio del inglés en educación básica. Por otro lado, “las autoridades educativas no garantizan su cobertura en todas las escuelas” (SEP, s/f p. 5).

En el documento *Estrategia Nacional de Inglés (2017)*, se menciona que uno de los objetivos a alcanzar es profesionalizar a los maestros para que logren tener por lo menos dos niveles más de dominio de la lengua que aquel que van a enseñar, así como la formación de profesores en las escuelas normales del país.

En el gobierno actual, el ex-secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, mencionó en la cámara de diputados que se encuentran trabajando en un plan de enseñanza que constará de una plataforma digital en donde el maestro enseñara inglés sin que este necesariamente hable el idioma. También mencionó que anteriormente se pretendía enseñar inglés a los normalistas para que después ellos enseñaran a los niños. Sin embargo, agregó, no tenemos tiempo para eso. La información anterior fue reportada por diversos medios de comunicación como *Excelsior*, *Infobae*, *MVS noticias*, *Imparcial Oaxaca*, entre otros y se puede corroborar en el video transmitido por CNN Latinoamérica el 29 de Enero de 2019.

Si bien, el gobierno anterior daba prioridad a la capacitación de maestros en las normales del país, ya que se consideraba que solamente alguien con un dominio fuerte de la lengua puede enseñar a otros. El ex-representante mayor en educación del país hoy en día considera que ni siquiera es necesario hablar el idioma para ayudar a otros a aprenderlo. La actual secretaria de

educación pública, Delfina Gómez Álvarez, no se ha manifestado al respecto. Por lo tanto, se observa una falta de seguimiento y seriedad en las estrategias utilizadas.

Las políticas educativas con respecto a la enseñanza del inglés en México no son claras ni constantes. Y es que parece que estas cambian o se dejan de lado con el poder político en turno.

México no solo necesita políticas educativas que muestren interés en que los estudiantes adquieran el inglés por todos los beneficios que este otorgará, no solo a ellos, sino también al desarrollo económico, político y social del país. México necesita políticas educativas con un marco legal que garanticen la cobertura y continuidad de un programa de inglés basado en el contexto y necesidades de su población. Incluyendo la formación continua y capacitación de todos los profesores del país y no solo de unos cuantos.

Es sumamente importante que el inglés sea incorporado en la enseñanza de los sistemas regulares de educación, principalmente en la Educación Superior. No solo por el hecho de que tener una educación más completa y especializada ayudará a los estudiantes a sobresalir en su desempeño estudiantil, laboral y social. Es importante que los estudiantes reflexionen sobre el valor de aprender otros idiomas como instrumento para entender y comprender la cultura de otras sociedades, valorando lo nuestro y respetando aquello que es ajeno como paso importante hacia la tolerancia, inclusión y diversidad de los sistemas educativos de nuestro país.

A continuación, se enlistan los principales problemas detectados en la enseñanza del inglés en México.

- No hay políticas educativas claras.
- No hay seguimiento y continuidad en planes y programas.
- No hay una política lingüística adecuada.
- No hay un marco legal.

- Falta de cobertura.
- Falta de profesores capacitados.
- Tiempo de estudio.
- Condiciones poco idóneas para el aprendizaje.
- Falta de infraestructura.

Sin lugar a dudas, las políticas públicas y lingüísticas, así como las ideologías de la sociedad afectan no solo a la educación básica, sino que son acarreadas a la educación superior. En el capítulo 4, apartado 3 de este trabajo se observa como las políticas lingüísticas y pedagógicas de la UPN impactan en el contexto de enseñanza aprendizaje del inglés de la propia universidad.

1.3 El Proceso Pedagógico en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

El Método de Trabajo de los Profesores

El aprendizaje de una lengua extranjera se relaciona con diversos factores que afectan de distintas formas a las personas que las estudian. No existe una receta o una guía de paso a paso que se pueda seguir para asegurar su adquisición o aprendizaje. Se coincide con profesores de inglés, cuando afirman que la única forma segura de aprender una lengua extranjera es por medio de la inmersión total; como es el caso de irse a vivir al país donde se habla la lengua meta o en el caso de ser invadidos por una potencia y se implante el idioma como lengua de comunicación. Como resultó el aprendizaje del español para los mexicanos después de ser invadidos por España, sin dejar de mencionar el tiempo que se llevó para lograrlo o el caso de las comunidades indígenas excluidas donde aún persiste el pensamiento colonizador.

Language immersion, o inmersión en el lenguaje, es un método usado actualmente por universidades, instituciones educativas, centros de idiomas, campamentos internacionales y

estancias en el extranjero que permite al aprendiz adquirir el idioma a partir de la práctica diaria, en situaciones cotidianas en las que se ve obligado a utilizar la lengua.

Este método ha sido usado y estudiado en Canadá con estudiantes del francés como segunda lengua. Una investigación realizada en las escuelas de lengua francesa de Ontario, conducida por Mougeon, Nadasdi y Rehner (2010), observó los beneficios potenciales del incremento del *input* de la primera lengua (L1) en el contexto educativo. Los resultados sugieren que entre mayor exposición tengan los estudiantes con los hablantes nativos obtendrán mayores beneficios en la adquisición de la lengua meta, sobre todo en la adquisición de competencia sociolingüística.

A falta de esta inmersión del lenguaje como sucede en nuestro contexto, el docente de inglés debe tener un dominio alto de la lengua meta para que el alumno reciba un *input* sociolingüístico competente que le permita aprender el idioma de forma eficaz. La profesionalización y capacitación continua, no solo permite al docente tener dominio de la lengua, lo ayuda también a seleccionar críticamente el método, enfoque, técnica o medio adecuado para ayudar a los estudiantes a adquirir el idioma.

Como se mencionó anteriormente, el inglés en México se enseña sin que se hable la lengua en el contexto. Por lo tanto, resulta difícil su práctica, sobre todo en contextos educativos públicos, ya que los estudiantes tienen pocas oportunidades de tener prácticas sociales reales con la lengua. Es importante comprender que el aprendizaje de una lengua extranjera ocurre de manera similar al aprendizaje de nuestra lengua materna o primera lengua sin la ventaja de la inmersión. La adquisición de nuestra lengua materna nos toma varios años de nuestra vida a pesar de estar inmersos en el contexto donde se habla. Pasamos por un periodo de silencio antes de empezar a hablar.

Lo mismo ocurre en el aprendizaje de una lengua extranjera, comprendemos el idioma antes de hablarlo, y en este caso, la lengua materna nos sirve como referente gramatical. Los conocimientos que poseemos sobre nuestra lengua materna ayudan u obstaculizan el aprendizaje de una segunda lengua. El maestro debe conocer las estructuras que facilitarían o dificultarían el aprendizaje de la lengua meta para ayudar al estudiante a comprender el nuevo idioma.

Los factores de similitud y diferencia lingüística entre las lenguas implicadas en la enseñanza dificultan o facilitan su aprendizaje. Por ejemplo, el aprendizaje del portugués es más sencillo para los mexicanos que el aprendizaje del inglés por sus similitudes fonéticas y gramaticales. La transferencia negativa o interferencia entre el inglés y el español dificulta la comprensión entre ambos idiomas. Los estudiantes suelen cometer también errores intralingüales, los que provienen de la lengua propia y los interlingüales, los que se producen por las diferencias de la lengua materna y la lengua extranjera.

Jim Cummins (2000), menciona en su teoría de la interdependencia que el nivel de dominio fuerte de una lengua se trasfiere hacia el aprendizaje de otros idiomas, lo cual facilita su aprendizaje. Por otro lado, en la teoría de los umbrales postula que solo cuando se tiene un alto nivel de dominio en las dos lenguas, la lengua 1 y la lengua meta, se producen efectos cognitivos positivos.

Por lo tanto, el docente debe de desarrollar una serie de competencias que le ayuden a tener una práctica educativa más efectiva teniendo como objetivo principal que los estudiantes aprendan y adquieran el idioma de manera satisfactoria para poder comunicarse. Ejemplo de esto, es la competencia comunicativa y la competencia profesional o metodológica.

- Competencia comunicativa, habilidad de comunicarse de forma funcional poniendo en práctica los conocimientos lingüísticos, y socioculturales.

- Competencia profesional o metodológica, es decir, la habilidad de elegir el método y los materiales más adecuados de acuerdo al contexto de los estudiantes y de la práctica, lo que en la mayoría de las situaciones, no es una labor sencilla si se toma en cuenta que cada estudiante es único y posee características individuales, al igual que distintas formas de aprendizaje. Tomando en cuenta también, que muchas veces no es elección del maestro, las instituciones educativas en muchos casos establecen el método, materiales y contenido que debe ser usado.

El método o enfoque para la enseñanza del inglés que usen los profesores afectará de manera positiva o negativa a cada uno de los estudiantes dependiendo de sus características individuales, y de sus estilos y ritmos de aprendizaje. “What is happening in the class is not equally productive for all the students because their minds work in different ways. [Lo que está pasando en el salón de clases no es igualmente productivo para todos los estudiantes porque sus mentes trabajan en formas diferentes]” (Cook, 2008 p.8). Por lo anterior, muchos profesores de inglés deciden usar el eclecticismo, es decir, técnicas de diferentes métodos y enfoques porque en esa forma logran satisfacer necesidades e intereses de los estudiantes en una forma aleatoria, además se logra la motivación en la clase por la variedad de actividades y materiales que son usados. Incluso en el caso de los docentes que deben usar cierto método en específico, siempre es posible hacer ajustes o adaptaciones.

Hasta el momento se conocen muchos métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas que han ido cambiando de acuerdo a las necesidades de los aprendices tomando en cuenta recomendaciones de paradigmas pedagógicos en boga y políticas educativas. Hasta ahora no se conoce un método que garantice la adquisición de una segunda lengua. Por lo tanto, los lingüistas e investigadores siguen buscando nuevas teorías que ayuden a lograr el objetivo

deseado.

Los docentes cuentan con un laboratorio permanente en el aula, donde pueden investigar, poner a prueba diferentes teorías, experimentar con sus propios modelos, y analizar lo sucedido en clase para mejorar la práctica educativa y ofrecer mejores oportunidades a los estudiantes de aprender el idioma. El maestro puede ser investigador de su propia práctica educativa como se analizará en el capítulo 4.

Cuando el maestro comprende cómo y en qué forma han ayudado los diferentes métodos y enfoques a diferentes estudiantes y también cuáles son sus deficiencias, este será capaz de elegir el más adecuado para las necesidades de su práctica, incluso tendrá la habilidad de usar técnicas mezcladas para lograr el éxito deseado. Los métodos empleados por cada maestro en la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera son elegidos de acuerdo a la concepción que cada maestro tiene sobre el lenguaje, la enseñanza, y el aprendizaje de lenguas.

Estas concepciones se basan en la experiencia del maestro primero como aprendiz de la lengua, después de su experiencia como docente, y de las reflexiones que este hace sobre las teorías de aprendizaje y adquisición que conoce. Estas ideas cambian en el proceso de la práctica pedagógica, al igual que los métodos y teorías cambian en el transcurso del tiempo. En el capítulo 2 de este trabajo se explicará más a fondo varios de los métodos y enfoques en la enseñanzas de idiomas.

Materiales y Medios

El docente puede hacer uso de múltiples materiales⁶ que se encuentran a su disposición hoy en día, tomando siempre en cuenta que estos sirvan para lograr la comunicación e interacción de los estudiantes haciendo uso de la lengua meta. El docente también puede desarrollar sus propios materiales⁷, lo cual, como menciona Christophe y Mertxe, en Tomlinson (2014), lo convierte en un agente activo de su propia práctica porque está involucrado en decisiones referentes a su propio aprendizaje y enseñanza.

Con el uso de diversos materiales y medios, el docente puede crear ambientes de aprendizaje propicios donde los estudiantes pongan en práctica las cuatro habilidades lingüísticas que les permitirán comunicarse y entender a los demás.

Los materiales y medios influyen en el aprendizaje y enriquecen el lenguaje que el estudiante recibe. “There is no doubt that materials are a central feature for the achievement of successful language learning and they offer structure and consistency in the foreign language

⁶ “Materials, indeed, as Tomlinson (1998) defines them, refer to anything that is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language... [Los materiales, de hecho, como Tomlinson (1998) los define, se refiere a todo aquello que es usado por los maestros o los aprendices para facilitar el aprendizaje de un idioma...]” (Christophe, C., & Mertxe, M. en Tomlinson 2014 p. 479).

⁷ “...materials development refers to anything that is done by writers, teachers or learners to provide sources of language input and to exploit those sources in ways that maximize the likelihood of intake. [... desarrollo de materiales se refiere a cualquier cosa que es hecha por los escritores, maestros o aprendices para proveer fuentes de “input” de lenguaje y para explotar esas fuentes de forma que maximice la probabilidad de “intake”] (Christophe, C., & Mertxe, M. en Tomlinson 2014 p. 479).

classroom. [No hay duda de que los materiales tienen una función central para el logro del aprendizaje del idioma exitoso y ofrecen estructura y consistencia en el aula donde se aprende un idioma extranjero]” (Christophe, C., & Merte, M. en Tomlinson 2014 p. 481).

A continuación, se ofrece una lista de algunos de los materiales y medios a disposición de la enseñanza:

- Materiales visibles: son aquellos que están a la vista como dibujos, letras, anuncios, posters, paisajes, señalizaciones, signos, etc.
- Materiales auditivos: audios, música, canciones, programa de radio, noticias, ruidos, etc.
- Materiales escritos: periódicos, libros, revistas, cuentos, folletos, trabalenguas, etc.
- Materiales lúdicos: rompecabezas, juegos, sopa de letras, etc.
- Materiales y medios tecnológicos: Internet, proyector, reproductor de audio, ejercicios interactivos, etc.
- Material creado para la enseñanza: libros de texto, hojas de ejercicios, programas de computación, etc.
- Material autentico: todo el material que existe a nuestro alrededor y que no fue diseñado para la enseñanza del inglés, por ejemplo, un boleto del metro, una canción, una película, etc.
- Realia: todo lo que se encuentra a nuestro alcance, objetos de la vida real que pueden ser usados para enseñar distintos temas o para ejemplificar. Por ejemplo, una flor, frutas, prendas de vestir, objetos en el salón de clases, etc.

1.4 El Contexto de Aprendizaje de un Segundo Idioma

¿Por qué no logran adquirir el idioma aquellos alumnos que llevan años estudiándolo con profesores capacitados y que además cuentan con la infraestructura necesaria? ¿Qué factores característicos de cada alumno debe de tomar en cuenta el maestro en el desarrollo de su práctica?

Es importante considerar que aprender un idioma no es una tarea fácil para todos.⁸ Depende mucho del contexto en el que están inmersos los estudiantes, de sus estilos de aprendizaje, de sus diferencias individuales, de su tolerancia a la ambigüedad, de la motivación que tengan para hacerlo, y de la relación del aprendiz con la cultura de los hablantes. “Las actitudes hacia los hablantes y la cultura de la lengua meta pueden influir en la vía de la adquisición” (Johnson, 2008 p. 139).

La Enseñanza del Inglés Como un Problema Pedagógico

Diferencias Individuales

El aprendizaje de un idioma depende de muchos factores, del contexto de los estudiantes, de las diferencias individuales y de sus distintas formas de aprendizaje. Los maestros de inglés

⁸ Desgraciadamente, no todos los que intentan aprender una lengua extranjera lo “logran”; de hecho, en algunos países /como Inglaterra), las cifras de aprendizaje exitoso de las lenguas extranjeras son deprimente o incluso vergonzosamente bajas. (Johnson, 2008 p. 27)

pueden percibir en sus clases, en las que usan el mismo método con todos los estudiantes que algunos aprenden relativamente fácil, mientras que a otros se les dificulta a pesar de esforzarse en hacerlo.

Las características individuales de cada aprendiz, los rasgos de personalidad, la cognición de cada quien y la motivación, son factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. “Particular features of the learner’s personality or mind encourage or inhibit L2 learning. [Las características particulares de la mente y la personalidad de un aprendiz motivarán o inhibirán el aprendizaje de una lengua extranjera.]” (Cook, 2008 p. 135).

Individual differences cannot be solely ascribed to differences of social, economic or political environment and input from classroom teaching methodologies. Individual differences also relate to personal characteristics. For example, the age at which somebody learns a second language, their aptitude for learning languages, cognitive style, motivation, attitude, previous knowledge, learning style, learning strategies and personality variables such as anxiety have variously been thought to influence second language acquisition. [Las diferencias individuales no se pueden atribuir solamente a las diferencias de un entorno social, económico o político y al aporte de las metodologías de enseñanza en el salón de clase. Las diferencias individuales también se relacionan a las características personales. Por ejemplo, la edad a la cual alguien aprende una segunda lengua, su aptitud para aprender idiomas, estilo cognitivo, motivación, actitud, conocimiento previo, estilo de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y variables como la ansiedad han sido pensados que influyen de diversas formas en la adquisición de una segunda lengua]. (Baker, 2001, p. 121)

Motivación Hacia el Aprendizaje

Hay muchos factores que intervienen para que los estudiantes sientan el deseo y la motivación de aprender una lengua extranjera. La necesidad tanto como el interés son factores primordiales. Los estudiantes están motivados extrínsecamente cuando estudian el idioma, por ejemplo, para obtener buenas calificaciones, pasar el ciclo escolar o para poder ingresar o egresar

de un programa de posgrado. Los estudiantes se encuentran motivados intrínsecamente cuando disfrutan de las clases, les gusta participar, sienten el deseo de aprender porque se sienten atraídos hacia el idioma o la cultura de quienes lo hablan.

De acuerdo con Baker (2001), hay dos tipos de motivación: motivación integradora, cuando los aprendices sienten el deseo de identificarse con otra comunidad que hable el idioma. Y motivación instrumental cuando los aprendices tienen una motivación utilitaria. Baker considera que la mayoría de la investigación relaciona la motivación integradora con un mayor éxito en el dominio de una segunda lengua.

Los estudiantes tendrán mayor oportunidad de aprender el idioma si cuentan con motivación integradora, instrumental, o con ambas. Sin embargo, será más complicado para aquellos que no cuenten con ninguna de ellas. Por lo tanto, es importante que los docentes de inglés busquen la forma de motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje, tratando que esta motivación no solo sea para una clase, sino una motivación a largo plazo.

La motivación hacia el idioma también puede surgir o ser inhibida de acuerdo con como el maestro se desenvuelva en la clase y al trato que este dé a los estudiantes. Cuando un alumno sabe que se está desarrollando satisfactoriamente en la clase, ya sea porque el maestro se lo hace saber por medio de un comentario o un elogio, este tendrá deseos de seguir participando en la misma. Por el contrario, si el maestro no es amigable o respetuoso con los estudiantes y crítica severamente las participaciones de estos, difícilmente logrará que se sientan motivados a trabajar.

Como menciona Cook (2008), para tener éxito en el aprendizaje es necesario que exista un grado alto de motivación, al mismo tiempo que los aprendizajes exitosos provocan un alto grado de motivación.

Factores de Personalidad

Por otra parte, se piensa que la personalidad del aprendiz tiene mucho que ver con el aprendizaje de un idioma. Por lo general, alguien que es extrovertido aprende más rápido una lengua extranjera o por lo menos no siente vergüenza cuando comete errores al hablarla.

Se observa, por ejemplo, que hablantes nativos de diversos países de habla inglesa no sienten vergüenza alguna al expresarse en español a pesar de cometer graves errores de gramática y de pronunciación, lo que les da la oportunidad de practicar el idioma. En nuestro contexto no sucede lo mismo. A los aprendices de idiomas les cuesta trabajo expresarse porque no quieren cometer errores. Son duros en juzgarse, incluso a nivel profesional, lo que les quita muchas oportunidades de aprendizaje.

Hay muchos otros factores relacionados con la personalidad que pueden influir en la adquisición de un idioma como la competitividad, pasividad, la auto estima, el carácter, si se es tímido, extrovertido, sociable, entre otros.

La Edad de la Adquisición

Por otro lado, cabe reflexionar en los siguientes aspectos: ¿Siempre tenemos la capacidad de aprender un nuevo idioma? ¿Solo se aprende un idioma siendo niños? Es bien sabido que los niños aprenden rápidamente un idioma, incluso pueden aprender una o dos lenguas maternas a la vez si están expuestos a dos idiomas por igual desde su nacimiento. Como es el caso de niños con padres de diferentes nacionalidades, por ejemplo, hijos de madre mexicana viviendo en Alemania con padre Alemán.

¿Qué tan complicado es aprender un nuevo idioma para los jóvenes y adultos? Diversas investigaciones han demostrado que todas las personas con capacidades normales logran aprender el idioma que se hable en la comunidad donde viven siendo todavía niños. Cuando un

niño es llevado a una comunidad con una lengua distinta y es expuesto a esta, logra aprender el idioma relativamente fácil y rápido adquiriendo la pronunciación del lugar de origen. Algunos consideran que para que lo anterior ocurra esta exposición se debe de dar antes de los 7 años de edad, a pesar de no existir prueba que lo fundamente; y que después de esta edad el aprendizaje de una segunda lengua ya no resulta tan fácil.

‘The evidence for a critical period for second language acquisition is scanty, especially when analyzed in terms of its key assumptions. There is no empirically definable end point, there are no qualitative differences between child and adult learners, and there are large environmental effects on the outcomes. ... The view of a biologically constrained and specialized language acquisition device that is turned off at puberty is not correct.’ [La evidencia de un periodo crítico en la adquisición de una segunda lengua es insuficiente, especialmente cuando es analizada en términos de sus suposiciones básicas. No hay punto final definible de forma empírica, no hay diferencias cualitativas entre aprendientes niños y adultos, y hay grandes efectos ambientales en los resultados del aprendizaje... La visión de un aparato de adquisición del lenguaje especializado y biológicamente limitado que es desactivado en la pubertad no es correcto.]

(Hakuta en Baker, 2001 p. 98)

Los niños que aprenden una lengua extranjera aprenden rápido y tienden a imitar perfectamente la pronunciación del maestro. De aquí la importancia de que el profesor sea un buen ejemplo para sus alumnos, sobre todo con la fonética del lenguaje. Sin embargo, los niños también tienden a olvidar fácilmente lo que han aprendido cuando no continúan practicando o utilizando esos saberes y tienen dificultad de aprender conceptos abstractos de la lengua.

En las clases de inglés se puede observar que los niños aprenden fácilmente y tienden a imitar el acento y entonación de sus maestros. “...Children reproduce the accent of their teacher with deadly accuracy... [Los niños reproducen el acento de sus maestros con una exactitud precisa]” (Cameron, 2003, p. 111).

Por otra parte, también se puede observar que a los niños les cuesta entender otras partes

del idioma, por ejemplo, las estructuras del idioma y la comprensión de textos largos ya sea orales o escritos. “Apart from pronunciation ability, however, it appears that older children (that is children from about the age of 12) ‘seem to be far better learners than younger ones in most aspects of acquisition, pronunciation excluded’ (Yu, 2006, P.53)... [Sin embargo, aparte de la habilidad de la pronunciación, parece que niños mayores (esto es niños desde la edad de 12 años) parecen ser mucho mejores aprendices que los más jóvenes en la mayoría de los aspectos de la adquisición, excluyendo la pronunciación]” (Harmer, 2007, p. 81).

No hay una edad en la que se deje de aprender un idioma. Los jóvenes y los adultos cuentan con la ventaja de la motivación y la responsabilidad que los ayuda a aprender mejor una lengua extranjera. En esta edad también se cuenta con la capacidad de comprender situaciones abstractas de la lengua, por ejemplo, la gramática que en muchas ocasiones resulta muy diferente a la del idioma natal.

De acuerdo con Harmer (2007), cuando se motiva apropiadamente a los adolescentes ellos serán capaces de tener éxito en lo que se proponen sobre todo porque reconocen la necesidad del aprendizaje. En cuanto a los aprendices adultos, Harmer considera que tienen gran éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera porque ellos se pueden involucrar con el pensamiento abstracto, tienen una amplia gama de experiencias de vida, tienen expectativas acerca del proceso de aprendizaje, son más disciplinados y saben la razón por la que están estudiando un idioma y las ventajas que obtendrán de esto.

Sin embargo, una de las desventajas a esta edad es que muy difícilmente se logra adquirir una pronunciación exacta o parecida a la de un nativo hablante, principalmente, cuando el aprendiz no se encuentra en un contexto donde se hable la lengua.

Por otro lado, hay que mencionar que lo más importante al aprender un nuevo idioma es

la comunicación, lograr comunicarse con los otros de forma asertiva. Hoy en día existen muchos tipos de inglés y no solo el inglés americano o británico. Hoy hablamos también del inglés australiano, el inglés canadiense, etc. Por lo tanto, también existen variedades lingüísticas que se ven reflejadas en diferentes tipos de pronunciación. No se puede decir que un inglés es más válido que otro o que una pronunciación es más acertada que el resto. Por lo tanto, no es imperativo adquirir una pronunciación como la de un nativo hablante, pero si una pronunciación adecuada que nos permita comunicarnos acertadamente.

La Competencia Lingüística

Por lo general se considera que alguien que obtiene buenas calificaciones en la escuela, es alguien que también tendrá éxito en el aprendizaje de idiomas. El aprendizaje de una lengua extranjera está relacionado con la habilidad que tiene una persona para lograrlo y con sus habilidades cognitivas. Por otro lado, es bien sabido que aquellos que son considerados malos estudiantes también pueden adquirir una segunda lengua. Es importante comprender que la inteligencia que tiene una persona proporciona ventaja en el aprendizaje de una segunda lengua, pero también es importante poseer otro tipo de habilidades para su adquisición como es la competencia comunicativa donde intervienen factores lingüísticos, sociales y culturales.

Noam Chomsky propuso el término de competencia lingüística, y la definía dentro de dos conceptos “*competence*” y “*performance*” que han sido traducidos como competencia y actuación. Con competencia se refería al conocimiento lingüístico y gramatical que el hablante tiene de la lengua, y con actuación al uso de la lengua.

Chomsky afirmó que todos los seres humanos con capacidades normales aprenden el lenguaje que está presente en su contexto innatamente gracias a la gramática generativa que todos poseemos. El veía a esta gramática como un “*device*”, (dispositivo), llamándolo

posteriormente “*generative grammar device*”, (dispositivo de gramática generativa), que le permite al hablante saber y entender cuando una oración está bien formada gramáticamente.

Para Chomsky, el hablante u oyente pone en uso este dispositivo utilizando el lenguaje creativamente en la ocasión apropiada. “The goal of a traditional grammar is to provide its user with the ability to understand an arbitrary sentence of the language, and to form and employ it properly on the appropriate occasion. [El objetivo de una gramática tradicional es proporcionar a su usuario la capacidad de comprender una frase arbitraria del idioma, y formarla y emplearla adecuadamente en la ocasión apropiada]” (Chomsky, 1964 p. 16).

En 1971, Dell Hymes emplea el término competencia comunicativa, agregando al conocimiento lingüístico aspectos sociales y psicológicos que son parte del contexto del hablante. Hymes también uso el término “actuación” al igual que Chomsky, sin embargo, Hymes consideraba a la “actuación” como el uso real de la lengua, como la habilidad del hablante de usar la lengua adecuada o inadecuadamente, ya que los errores pueden presentarse como parte del contexto y factores socioculturales. Para Hymes, el modelo de Chomsky carecía de los factores socioculturales y la posibilidad de cometer errores como parte natural de la comunicación. “It takes the absence of a place for sociocultural factors, and the linking of performance to imperfection... It is, if I may say so, rather a Garden of Eden view. [Carece de un lugar para los factores socioculturales, y la vinculación de actuación con imperfección... Es, si puedo decirlo así, más bien una vista del jardín del Edén]” (Hymes, 1971 p.272).

Otros autores ven el concepto de competencia lingüística como la aptitud que tiene un estudiante para aprender idiomas, y se refieren principalmente al aprendizaje del idioma dentro del aula, más concretamente, al aprendizaje de una lengua extranjera. “Aptitude has almost invariably been applied to students in classrooms. It does not refer to the knack that some people

have for learning in real-life situations, but to the ability to learn from teaching. [La aptitud ha sido invariablemente aplicada a los estudiantes dentro del salón de clases. No se refiere al talento que algunas personas tienen de aprender en situaciones de vida real, pero a la habilidad de aprender de la enseñanza]” (Cook, 2008, p.144).

De acuerdo con Cook, (2008), en la década de los 80’s se efectuaban pruebas llamadas “Pruebas Modernas de Aptitud para las lenguas, MLAT por sus siglas en inglés (*The Modern Languages Aptitude Test*), las cuales consideraban que para que un aprendiz fuese exitoso en el aprendizaje de una lengua extranjera requería una habilidad fonética, habilidad para aprender de forma inductiva, y la habilidad de memorizar el vocabulario. Cuando una persona tiene este tipo de habilidades, se reconoce que la persona es inteligente. Por otro lado, la ausencia de estas habilidades sugiere la falta de inteligencia.

Gardner (1993), nos habla de otro tipo de inteligencia que no puede ser vista ni contada, una inteligencia que puede ser encontrada en ciertas personas, en ciertos contextos, pero no en otros. La cual puede ser desarrollada ampliamente en individuos o culturas específicas. Gardner (1999), reconoce a este tipo de habilidades y capacidades para realizar distintas actividades como distintos tipos de inteligencia que se activan y desarrollan dependiendo del contexto específico de cada persona. Menciona que algunas personas pueden ser muy buenos en algunas cosas, pero no en otras.

For instance, a person may be skilled in acquiring foreign languages, yet be unable to find her way around an unfamiliar environment or learn a new song or figure out who occupies a position of power in a crowd of strangers. Likewise, weakness in learning foreign languages does not predict either success or failure with most other cognitive tasks. [Por ejemplo, una persona puede ser muy hábil en adquirir idiomas extranjeros, sin embargo incapaz de encontrar su camino en un ambiente familiar o aprender una nueva canción o darse cuenta de quien ocupa una posición de poder en una multitud de extraños. De la misma forma, la debilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras no predice éxito o fracaso con otras tareas

cognitivas.]. (Howard, 1999, p. 31)

Así, Gardner (1999), propuso la existencia de siete inteligencias donde la inteligencia lingüística es considerada útil en el aprendizaje escolar, en el habla y la escritura del lenguaje, y en el aprendizaje de idiomas. Tomando en cuenta lo anterior, se puede deducir que una persona con inteligencia lingüística será exitosa en el aprendizaje de idiomas, sin embargo; es posible que otro tipo de inteligencias intervengan en el proceso. Por ejemplo, la inteligencia lógica-matemática podría influir en el entendimiento de conceptos abstractos de la lengua y la inteligencia interpersonal, podría influir en la capacidad de desenvolverse socialmente para entender lo que los otros quieren comunicar.

Estilos y Estrategias de Aprendizaje

Existen también los factores culturales y sociales que se presentan en los estudiantes de nuestro país. Si bien es cierto que la educación está cambiando y se tienen ahora nuevos enfoques de aprendizaje centrados en el alumno como actor principal de su propia educación, se puede ver en los salones de clases estudiantes todavía muy pasivos que esperan que el maestro sea quien conduzca la clase y tome rienda de la participación. En una clase de inglés esto no es posible, el maestro debe de intervenir lo menos posible para que el estudiante tenga la oportunidad de practicar el idioma ampliamente.

Autores como Tony Wright y Keith Willing en, Harmer (2007) entre otros, categorizan a los estudiantes en diversos grupos que van desde la mención de cuatro jerarquías hasta largas listas de descriptores. Tomando en cuenta las características observadas en los estudiantes para efectos de este trabajo se dividen en tres grandes grupos:

El *activo*, aquel que siempre quiere participar y se siente seguro con el nivel de inglés que tiene para comunicarse. Este tipo de alumno tiene grandes ventajas porque cada una de sus participaciones (*output*), le ayuda a poner en práctica el (*input*) recibido, esto es, todo el lenguaje

que el aprendiz recibe ya sea de forma oral o escrita. En otras palabras, el alumno es capaz de procesar una cantidad razonable del *input* recibido (*intake*), para construir entendimiento interno de la lengua meta.

Este es el tipo de alumno que todos los maestros de lenguas desean a pesar de que algunas veces su exagerada confianza y ganas de participar inhibe al resto del grupo, principalmente a aquellos más tímidos.

El *cauto*, aquel estudiante que no participa porque no está seguro de su producción en el idioma, a pesar de que muchas veces estos tienen participaciones más exitosas que los primeros. Se considera incluso que no quieren participar todo el tiempo porque no les gusta ser el centro de atención de la clase, caso que si ocurre con los activos. Ellos esperan siempre que el maestro realice dinámicas o actividades diversas donde tengan que participar, realizando un muy buen trabajo la mayoría de las veces. Son el tipo de alumno que suelen decir al maestro, “usted elija al participante”.

Por último, se encuentra el *silencioso*, este es el alumno que no participa a pesar de que sea su turno o porque el maestro se lo pida. Este tipo de alumnos permanece callado o solo dice unas cuantas palabras. Quizás porque aún no se encuentra listo para producir el idioma.

Hoy se conocen diferentes posturas en los estilos de aprendizaje. Muchas escuelas hoy en día usan el sistema de representación (PNL), en el cual se nombran tres categorías: visual, auditivo y kinestésico. Se considera que los alumnos con estilo *visual* asimilan más los conocimientos cuando son presentados por medio de representaciones visuales. Los alumnos con estilo *auditivo* asimilan más los conocimientos que son captados a través del oído. Por último, los estudiantes con estilo *kinestésico* aprenden a través de las sensaciones o de movimientos del cuerpo.

En cuanto a las *estrategias de aprendizaje*, estas varían dependiendo de las preferencias y experiencia de vida de cada estudiante. Como bien dice Rebecca Oxford, “Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. [Las estrategias de aprendizaje son los pasos tomados por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje]” (1990, p.1). Estas estrategias, también pueden ser promovidas por los docentes involucrando su propia experiencia y educación. Las estrategias de aprendizaje han sido usadas siempre; sin embargo, solo recientemente han sido descubiertas, nombradas y estudiadas por los investigadores.

Oxford, (1990), divide las estrategias de aprendizaje de idiomas en directas e indirectas. Quedando comprendidas las estrategias de memoria, cognitivas y de compensación dentro de las directas; y estrategias sociales, afectivas y metacognitivas dentro de las indirectas.

De acuerdo con Oxford, las estrategias directas son aquellas que involucran directamente el uso de la lengua meta. A continuación, se mencionan solo algunos ejemplos de este tipo:

- Estrategias de memoria: también llamadas mnemotécnica, se relacionan con asociaciones simples como recordar frases o partes de un discurso asociando las partes del lenguaje con objetos, imágenes o palabras que permiten al estudiante recordar aquello que requiere; ordenar cosas para hacer asociaciones, y repaso de temas o información relevante para recordar; por ejemplo, vocabulario o reglas gramaticales.
- Estrategias cognitivas: estas varían desde el uso de repeticiones, análisis y resumen de información, práctica de forma natural; por ejemplo, al escribir un correo electrónico.
- Estrategias de compensación: el estudiante hace uso del lenguaje al hacer uso de las habilidades lingüísticas; por ejemplo, al inferir el significado de palabras desconocidas, o usando claves y recursos lingüísticos y cognitivos.

Por otro lado, Oxford (1990), menciona que las estrategias indirectas son aquellas que no

involucran directamente la lengua meta en el aprendizaje de la misma. Se describen a continuación algunos ejemplos:

- Estrategias metacognitivas: acciones que van más allá de lo cognitivo, como ejemplo; centrarse en el aprendizaje, planeación del aprendizaje y evaluación del aprendizaje.
- Estrategias afectivas: disminución de ansiedad, motivación personal y poner atención a tus emociones.
- Estrategias sociales: el uso del lenguaje se da a través de la interacción y comunicación con aquellos que nos rodean, es decir, la comunicación se da en sociedad y para que esto suceda es necesario hacer buen uso de las estrategias sociales. Estas estrategias de acuerdo con Oxford son, hacer preguntas, cooperar con otros y tener empatía con los demás.

Las estrategias de aprendizaje son un tema tan complejo que bien nos podría llevar una tesis entera para describirlas y comprenderlas. En este apartado, solo se tocaron brevemente para comprender su relación en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas.

Factores Sociales y Culturales

¿Existe resistencia hacia el aprendizaje del inglés en nuestra sociedad? En nuestra cultura, el aprendizaje del inglés tiene una serie de prejuicios que tienen que ver con la historia de nuestro país. Existe la resistencia hacia el aprendizaje del idioma inglés porque es el idioma de los “gringos”. Quizás algunos piensen que nos quieren dominar y someter por medio de su idioma como una forma de aculturación. Sin embargo, el inglés es hablado por habitantes de

diversos países y no solo por aquellos de los Estados Unidos. El aprendizaje del inglés nos da la posibilidad de comunicarnos y entender a otras culturas de distintas partes del mundo.

La Enseñanza del Inglés Como un Derecho

“Toda persona tiene derecho a la educación”, lo cual está asentado en el artículo tercero constitucional. El ser humano tiene el derecho de obtener conocimientos que le ayuden a garantizar su bienestar económico, político y social a lo largo de su vida. Dentro de esos saberes, está el derecho de aprender el idioma oficial o dominante del país donde se vive y en el caso de las comunidades minoritarias aprender y hacer uso del idioma materno. Es un derecho de todo ciudadano recibir educación en la lengua materna por medio de educación bilingüe o multilingüe.

En el documento llamado, “*If you don’t understand, how can you learn?* [¿Si no entiendes, como puedes aprender?” la UNESCO recomendó seis puntos a ser tomados en cuenta en las políticas educativas:

Los niños deben de recibir educación en un idioma que entiendan. Hablar un lenguaje que no es hablado en el salón por lo general retrasa el aprendizaje especialmente para los que viven en pobreza. Es necesario por lo menos seis años de instrucción en la lengua materna para reducir vacíos de aprendizaje. En las sociedades multiétnicas, la imposición de un lenguaje ha sido fuente de agravio ligado a asuntos de iniquidad social y cultural. Las políticas educativas deben de reconocer la importancia de la lengua materna en el aprendizaje. La diversidad lingüística crea retos en el sistema educativo, como en la contratación de maestros, desarrollo del currículo y la provisión de materiales de enseñanza. (UNESCO, 2016)

En (UNDRIP) 2008, *The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* [La Declaración de Derechos de la Gente Indígena de las Naciones Unidas], determinó en el artículo 14 el derecho de los niños indígenas de aprender la lengua materna y tener acceso a la educación del estado, y para poder hacerlo, el bilingüismo debe de ser un objetivo en la educación.

Como se puede observar en la información presentada arriba, todos los niños tienen el derecho de aprender haciendo uso de su lengua materna por lo menos en los primeros años de su vida. Sin embargo, se puede observar también que para lograr lo anterior se deben de seguir políticas educativas bilingües y multilingües. La educación bilingüe y multilingüe no discrimina el uso de la lengua materna en forma alguna, sin embargo; genera beneficios psicológicos, cognitivos, económicos y sociales para quienes son beneficiados con este tipo de educación.

En el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa se menciona lo siguiente:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. La educación será equitativa, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el

acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural; Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social; Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar; Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad... (Diario Oficial de la Federación, 15/05/2019)

Como se puede observar en las disposiciones arriba mencionadas la enseñanza de una lengua extranjera forma parte de las políticas educativas de nuestro país como un derecho. Se considera entonces, que la enseñanza del inglés en México es un derecho de los ciudadanos. El aprendizaje del inglés permite a los estudiantes tener una educación integral porque cubre necesidades y da acceso a otro tipo de educación como la educación bilingüe o plurilingüe. Teniendo en cuenta que este tipo de educación permite a las personas desarrollar capacidades cognitivas, lingüísticas y socioculturales.

El aprendizaje del inglés educa para la vida porque ayuda al ser humano a resolver los desafíos y a solventar las problemáticas que se le presentan a lo largo de su vida. El aprendizaje

del inglés ayuda a que la educación sea equitativa e inclusiva porque permite a los individuos a tener las mismas condiciones sociales y personales para desarrollarse y participar dentro de la sociedad evitando las barreras de aprendizaje.

La enseñanza del inglés ayuda a cumplir las disposiciones y políticas educativas actuales, es parte de una educación plurilingüe, intercultural y multicultural ya que permite respetar y valorar no solo la diversidad cultural de nuestro país sino también la de otros países.

La Enseñanza del Inglés Como una Ventaja

Ser bilingüe empodera a las personas porque se potencializa la seguridad lingüística y la identidad, permite hacer un análisis crítico del lenguaje y usar el lenguaje efectivamente en la sociedad. “Thus, good bilingual education always empowers those who are being educated. [Así, una buena educación bilingüe siempre empodera a quienes están siendo educados]” (Garcia, O., & Lin, 2016, p.4).

Por otra parte, ser bilingüe favorece las habilidades cognitivas, las personas bilingües son más flexibles y analíticas en sus destrezas lingüísticas, tienen un rango más amplio de experiencias y conocimiento de otras culturas. La alternancia del código o registro de la lengua, les ayuda a ser más flexibles en su modo de pensar. Dicks y Genesee, en García O. (2016), mencionan como los programas bilingües de inmersión ayudan a que los niños en estos programas tarde o temprano obtengan mejores resultados en deletreo, lectura y escritura de su lengua materna que aquellos niños en programas monolingües.

Wright and Baker, en García O. (2016), muestran las diez variedades de tipos de educación bilingüe internacional establecida por Ferguson en 1997, agregando dos variedades a la lista. De esta lista, solo se toman las que se relacionan con el contexto mexicano: para permitir que la gente se comunique fuera del país; para incrementar las competencias del lenguaje que

son negociables, es decir, para obtener empleo; para armonizar diferentes comunidades políticas y lingüísticas; para profundizar el entendimiento sobre el lenguaje y la cultura; y para incrementar el logro curricular y el desarrollo escolar. Como observamos, estos tipos de bilingüismo se relacionan con nuestro contexto y todos ellos ofrecen las ventajas por las que son nombrados.

Ser bilingües ofrece la posibilidad de obtener mejores oportunidades dentro y fuera del país y desenvolverse eficientemente. Permite también la movilidad hacia otros países ya sea en el área laboral o educativa. “This greater mobility occurs not only through physical moves and migrations across geographic areas. People with different language practices also have an increased presence in virtual worlds because of new technologies. [Esta mayor movilidad no solo ocurre a través de la movilidad física y migraciones hacia otras áreas geográficas. La gente con diferentes prácticas de lenguas también tienen una presencia elevada en el mundo virtual debido a las nuevas tecnologías]” (García, O., & Lin, 2016, p. 7).

Ser bilingüe entonces, potencia la comunicación; empodera a las personas, creando el bien social y psicológico; refuerza la identidad cultural y permite conocer y entender otras culturas, promoviendo la interculturalidad; desarrolla la cognición, incrementando el logro escolar; mejora tanto la economía individual como la economía de la nación.

Finalmente, hasta ahora no se sabe con exactitud todos los factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. No existe un método o enfoque que garantice que los estudiantes adquirirán una lengua extranjera. Entonces, ¿Qué pueden hacer los maestros para lograr que los estudiantes aprendan/adquieran la lengua meta? ¿Qué pueden hacer para motivar a los estudiantes a aprender el idioma? ¿Cómo se puede motivar a los estudiantes a aprender más por su cuenta? ¿Cómo se pueden crear espacios apropiados para el aprendizaje?

¿Qué medios y herramientas puede usar el docente para lograr que el alumno haga uso real de la lengua meta?

Tomando en cuenta todo lo anterior, es importante planear las clases no solo en función de contenidos, sino considerando el contexto de los alumnos, sus necesidades e intereses. Más allá de todo esto, crear actividades innovadoras, atractivas, variadas y originales que ayuden a los estudiantes no solo a adquirir el idioma, pero también a pasar momentos agradables y placenteros en el salón de clase a partir del uso de la lengua y en esa forma promover la motivación intrínseca.

Es importante que los maestros diversifiquen las actividades e incluyan las cuatro habilidades lingüísticas⁹ que son consideradas necesarias para que los alumnos adquieran el dominio de la lengua. “Estas cuatro habilidades necesarias para dicho dominio de una lengua son la comprensión auditiva y la expresión oral, así como la lectoescritura, de acuerdo con el Centro Virtual Cervantes, administrador en español del Marco de Referencia Europeo de las Lenguas, a saber” (García, 2011, p. 8).

⁹ Con la expresión destrezas lingüísticas o habilidades lingüísticas se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión, (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación, (productivas y receptoras). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita) (Centro Virtual Cervantes, 2010 en García, 2011).

Además, es importante usar herramientas diversas (videos, películas, juegos, imágenes, realia, canciones, etc.) para atrapar la atención de los estudiantes y al mismo tiempo satisfacer sus características individuales, y sus distintas formas de aprendizaje. De esta forma, lograr la permanencia de los estudiantes en los cursos porque se presume que estarán interesados en aprender más principalmente porque les parecen atractivos.

No queda otro camino que investigar, tratar, probar, experimentar, crear, descubrir, y acertar. Seguir utilizando, equivocarse y cometer errores porque a través de nuestros aciertos y de nuestros errores logramos cambiar, consolidar y fortalecer nuestros conocimientos.

Por tal razón, surge mi propuesta de usar las prácticas translingües y las canciones con una perspectiva hermenéutica para explorar su uso y analizar si por medio de ellas se logra que los estudiantes aprendan no solo el uso técnico o utilitario de la lengua, sino también lo estético, lo placentero, que los ayude a seguir aprendiendo y adquiriendo el idioma por su propia cuenta.

Capítulo 2

Los Métodos y Enfoques en la Enseñanza de Lenguas

Como se mencionó en el primer capítulo, es fundamental que los maestros de inglés además de dominar el idioma estén preparados y capacitados para resolver las problemáticas que se les presentan en su práctica. El proceso de enseñanza está en constante cambio, los alumnos y los grupos nunca son iguales, todos tienen características individuales que los hacen únicos. A través de los años se han desarrollado diferentes teorías y enfoques que tratan de explicar cómo se aprenden los idiomas, e implementan distintas técnicas que ayudan al aprendiz a lograrlo. Es importante que los maestros las conozcan con el fin de utilizarlas apropiadamente en situaciones particulares que requieran de su uso.

Es importante también, que los alumnos logren desarrollar competencias para poder dominar un nuevo idioma. Esas competencias son, la competencia lingüística, la competencia comunicativa o sociolingüística, y la competencia intercultural.

En la *competencia lingüística* el alumno aprende el lenguaje, esto es, la gramática, el vocabulario y los sonidos. En la *competencia comunicativa o sociolingüística*, el alumno aprende el uso del idioma, cuando y como debe de ser usado. Eligiendo palabras, frases o sonidos adecuados dependiendo del contexto. El alumno no solo debe aprender el lenguaje, sino como usarlo socialmente, tomando en cuenta no solo la cultura propia, sino la cultura del país de la lengua que está aprendiendo. Por último, la *competencia intercultural* se refiere a usar adecuadamente los conocimientos que se tienen sobre la cultura de diferentes países para comunicarse efectivamente en contextos transculturales.

A continuación, se exponen los principales métodos y enfoques de enseñanza de inglés como segunda lengua, con el fin de mostrar sus características pedagógicas y sobre todo los debates que se suscitan en términos de resultados.

2.1 Método de Gramática - Traducción

El Método de Gramática – Traducción¹⁰, es considerado como uno de los más antiguos, se desarrolló a mediados del siglo XIX. De acuerdo con Richards y Rodgers (1986, pp. 3-4), este método fue desarrollado en Alemania y sus principales representantes son: Johann Seidenstücker; Karl Plotz, H. S., Ollendorf; and Johann Meidinger. Este método fue conocido en Estados Unidos como el método prusiano. En este método no existen teorías educativas, lingüísticas o filosóficas que lo sustenten y no hay estudios que expliquen su uso.

En este método se pone énfasis en la memorización de grandes listas de vocabulario y reglas gramaticales para después traducir primero frases, después oraciones y por último párrafos y textos completos. Se deja de lado la práctica del lenguaje hablado y la comprensión de textos auditivos, por lo tanto, los que aprenden con el uso exclusivo de este método no tienen un dominio completo de la lengua meta.

¹⁰As the name of some of its leading exponents suggest (Johann Sidenstücker. Karl Plötz, H.S. Ollendorf, and Johann Meidinger), Grammar Translation was the offspring of German scholarship... [Como el nombre de algunos de sus exponentes principales sugiere (Johann Sidenstücker. Karl Plötz, H.S. Ollendorf, and Johann Meidinger), el Método de Traducción fue la descendencia de los eruditos alemanes...] (Richards and Rodgers, 1986. p.3).

Una de sus grandes ideas es una secuencia de actividades en clase. La secuencia comienza con la formulación de la regla, con frecuencia seguida de una larga lista de vocabulario que ha de ser aprendida de memoria. Después están los ejercicios de traducción a y de la lengua meta. En la mayoría de los ejercicios se traducen oraciones sueltas o pares de oraciones, y se reserva la traducción de pasajes completos para el final del curso. (Johnson, 2008, pp. 256-257)

Muchos docentes hoy en día consideran necesario y oportuno usar algunas de las técnicas de este método. En la práctica, en ocasiones es necesario explicar la gramática de algún tema en particular. Sobre todo, cuando hay interferencia de la lengua materna con la lengua meta. En el aprendizaje de vocabulario, algunas veces es necesario incluir listas de palabras; por ejemplo, cuando los alumnos trabajan con verbos. Algunos alumnos, principalmente los “visuales” se sienten seguros cuando se realizan este tipo de actividades.

2.2 Método Directo

El Método Directo surgió a mediados de los años 1800, basado en los principios del aprendizaje natural del lenguaje desarrollados por Gouin, francés especialista en la enseñanza de lenguas. El francés Lambert Sauveur, maestro de lenguas modernas creó un método que llegó a ser conocido como el Método Natural. Él hacía uso intensivo de la lengua meta oralmente y usaba preguntas para presentar e inducir el lenguaje. Sauveur y otros seguidores del método natural se basaban en los principios de que un idioma es aprendido haciendo uso exclusivo de la lengua meta activamente donde la gramática es aprendida inductivamente. Basándose en los principios anteriores surgió el Método Directo, uno de los métodos naturales más conocidos. (Richards y Rodgers, 1986)

En el método Directo¹¹, las palabras, frases, oraciones y reglas son enseñadas directamente en la L2 sin ayuda alguna de la L1. Este método tiene un mayor énfasis en el uso de lenguaje oral que del escrito. El aprendizaje de una segunda lengua ocurre de forma semejante a la que un niño aprende su lengua materna, es decir, se expone al estudiante al idioma verbalmente.

Translation was abandoned in favor of the teacher and the students speaking together, relating the grammatical forms they were studying to objects and pictures, etc. In order to establish their meaning... It was considered vitally important that only the target language should be used in the classroom. [La traducción fue abandonada a favor del habla entre estudiantes y el maestro, relacionando las formas gramaticales en estudio a objetos y dibujos para poder establecer su significado... Era considerado vitalmente importante que sólo la lengua meta debería ser usada en el aula. (Harmer, 2007, p. 63)

¹¹ The natural language learning principles provided the foundation for what came to be known as the Direct Method, to refer to the most widely known of the natural methods. Enthusiastic supporters of the Direct Method introduced it in France and Germany (it was officially approved in both countries at the turn of the century), and it became widely known in The United States through its use by Sauveur and Maximilian Berlitz in successful commercial language schools. (Berlitz, in fact, never used the term; he referred to the method used in his schools as the Berlitz Method.) [Los principios de aprendizaje del lenguaje natural proporcionó las bases para lo que llegó a ser conocido como Método Directo, el cual se refiere al método más ampliamente conocido de los métodos naturales. Los entusiastas seguidores del Método Directo lo introdujeron en Francia y Alemania (fue oficialmente aprobado en ambos países a principios de siglo), y llegó a ser ampliamente conocido en Estados Unidos a través de su uso por Sauver y Maximilian Berlitz en exitosas escuelas de idiomas comerciales. (Berlitz, de hecho, nunca uso el término; él se refirió al método usado en sus escuelas como Método Berlitz.)] (Richards & Rodgers, 1986, p. 9)

A pesar de que este método fue criticado porque se pretendía que la lengua fuera enseñada exclusivamente por hablantes nativos y se omitía completamente el uso de la lengua materna, actualmente se siguen usando algunas de sus técnicas y principios. La gran mayoría de maestros de inglés tienen la tendencia de hablar usando únicamente la lengua meta, incluso al dar explicaciones. Por otra parte, muchas escuelas le exigen al maestro que se comunique usando exclusivamente la lengua inglesa. Hoy en día se siguen usando imágenes, muchas veces con ayuda de recursos tecnológicos como videos entre otros para introducir vocabulario o estructuras del lenguaje.

Los métodos y enfoques han ido cambiando a lo largo de los años tratando de satisfacer necesidades y demandas de aquellos que desean aprender otros idiomas. Surgiendo así métodos cuya base está fundada en los diferentes paradigmas o corrientes que se han dado a lo largo de la historia como fue el caso del conductismo.

El *conductismo*, está basado en la idea de que bajo cierto estímulo los estudiantes darán respuestas acertadas, y por ende obtendrán una recompensa. A mayor número de respuestas acertadas obtendrán mayor número de recompensas. Por lo tanto, en base a la repetición de estímulos, el estudiante será capaz de dar la respuesta esperada. Sus principales representantes son Pávlov, Watson y Skinner.

Bajo esta corriente, surgen diferentes teorías acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras que tienen como nexo común la asociación entre estímulo - respuesta. El proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos; su éxito o fracaso depende del grado de aceptación que dichas respuestas encuentren en el entorno de la persona.

2.3 El Método Audiolingual

Uno de los métodos que surge basándose en el conductismo fue el Método Audiolingual como una respuesta contra los modelos oracionales. “In the case of audio-lingualism, a principal rationale was provided by behaviourist psychology and structural linguistics. [En el caso del audiolingüismo, una lógica principal fue proveída por la psicología conductista y la lingüística estructural]” (Nunan, 1991, p. 229).

De acuerdo con Richards y Rodgers (1986), el método Audio lingual surge en Estados Unidos como una necesidad en la enseñanza de idiomas por un lado para capacitar al personal del ejército que en ese entonces había entrado a la segunda guerra mundial y necesitaba traductores en varios idiomas. Por otra parte, Estados Unidos había emergido como una nación poderosa y en las universidades había una gran demanda en el aprendizaje de idiomas, por lo tanto, muchos especialistas y lingüistas se empezaron a especializar en el tema.

Bloomfield y sus colegas en la Universidad de Yale desarrollaron un método llamado *The Informat Method* [El método del informante], el cuál fue usado en el ejército con excelente resultados. Posteriormente, Charles Fries y sus colegas en la Universidad de Michigan desarrollaron un método conocido como *The Oral Approach* [El Enfoque Oral]. Fue entonces como surgió el Método Audiolingual, basado en ambos enfoques. Teniendo como base la teoría de la lingüística estructural, el análisis contrastivo, los procesos fonéticos orales, y la psicología conductista.

Los que aprenden con este método deben de reproducir oraciones lo más parecidas posible a las que emite el maestro o el nativo hablante en base a la repetición, evitando los errores por completo. “Los ejercicios estructurales, como son los de repetición, de huecos, de

transformación, están basados en la idea de que el aprendizaje de una lengua consiste en identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a base de repetirlas” (Leganes, 2011, p. 104).

De acuerdo con Cook (2008), este método alcanzo su auge en los años 60. Su énfasis es la enseñanza del lenguaje hablado a través de diálogos y repeticiones. El lenguaje de los diálogos es controlado y solo introduce unas cuantas palabras nuevas, incluyendo varios ejemplos de la nueva estructura gramatical. Entonces, los alumnos repiten la nueva estructura utilizando las nuevas palabras aprendidas o sugeridas. (p. 242-243)

Hoy en día, este método se sigue usando en la enseñanza inmersiva y comunicativa. La enseñanza de inglés se sigue basando en este principio de escuchar, asimilar y repetir. Por otra parte, cuando los docentes se ven en la necesidad de presentar estructuras gramaticales a los alumnos, tienen que decidir si es necesario explicarlas o dejar que los alumnos analicen las estructuras y deduzcan como están conformadas. Al introducir el lenguaje usando técnicas del Método Audiolingual los estudiantes son capaces de utilizar el idioma basándose en los ejemplos proporcionados por el docente.

Posteriormente, surgieron otros métodos y enfoques basados en el cognitivismo, corriente que surge como reacción en contra del conductismo. El *cognitivism* se basa en los procesos mentales que intervienen en el conocimiento, desde los mecanismos de percepción,

atención y memoria, hasta la formación de conceptos y el razonamiento lógico. Esta corriente tiene sus antecedentes en los trabajos de Jean Piaget, Vygotsky y Jerome Bruner, entre otros.¹²

Se considera que el estudiante procesa activamente la información obtenida. El aprendizaje tiene lugar cuando el alumno crea interpretaciones o significados a lo que ve, siente y escucha. La técnica principal de enseñanza asociada a este enfoque es la solución de problemas, de forma que el estudiante adquiere mayor responsabilidad en su propio aprendizaje. El profesor bajo su papel de guía crea situaciones donde los alumnos son capaces de crear y recrear significados.

2.4 Enfoque Comunicativo

De esta corriente surge el Enfoque Comunicativo. De acuerdo con Richards y Rodgers (1986), los orígenes de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, *Communicative Language Teaching* (CLT), se encuentran en la necesidad de un cambio en la enseñanza de idiomas percibida tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos en los años 70. Hasta entonces se había empleado la enseñanza situacional de la lengua como uno de los enfoques más usados en

¹² No cabe duda que el paradigma cognitivo actual, como han dicho algunos, tiene un largo pasado y una breve historia. Cuando en los textos especializados se nos presenta su trayectoria, se suele ubicar la génesis y el desarrollo de este enfoque, también llamado procesamiento de información, en Estados Unidos, desde fines de la década de 1950; al mismo tiempo, se excluye explícita o implícitamente las tradiciones de investigación cognitiva que lo anteceden y han influido en su formación, como la psicología de Gestalt, la obra de Bartlet, la psicología genética de Piaget, los trabajos de Vygotsky, por citar solo a los más renombrados, los cuales se envían en muchas ocasiones al <<cajón del olvido>>. (Hernández, 1998, p. 118)

Gran Bretaña. Por otro lado, en Estados Unidos el método más usado en ese entonces era el Audiolingüal.

Influenciados por las teorías de Noam Chomsky por una lado, quien había demostrado que las teorías existentes hasta el momento en la adquisición del lenguaje no eran correctas, las cuales mencionaban que este es aprendido a base de repeticiones de estructuras no lograban demostrar todas las características innatas del mismo como son la creatividad y su carácter único. Por otro lado, consideraban que los enfoques usados no ofrecían los elementos suficientes para que un aprendiz dominara el idioma, sobre todo en el uso de funciones de la lengua y en la competencia comunicativa.

British applied linguists emphasized another fundamental dimension of language that was inadequately addressed in current approaches to language teaching at that time – the functional and communicative potential of language. They saw the need to focus in language teaching on communicative proficiency rather than on mere mastery of structures. [Los lingüistas aplicados británicos remarcaron otra dimensión fundamental del lenguaje que era abordada inadecuadamente en los enfoques vigentes en la enseñanza de idiomas en ese tiempo – el potencial comunicativo y funcional del lenguaje. Ellos vieron la necesidad de enfocar la enseñanza de idiomas en la competencia comunicativa más que solo en el dominio de estructuras.]. (Richards and Rodgers, 1986, p. 64)

En 1972, Wilkins, lingüista británico, propuso una definición del lenguaje comunicativo o funcional que sirvió de base para el programa de la enseñanza del lenguaje comunicativo. "The Council of Europe incorporated his semantic/communicative analysis into a set of specifications for a first-level communicative language syllabus. [El Consejo de Europa incorporó su análisis

comunicativo/semántico en un conjunto de especificaciones para un programa comunicativo de la lengua de nivel inicial]” (Richards and Rodgers, 1986 p.65).

The work of the Council of Europe; the writings of Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson, and other British applied linguists on the theoretical basis for a communicative or functional approach to language teaching; the rapid application of these ideas by textbook writers; and the equally rapid acceptance of these new principles by British language teaching specialists, curriculum developers, and even governments gave prominence nationally and internationally to what came to be referred to as the Communicative Approach, or simply Communicative Language Teaching. [El trabajo del Council de Europa, los escritos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson, y otros británicos exponentes de la lingüística aplicada sobre las bases teóricas para un enfoque funcional o comunicativo a la enseñanza del lenguaje; la rápida aplicación de estas ideas por escritores de libros de texto, y la igualmente rápida aceptación de estos nuevos principios por especialistas británicos en la enseñanza de lenguaje, centros de desarrollo del currículo, y aún los gobiernos dieron importancia nacional e internacional a lo que es remitido como el Enfoque Comunicativo, o simplemente la Enseñanza Comunicativa de las Lenguas.]. (Richards, 1986, pp.65-66)

El Enfoque Comunicativo tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas. Se basa en el uso del lenguaje para adquirir la lengua meta. Se da mayor atención a la función y uso del lenguaje que a las formas del mismo. Los estudiantes deben tener el deseo y el propósito de comunicar algo con un fin específico, por ejemplo, preguntar el precio de un producto, dar información sobre horarios e itinerarios, localizar algún lugar, etc.

El maestro crea situaciones comunicativas donde los estudiantes pueden practicar el idioma en un contexto real y significativo. Se le da mayor prioridad a la fluidez del lenguaje que a la producción gramaticalmente correcta. El objetivo de la enseñanza es desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz a través del uso de las cuatro habilidades lingüísticas.

Este enfoque ha sido la base de muchos libros y programas de estudios. En la actualidad se sigue usando en el contexto mexicano. EL (PNIEB) Programa Nacional de inglés propone el uso funcional del lenguaje en situaciones reales a través de prácticas sociales del lenguaje.¹³

2.5 Método Silencioso

El Método Silencioso (*Silence Way*) creado en 1972 por Caleb Gattegno, matemático de origen egipcio. En este método se enfatiza la idea de que el alumno debe de aprender el idioma creando y descubriendo en lugar de memorizándolo o repitiéndolo. Se aprenderá si se solucionan problemas relacionados con el contenido del tema. El profesor debe guardar silencio, crear los materiales necesarios, dirigir a los estudiantes para que sean ellos quienes formulen y creen el lenguaje que necesitan.

¹³ En consecuencia, el PNIEB...establece un enfoque de enseñanza en el que la capacidad de reflexión sobre la lengua se vincula estrechamente con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Por lo tanto, no sólo se considera el aprendizaje lingüístico sino también el cultural, puesto que una de sus funciones es la socialización, cuya finalidad es que los alumnos se relacionen, progresen y reconstruyan el mundo social en el que viven. (Programa Nacional de inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés, 2011, p.29)

De acuerdo con Richards y Rodgers (1986), Gattegno consideraba que el proceso que se lleva a cabo en el aprendizaje de una segunda lengua es diferente a aquel usado en el aprendizaje de la lengua materna debido a que cuando se aprende una segunda lengua se cuenta ya con aprendizajes previos. Por lo que pensaba que el Método Directo y el Método Natural estaban equivocados, ya que el aprendizaje de una segunda lengua no puede aprenderse de forma natural.

Una valoración positiva de este método es que por medio del silencio del profesor se hace posible que el alumno se vea obligado a reflexionar continuamente acerca de su aprendizaje. No obstante, por otra parte, se le ha criticado el hecho de que se descuide el control de la comprensión auditiva y pronunciación del discente. (Wienold, 1991, p. 343 en Alcalde, Nuria, 2011, p.18)

Este método no ha sido difundido ampliamente, quizá por la dificultad que exige tanto a los docentes como a los estudiantes. Los estudiantes tienen que desarrollar el idioma de los ejemplos que ofrece el profesor, por lo tanto, se deben de esforzar mucho para lograrlo. Tanto maestros como estudiantes deben manejar el uso de barritas de colores para poder interpretar y codificar el lenguaje. Además, este método utiliza muchas estructuras gramaticales por lo que se le asocia con métodos más tradicionales como la enseñanza del lenguaje situacional y el Método Audiolingual.

Por otra parte, surgen los métodos basados en el *constructivismo*. Esta teoría afirma que el conocimiento se da cuando los conocimientos previos de las personas cambian o se modifican.

Algunos de los representantes de esta corriente son Ausebel, Jean Piaget, Edgar Morin y Jerome Bruner entre otros.¹⁴ De esta corriente surgen propuestas como el Enfoque Natural.

2.6 Enfoque Natural

De acuerdo con Pastor (s/f), Stephen Krashen junto con Tracy Terrel profesora de español en California diseñaron este método en 1977, surgiendo en 1983 el libro titulado “*The Natural Approach*”. Este enfoque se fundamenta en la teoría de Krashen, sobre la adquisición de una segunda lengua. Este enfoque presenta cinco hipótesis: hipótesis de adquisición/aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del input comprensible y la hipótesis del filtro afectivo.

Las cinco hipótesis sobre la adquisición de segundas lenguas de Krashen constituyen los cimientos del método: La diferenciación entre procesos de adquisición y de aprendizaje; la existencia de un orden natural para la adquisición de las reglas y estructuras de la lengua, independientemente del orden en que sean presentadas en el programa; la hipótesis del monitor, que representa la posibilidad de acceso a lo aprendido, de supervisión y de eventual corrección; la hipótesis del input, según la cual las muestras de lengua recibidas, que son el motor de la adquisición, han de ser comprensibles, pero

¹⁴ Los orígenes del paradigma constructivista datan de la tercera década del presente siglo y se encuentran en los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. (Hernández, 1998 p.171)

también incluir una pequeña proporción de elementos lingüísticos de un nivel inmediatamente superior al que posea el aprendiz en ese momento; finalmente, la hipótesis del filtro afectivo incide en los aspectos psicológicos cuya presencia o ausencia puede favorecer o bloquear el proceso (la autoconfianza, la motivación, etc.). (Pastor, (s/f), p. 154)

De las hipótesis anteriores resaltaremos aquella referida a la calidad del input lingüístico (Hipótesis del $i + 1$), la cual guarda relación con el concepto Vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo, entendido éste como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo posible. La hipótesis del $i + 1$ de Krashen consiste en tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe (representado por i , vinculado a lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Real) para preparar los materiales de aprendizaje en la nueva lengua a un nivel de dificultad ligeramente superior representado por $i+1$, (equiparable al concepto de Zona de Desarrollo Posible).

En este enfoque la motivación juega un papel muy importante. Si a un alumno se le enseña aquello que ya sabe le resultará bastante fácil y quizá aburrido, si se le trata de enseñar algo bastante más avanzado de lo que ya sabe quizá pierda el interés porque desde un principio se dará por vencido. Sin embargo, si se le presenta una tarea que contenga actividades con un nivel de dificultad un poco superior a lo que él ya sabe, el estudiante se interesará en el trabajo porque sabe que de una u otra forma podrá llevarla a cabo.

Se considera que todos los maestros usamos inconscientemente la teoría anterior. Los maestros se pueden dar cuenta cuando los alumnos disfrutan una actividad, cuando la actividad resulta muy fácil o difícil, cuando lo que se presenta es algo que los alumnos dominan o no. Por tal razón, es de suma importancia empezar explorando y diagnosticando los conocimientos que el

alumno ya posee antes de crear la planeación de clases. Las teorías propuestas por Krashen son la base de distintas teorías sobre el aprendizaje de lenguas, por lo tanto, su análisis resulta de gran interés en el proceso del aprendizaje de lenguas dentro de las aulas.

2.7 Task-Based Approach

Task-Based Language Teaching (TBLT), por sus siglas en inglés fue desarrollado en 1980 por Prabhu maestro e investigador de origen hindú. Se basa en la idea de que la adquisición del lenguaje es un proceso inconsciente que se facilita cuando el aprendiz se preocupa del significado de este diciendo y haciendo.

Este enfoque toma sus principios del Enfoque Comunicativo incorporando la necesidad de ser usado en situaciones de la vida real. Este método no se basa en un contenido programático, más bien en proyectos o actividades de resolución de problemas. Por medio de proyectos los estudiantes aprenden el idioma haciendo uso de él.

En el Enfoque Comunicativo se organizan las actividades o proyectos en una función comunicativa del lenguaje. En el aprendizaje basado en proyectos los aprendices son quienes deciden que lenguaje usar para llevar a cabo la tarea. Los aprendices tienen la oportunidad de involucrarse activamente en el proceso para completar la tarea. El papel del maestro es el de un ayudante, monitorea y ayuda cuando es necesario, los estudiantes tienen autonomía sobre su propio aprendizaje.

The [teachers] had a general concept of what it wished to bring about in the classroom, namely a preoccupation in learners with meaning and a resultant effort to understand and say things; it also had a clear notion of the procedures it wished to avoid, namely pre-selection of language and form-focused activity. [Los maestros tenían un concepto general de lo que se deseaba llevar al salón, es decir, generar preocupación en los

aprendices por el significado y un consiguiente esfuerzo para entender y decir las cosas; también tenían una noción clara de los procedimientos que se deseaban evitar, es decir, pre-selección del lenguaje y actividades enfocadas en estructuras.] (Prabhu, 1987, p. 22)

De acuerdo con Willis (1996) en Cook (2008), este método se divide en tres pasos o etapas: *the pre-task*, donde se establece la tarea o actividad y se dan las indicaciones; *the task cycle*, donde se desarrolla la tarea, se planea como se presentará la información al grupo y se lleva a cabo el regreso de información; *the language focuss*, donde se hace un análisis del lenguaje.

Este enfoque es usado ampliamente en la actualidad, sin embargo se considera que para poder ser llevado a cabo plenamente como se propone, los estudiantes ya deben de tener un cierto dominio de la lengua para poder entender indicaciones y poder seleccionar el lenguaje usado en las actividades a realizar. Cuando se pone en práctica con principiantes es necesario primero ofrecer al aprendiz un modelo de la tarea a ser ejecutada.

2.8 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

Una de las nuevas tendencias metodológicas es *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), por sus siglas en inglés. Esta tendencia surge en base a una corriente de la lingüística aplicada que tiene comienzo en la década de los 90. Se basa en el supuesto de que el aprendizaje de lenguas extranjeras es más exitoso si se lleva a cabo a través de materias comunes. Su enfoque está basado en dos pilares: la motivación y el uso de la lengua en situaciones reales.

De acuerdo con Marsh en Ruiz y Jiménez (2009), la financiación de la Comisión Europea acordó establecer el término *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en 1994. Esta tendencia educativa aún se encuentra en su etapa de desarrollo. Se han usado las teorías de

Jerome Bruner, Jean Piaget, Burrhus Skinner and Lev Vygotsky para tratar de conceptualizar las teorías implicadas. Se ha realizado investigación tomando en cuenta trabajos realizados principalmente en Canadá para lograr una práctica metodológica que se pueda aplicar a diferentes contextos educativos. Se han examinado reportes anecdóticos y resultados de investigadores y maestros alrededor del mundo.

El CLIL surge como una necesidad de integrar el contenido y lenguaje en los programas bilingües puestos en práctica principalmente en Europa, Canadá y Estados Unidos. A pesar de que CLIL es una nueva tendencia, los enfoques basados en contenido se han puesto en práctica desde hace ya varios años. “Yet, CLIL is hardly a new phenomenon. Content-based approaches to L2 instruction were first introduced in French immersion education in Canada and in North American bilingual language teaching programs in the mid-1960s. [Sin embargo, CLIL es difícilmente un fenómeno nuevo. Los enfoques basados en contenido de enseñanza de L2 fueron primero introducidos en educación de inmersión en Francia, y en los programas de enseñanza de lengua bilingües de Canadá y América del Norte]” (Ruiz y Jiménez, 2009, p. xi).

Content and Language Integrated Learning (CLIL) has become the umbrella term describing both learning another (content) subject such as physics or geography through the medium of a foreign language and learning a foreign language by studying a content-based subject. [Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (CLIL) ha llegado a ser el termino general que describe a ambos, aprender otro (a) (contenido) materia como la física o la geografía a través de una lengua extranjera como medio y aprender una lengua extranjera estudiando el contenido de una materia.]. (British Council. s/f)

Actualmente, hay otra nueva tendencia conocida como EMI (*English Medium Instruction*), donde diferentes materias son estudiadas a través del inglés en países cuya L1 no es

el inglés. Esta tendencia se inició cuando diversas universidades buscaron ofertar sus estudios a extranjeros y para dar a los estudiantes nacionales la oportunidad de estar mejor preparados para el trabajo teniendo el inglés como beneficio.

Esta tendencia podría ser comparada con CLIL, sin embargo, CLIL es usado para la enseñanza de diversos idiomas usando distintos contenidos o materias. Mientras que EMI solo es usado para la enseñanza del inglés. Otra diferencia es que en CLIL los maestros se preocupan de enseñar el inglés a través de distintas materias. En EMI los maestros se preocupan en enseñar los contenidos de las materias y no esencialmente el idioma. Sin embargo, se considera que los alumnos se beneficiarán al mismo tiempo mejorando sus conocimientos del idioma. “Teachers believe that EMI is good for students, and that they will improve their English if they are taught through EMI. [Los maestros creen que EMI es Bueno para los estudiantes, y que ellos mejorarán su inglés si su enseñanza es a través de EMI]” (Oxford University Press, s/f.).

El CLIL es un enfoque recomendado en diferentes instituciones y universidades como el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas (CEAL), porque se pretende que los estudiantes aprendan el idioma por medio de contenidos relacionados con su práctica estudiantil y con las materias y temas estudiados. El CEAL se preocupa por promover contenidos relacionados al contexto educativo de los estudiantes.

En la Tabla 2, se presentan de manera esquemática, algunas de las escuelas de pensamiento y paradigmas educativos que como se ha visto han influenciado los diferentes métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas.

Tabla 2

Teorías y Escuelas de Pensamiento que han Influenciado la Enseñanza de Lenguas

ESCUELA DE PENSAMIENTO O TEORÍA EDUCATIVA	PIONEROS	FECHA	FUNDAMENTOS TEÓRICOS
Conductismo	B. F. Skinner (Psicólogo Americano, 1904-1990) Watson (Psicólogo Americano, fundador de la escuela conductista, 1878-1958) Pavlov (Psicólogo Ruso, 1849-1936)	Finales del siglo XIX	El lenguaje es una conducta y es aprendido como cualquier otra conducta a través de refuerzos negativos y positivos.
Cognitivismo	Jerome Bruner (Psicólogo Americano, 1915-2016) Vygotsky (Psicólogo Ruso, 1896-1934) Jean Piaget	Principios del siglo XX	Los procesos mentales intervienen en la adquisición del lenguaje.
Constructivismo	Ausebel (Psicólogo Americano, 1918-2008) Jean Piaget (Psicólogo Sueco, 1896-1980) Edgar Morin (Filósofo francés, 1921-) Jerome Bruner (Psicólogo Americano, 1915-2016)	Principios del siglo XX	El conocimiento se da cuando los conocimientos previos de las personas cambian o se modifican.

ESCUELA DE PENSAMIENTO O TEORÍA EDUCATIVA	PIONEROS	FECHA	FUNDAMENTOS TEÓRICOS
Estructuralismo	Ferdinand de Saussure (Lingüista Sueco, 1857-1913)	Principios del siglo XX	Se enfoca en la idea de que el lenguaje está compuesto de la elaboración de sistemas complejos creados con unidades distintas, que al unirse crean el lenguaje.
Lingüística Generativa o Gramática Generativa	Noam Chomsky (Lingüista y filósofo americano, 1928-)	A finales de los 50.	Sugiere que el lenguaje está compuesto de ciertas reglas que aplican a todos los seres humanos y a todas las lenguas.
Teoría Sociocultural	Lev Vygotsky (Psicólogo Ruso, 1886-1934)	1960	Aclama que el lenguaje es aprendido con la interacción con los otros.
Análisis Constructivo	Charles Carpenter Fries (Lingüista Americano, 1887-1967) Roberto Lado (Lingüista Americano 1915-1995)	Finales de los años 1960, principios de los años 1970.	Enfatiza las diferencias entre L1 y L2 y sostiene que la L2 es afectada por la L1.

ESCUELA DE PENSAMIENTO O TEORÍA EDUCATIVA	PIONEROS	FECHA	FUNDAMENTOS TEÓRICOS
Hipótesis de adquisición y aprendizaje natural	Stephen Krashen (Lingüista Americano, 1941-)	Finales de los años 1970	La adquisición de una lengua es de carácter natural e inconsciente; a su vez, se refiere al conjunto de procesos conscientes que permite alcanzar el conocimiento de uso lingüístico de la lengua.
Hipótesis de Interacción	Michael Long (Lingüista Americano, sin información, aún vive.)	1996	El desarrollo del lenguaje se logra satisfactoriamente con la interacción en persona con aquellos que te rodean.
Lingüística Aplicada	Alan Davies (Lingüista Americano, sin información, aún vive.) Catherine Elder (Lingüista Americana, sin información, aún vive.)	Siglo XX	Consiste en utilizar lo que ya sabemos de la lengua con el fin de lograr algún objetivo o de resolver algún problema del mundo real.

Nota. Podemos observar que la evolución de los enfoques en la enseñanza de lenguas se relaciona con la evolución de las teorías del aprendizaje y de las ciencias del lenguaje.

En este trabajo, Jean Piaget es considerado pionero del cognitivismo, pero también del constructivismo, ya que desarrolló conceptos que aportaron a ambas teorías del aprendizaje. En el enfoque cognoscitivo se considera que los conocimientos son adquiridos al procesar la información cognoscitiva o mentalmente. Las estructuras cognitivas es el conjunto de esquemas de cada persona y se forman con los conocimientos adquiridos. La teoría de Piaget se enfocó a

explicar las formas más elementales del pensamiento humano y del desarrollo cognoscitivo desde el nacimiento hasta la adultez. El cognitivismo incluye todas las teorías que se centran en el estudio de la mente humana, para comprender como es capaz de pensar y aprender.

“Parece claro que el desarrollo de las estructuras formales en la adolescencia está ligada a la maduración de las estructuras cerebrales” (Piaget, 1958 p. 137). Piaget sugirió que los seres humanos construyen nuevos conocimientos por medio de las experiencias vividas a través de procesos de acomodación y asimilación. “El conocimiento se va desarrollando en un proceso en el cual el niño interactúa con el medio” (Serulnivoc, 1999, p.18).

En el enfoque constructivista se considera que el conocimiento se da cuando los conocimientos previos cambian o se reestructuran. Este enfoque está basado en las teorías de Piaget porque él entendía el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento.

Piaget consideraba que el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento. Cuando el ser humano sufre un cambio externo pasa por un periodo de conflicto o desequilibrio, el cual modifica o crea nuevas estructuras cognoscitivas logrando no solo el cambio biológico sino también la adquisición de nuevos conocimientos. “La presencia de un conflicto los invita a modificar sus hipótesis. Puede ocurrir que sus ideas comiencen a ser incompatibles entre sí o también, que la observación de lo que ocurre en los hechos haga evidente la necesidad de desechar lo que sostenían” (Serulnivoc, 1999, p. 26).

Para concluir,

“Like Antarctica, the field of teaching and learning in a second, or otherwise additional language, is claimed by many and yet still in the stages of exploration and discovery.

[Como la Antártica, el campo de la enseñanza de una segunda lengua u otra lengua

adicional, es aclamado por muchos y aún se encuentra en las etapas de exploración y descubrimiento]” (David Marsh en Ruiz & Jiménez, 2009, p. vii).

A pesar de que solo se analizaron algunos de los métodos y enfoques que han surgido a través de los años para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras se puede observar cómo han ido evolucionando y cambiando de acuerdo con las nuevas ideas, necesidades, demandas e intereses de las nuevas generaciones. Centrándose estos cada vez más en los alumnos como centro del aprendizaje.

Cabe mencionar que ya desde hace muchos años se contaba con aproximaciones muy parecidas a las actuales. Comenio consideraba que la única forma de aprender un idioma era con el uso de este como se menciona en el enfoque comunicativo y en el CLIL que son algunas de las tendencias más actuales. “Toda lengua debe aprenderse más con el uso que por medio de sus reglas” (Comenio, 1922, p. 160).

No se puede enfocar en un solo método para satisfacer demandas e intereses. El conocer y analizar diversos métodos ofrece las armas y estrategias para actuar ante las situaciones que se presentan en la práctica. No se puede decir que un método es obsoleto o que no sirve más porque fue empleado hace mucho tiempo. Se considera que se debe tomar de cada método lo que sea útil y lo que sirva para satisfacer las diferencias individuales y las distintas formas de aprendizaje de los alumnos.

Si bien, de la observación de la realidad y del análisis de la investigación existente se puede deducir que el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera es posible. El dominio de esta dependerá del contexto de cada aprendiz. Los que aprenden una segunda lengua tienen la ventaja de la inmersión, adquiriendo principalmente la habilidad oral y auditiva. La habilidad lectora y de escritura se aprende más tarde en contextos escolarizados.

Cuando se requiere dominar una lengua extranjera el proceso se complica por sus características particulares. Al no tener la ventaja de la inmersión se trabaja principalmente en el aula donde las habilidades trabajadas son decisión del centro escolar o del docente. Por lo general, en este caso, los aprendices dominan primero la lectura y la escritura. Logrando el dominio de las otras dos habilidades con su práctica y uso a través del tiempo.

La suma de factores de logro en el aprendizaje de una lengua extranjera es tan diversa y compleja como el número de contextos posibles existentes. Los docentes de inglés pueden emplear el trabajo que la ciencia y la investigación les ha heredado utilizando también la experiencia propia no solo como docente sino como aprendiz del idioma. La mayoría de los docentes en México han aprendido el idioma como una lengua extranjera, lo que les da la ventaja de la experiencia vivida y por lo tanto ser sujetos de su propia investigación.

Capítulo 3

Las Prácticas Translingües y la Hermenéutica de las Canciones en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

3.1 Las Prácticas Translingües

¿Qué son las prácticas translingües? El término *prácticas translingües* ha surgido a raíz de las prácticas comunicativas y culturales que emplean los hablantes de distintas lenguas, de distintos países, cuando se enfrentan con la necesidad de comunicarse en un idioma que no es su lengua materna. Este término fue usado por Steven G. Kellman, en su libro "*The Translingual Imagination*." (2000). Siendo uno de los primeros eruditos en hacer mención del mismo.¹⁵ Usado posteriormente por educadores y lingüistas como Canagarajah, Nancy Hornberger y Ofelia García para describir la forma de comunicación que usan principalmente los migrantes de América latina, África del Sur y Asia en sus nuevas escuelas o en sus sitios de trabajo.¹⁶

Los métodos de enseñanza de lenguas se basan por lo general en políticas monolingües, donde se pretende que el aprendiz use exclusivamente la lengua meta. En las prácticas

¹⁵ "This book examines literary translingualism, the phenomenon of authors who write in more than one language or at least in a language other than their primary one. [Este libro examina el translingüismo literario, el fenómeno de autores quienes escriben en más de un idioma o por lo menos en un idioma distinto a su primera lengua]" (Kellman, 2000, p. 9).

¹⁶ TEAL (Teaching English as a Second Language) empezó a usar el término a principios del siglo XXI como método para la enseñanza y se enfoca en unificar los idiomas en lugar de usarlos como en los enfoques monolingües. (Kellman, 2000, p.)

translingües, por el contrario, el hablante hace uso de otros recursos, entre ellos la lengua materna y otros tipos de lenguaje, así como el uso de habilidades receptivas y cognitivas.

“Besides, communication involves more than words. In many cases, speakers use the context, gestures and objects in the setting to interpret the interlocutor’s utterances. [Además, la comunicación envuelve más que palabras. En muchos casos, los hablantes usan el contexto, gestos, y objetos del escenario para interpretar las palabras del interlocutor]” (Canagarajah, 2013, p.5).

Desde la perspectiva de este trabajo, la enseñanza monolingüe se puede comparar con el modelo circular de la educación que menciona Melich. “El modelo circular no admite más lenguaje que el suyo, el signico porque solo ve una dimensión de la educación. Para alcanzar las otras caras del fenómeno educativo es necesario salirse del logos y llegar al ethos” (Melich, 1996, p. 23). Por lo tanto, se considera necesario buscar y crear otras posibilidades que permitan a los estudiantes adueñarse del lenguaje.

En la educación monolingüe, no se permite más que una dimensión, el uso de la lengua meta. Sin embargo, es necesario buscar otras perspectivas. Permitir prácticas translingües para que los alumnos sean capaces de reconocer lo simbólico del lenguaje, no solo aprenderlo, reconocerlo, hacerlo propio. Tener prácticas monolingües en el salón de clase es un modo de aprender/adquirir una lengua extranjera pero no es la única posibilidad.

Reducir la enseñanza de un idioma cualquiera que este sea a prácticas monolingües, es reducirla a tener interacciones donde se nieguen las interpretaciones ontológicas de los participantes. Integrar cuestiones abstractas como la existencia o no de lo que se está hablando, el significado del ser. “If identity is shaped by language, then monolingualism is a deficiency disorder. It limits our versions of self, society, and universe. [Si la identidad es moldeada por la

lengua, entonces el monolingüismo es un trastorno de deficiencia. Limita nuestras versiones del yo, la sociedad y el universo]” (Kellman, 2000, p.7).

El término de prácticas translingües representa las prácticas dinámicas del lenguaje que se desarrollan al comunicarse en contextos bilingües y multilingües. Similar o parecido al término que García, O. (2016), usa para definir estas experiencias como “*translanguaging*”.

Canagarajah’s rejection of the term translanguaging and adoption of translingual practices is based on his claim that translanguaging has been defined in cognitive terms, as a cognitive multicompetence. However, as we have seen... what makes translanguaging an important theoretical advance is that it is transdisciplinary; that is, it refers to a meaning-making social and cognitive activity that works in-between conventional meaning-making practices and disciplines and goes beyond them, for it emerges from the contextual affordances in the complex interactions of multilinguals. [El rechazo de Canagarajah al término "translenguaje" y "adopción"... de las prácticas translingües se basa en su afirmación de que el translenguaje se ha definido en términos cognitivos, como una multi-competencia cognitiva. Sin embargo, como hemos visto... lo que hace al translenguaje un importante avance teórico es que es transdisciplinario; es decir, se refiere a una actividad generadora de significados sociales y cognitivos que funciona entre las prácticas y disciplinas convencionales de creación de significado y va más allá de ellos, ya que surge de las aseguibilidades contextuales en las complejas interacciones de los multilingües.]. (García, O., & Wei, 2016, p. 40)

En las clases de idiomas, los estudiantes (principalmente aquellos que se encuentran en niveles básicos), muchas veces entienden lo que el maestro está comunicando, pero no son capaces de responder en el mismo lenguaje. Entonces, usan su lengua materna u otro tipo de

lenguaje cognitivo y la comunicación se hace posible. Este tipo de conversación se conoce como "diálogo poliglota". De acuerdo con Braunmüller (2006), citado en Canagarajah (2013), esto es posible debido al multilingüismo receptivo que todos tenemos. "We understand more languages that we can speak. Using our receptive skills we can understand the interlocutor's language, in the same way that the interlocutor uses his/her competence to understand our own language. [Nosotros entendemos más idiomas de los que podemos hablar. Usando nuestras habilidades receptivas podemos usar el lenguaje del interlocutor, en la misma forma que el interlocutor usa sus competencias para entender nuestro lenguaje]" (Canagarajah, 2013, p.5).

El ser humano es capaz de comprender y darse a entender en un mundo poliglota usando una diversidad de lenguajes. No solamente lenguajes hablados sino lenguajes cognitivos diversos. "El ser humano es poliglota porque construye el mundo de formas múltiples en función de los distintos modos de conocimiento de que dispone" (Melich, 1996, p. 28).

Ámbito Social y Políticas Educativas

Las prácticas translingües, no son un nuevo método de enseñanza ni una práctica que este surgiendo recientemente. El término es reciente, pero no la práctica. Las prácticas translingües han existido desde que el ser humano empezó a comunicarse con comunidades externas.¹⁷ De acuerdo con Canagarajah, los movimientos actuales como la migración y la globalización nos traen a la vista las practicas translingües que siempre han estado presentes.

Las sociedades de todo el mundo han usado y siguen usando las prácticas translingües para comunicarse con comunidades que tienen distintas lenguas. Los hablantes desarrollan el lenguaje dependiendo de sus necesidades, intereses, y de con quien se estén comunicando, ya sea con un individuo, un grupo o una sociedad.

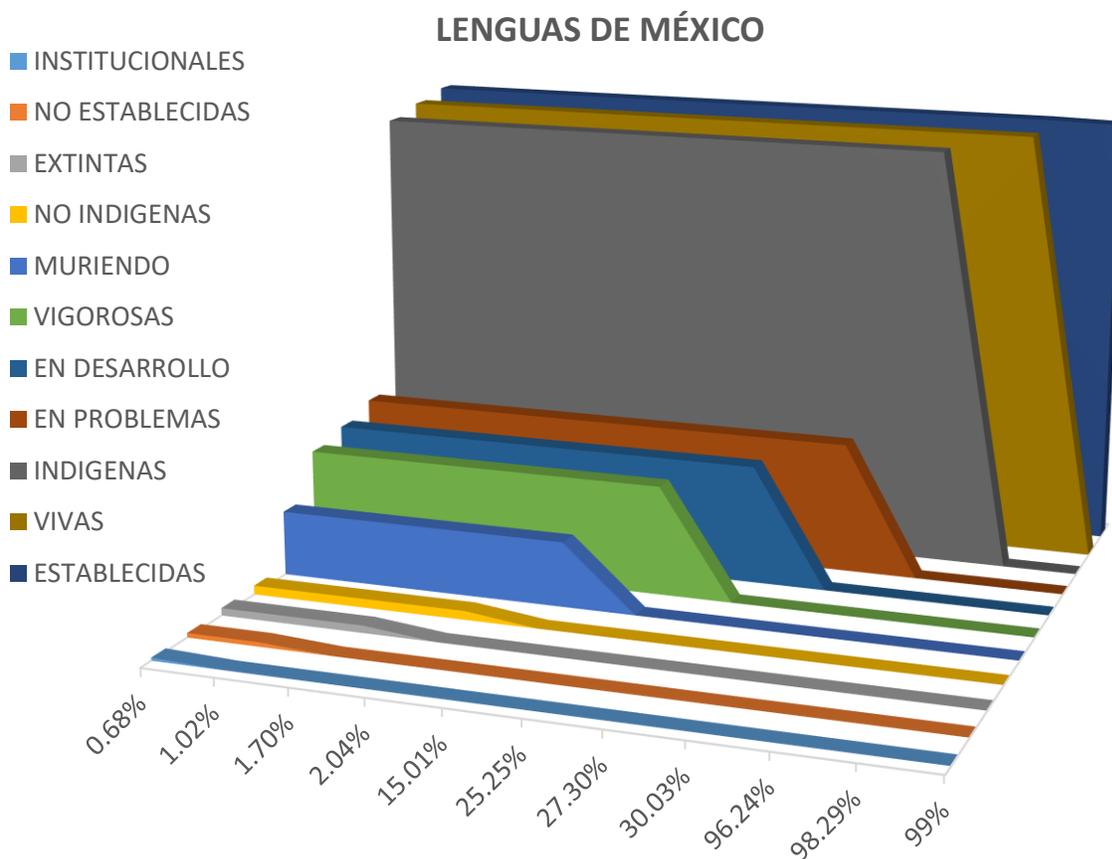
México es una nación multilingüe. A lo largo del país se hablan activamente 74 lenguas nacionales, incluyendo el español. En las figuras 3 y 4, podemos observar cómo se categorizan dependiendo de su uso y podemos identificar al inglés como parte de las lenguas educativas de México. Estas lenguas representan conocimientos, historia y tradiciones que definen la cultura y la identidad de la gente que las hablan. Desafortunadamente, A pesar de lo anterior, por muchos

¹⁷ “... las prácticas translingües no son nuevas. “Translingual social relations and communicative practices have always existed, although perhaps unacknowledged and discouraged in some times and places. [Las relaciones sociales y las prácticas comunicativas translingües siempre han existido, aunque quizás desconocidas y rechazadas en algún tiempo y en diferentes lugares]” (Canagarajah, 2013. p. 33).

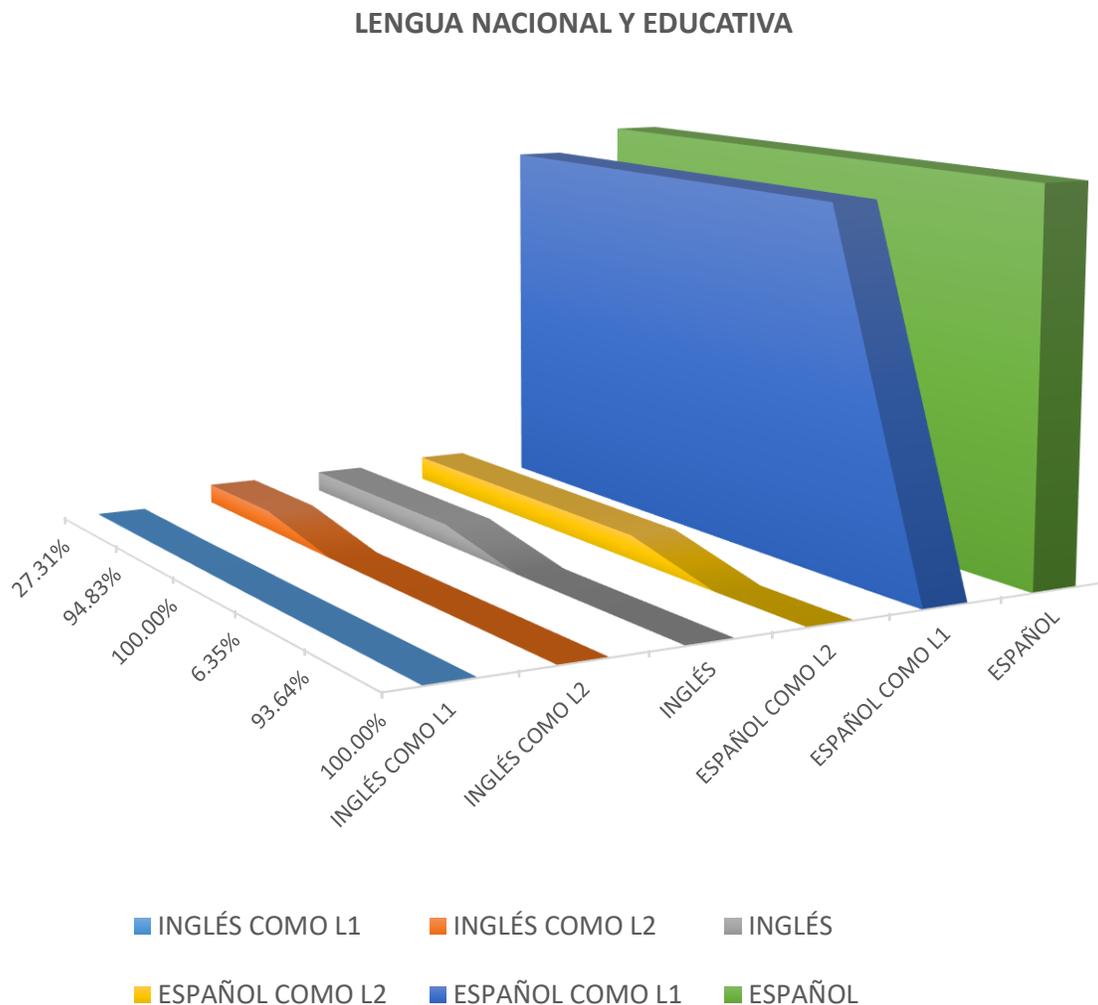
años la enseñanza en sistemas escolarizados se ha ofrecido en español, y se han dejado de lado e incluso reprimido el uso de otras lenguas indígenas nacionales originarias del país.

Figura 3

Lenguas de México



Nota. El porcentaje de uso de las lenguas se puede observar de izquierda a derecha, lo cual corresponde a las categorías de arriba hacia abajo. Ethnologue, 2020, *Languages of Mexico*, (<https://www.ethnologue.com>).

Figura 4*Lengua Nacional y Educativa*

Nota. El 100% de inglés empleado como lengua educativa corresponde a 6780000 hablantes de los cuales 6430000 usa el inglés como segunda lengua y 350000 como L1. En cuanto al uso del español, 120000000 de hablantes lo usa como primera lengua y 8140000 como segunda lengua. Ethnologue, 2020, *Languages of Mexico*, (<https://www.ethnologue.com>).

No es hasta hace poco que estas políticas educativas están cambiando. Ahora se reconoce el derecho de las comunidades indígenas a recibir educación en su lengua materna, así como

también a aprender el idioma dominante del país como se menciona en el artículo tercero constitucional, y es recomendado también por la UNESCO. En adición a lo anterior, se considera el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), en la reforma de Educación Primaria que entró en vigencia en el ciclo escolar 2009-2010; el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, 2011) menciona que la SEP reconoce la necesidad de incorporar la asignatura a los programas de educación básica; en el acuerdo 592 (2011), se hace oficial la enseñanza del inglés¹⁸.

Si bien es cierto que se están abriendo paso políticas públicas plurilingües en el país para permitir que los ciudadanos ejerzan sus derechos en el uso y aprendizaje del español como lengua nacional, las lenguas originarias, y las lenguas extranjeras; todavía hay un camino largo que recorrer. Es de vital importancia crear conciencia de la gama de horizontes que los seres humanos pueden obtener al tener experiencias bilingües, multilingües y plurilingües en todos los ámbitos de la vida.

Ámbito Escolar

Las Prácticas Translingües Como Recurso Pedagógico Para la Enseñanza del Inglés

Como se mencionó anteriormente, México no se escapa de estas prácticas translingües.

¹⁸ Más información en el capítulo 1.

Debido a la cercanía que tenemos con Estados Unidos y a la diversidad de idiomas¹⁹ que se hablan en nuestro país siempre están presentes. De aquí, la importancia de reconocer cuando los aprendices son parte de una comunidad translingüe y de la importancia de permitir el uso de distintas formas y estrategias de comunicación en el transcurso de las clases.

Los estudiantes en general manifiestan prácticas translingües porque cuando ellos tratan de comunicarse, muchas veces usan frases y palabras de dos o más idiomas (principalmente el inglés y el español), lenguaje cognitivo como el uso de señas, lenguaje corporal o incluso inventan nuevas palabras mezclando el inglés y el español (*Spanglish*²⁰), lo que Kellman denomina como un ejemplo o similar a “*internal code switching*”.

Desde el punto de vista de este trabajo lo que se denomina comúnmente como “*Spanglish*” podría también ser considerado como un ejemplo de “*code mixing*” ya que los hablantes usan los dos idiomas en una sola palabra o frase, como se observa en la palabra misma, “*Espanglish*”, la primera parte español (Espan), y la segunda inglés (glish). Por otra

¹⁹ The number of established languages listed for Mexico is 293. Of these, 288 are living and 5 are extinct. Of the living languages, 282 are indigenous and 6 are non-indigenous. Furthermore, 2 are institutional, 80 are developing, 74 are vigorous, 88 are in trouble, and 44 are dying. Also listed are 3 unestablished languages. [El número de lenguas establecidas en la lista para México es de 293. De esas, 288 son vivas y 5 están extintas. De las lenguas vivas, 282 son indígenas y 6 son no indígenas. Además, 2 son institucionales, 80 están en desarrollo, 74 son fuertes, 88 están en peligro, 44 están muriendo. También están enlistados tres lenguajes no establecidos.] (Ethnologue, 2020.)

²⁰ “Spanglish refers not to what is socially considered English, but to ‘corrupted’ forms of Spanish used by US Latinos, ‘a bastard jargon: part Spanish and part English’. [El spanglish no se refiere a lo que es socialmente considerado inglés, pero a formas “corruptas” de español utilizadas por latinos en EE. UU. “una jerga bastarda: parte español y parte inglés”.] (Stavans, en García, O., & Wei, 2016, p. 41).

parte, el término *code-meshing* también es usado para referirse a la misma situación. “Code-meshing offers a possibility of bringing the different codes within the same text rather than keeping them apart. [*Code-meshing* ofrece una posibilidad de traer los códigos diferentes dentro del mismo texto en vez de mantenerlos separados]” (Canagarajah, 2013, p.112).

Para tener claros los tres conceptos, en este trabajo se utiliza el término *code-switching* para ejemplificar la alternancia entre dos o más idiomas, es decir el movimiento de un idioma a otro dentro de una misma conversación. *Code-mixing* se refiere al mestizaje de dos idiomas, donde se combinan las raíces y los afijos de ambos. *Code-meshing*, es entendido como una estrategia donde se utilizan distintos idiomas y lenguajes para comunicarse. *Code-meshing* es visto también como un enfoque donde el estudiante puede usar otras lenguas aparte del inglés u otros recursos cognitivos para comunicarse. Una de las grandes aportaciones de este enfoque es motivar al estudiante a comunicarse valiéndose de los recursos con los que cuenta, sabiendo que en esa forma podrá comunicar lo que desea sin que se sienta menos valioso que alguien que ya domina la lengua.

Las prácticas translingües dan la oportunidad a los estudiantes de decir lo que quieren expresar sin obstaculizar o detener la comunicación. Esto les da confianza y empoderamiento para usar la lengua meta cada vez más y mejor porque saben que pueden usar otros recursos comunicativos mientras logran adquirirla. En esta forma ellos se ven a sí mismos como

hablantes de dos lenguas en proceso de ser bilingües.²¹

¿Quién es una persona bilingüe? El término *bilingüe* tiene distintos significados. Muchos piensan que una persona bilingüe es la que domina y usa dos lenguas de igual forma. Se piensa que cuando una persona no domina un idioma con igual grado que el otro es un bilingüe deficiente u otros términos poco positivos. En este trabajo se considera que una persona es bilingüe cuando tiene un grado de dominio de la segunda lengua, además de la lengua materna y se encuentra en proceso de subir dicho nivel tomando en cuenta la definición que Ofelia García ofrece sobre un bilingüe emergente.

When students see themselves (and know that their teachers see them) as emergent bilinguals rather than as English language learners (or some other label that defines students by what they lack), they are much more likely to take pride in their linguistic abilities and talents than if they are defined in deficit terms. [Cuando los estudiantes se ven a sí mismos como bilingües emergentes (y saben que sus maestros los ven en la misma forma) en lugar de aprendices del inglés (o alguna otra etiqueta que defina a los

²¹ The use of the term emergent bilinguals allows us to imagine a different scenario. Instead of being regarded as “limited” in some way or as mere “learners of English,” as the terms limited English proficient or English language learner / English learner suggest, students are seen instead for their potential to become bilingual or even multilingual. [De acuerdo con Ofelia García, el uso del término bilingües emergentes nos permite imaginar un escenario diferente. “En lugar de ser considerado como “limitado” en alguna forma o como simple “aprendiz del inglés” o con los términos dominio del inglés limitado o aprendiz del idioma inglés/aprendiz del inglés sugiere, que los estudiantes están siendo vistos más bien por su potencial de llegar a ser bilingües o quizá multilingües.] (García, 2018. p.28)

estudiantes por lo que a ellos les hace falta), estarán más dispuestos a sentirse orgullosos de sus habilidades lingüísticas y talentos que si ellos son definidos en términos deficientes.]. (García, 2018 p.17)

Bien es cierto que Ofelia García describe a estudiantes emigrantes que se encuentran estudiando en Estados Unidos. Sin embargo, los maestros de lenguas pueden aplicar este mismo principio para motivar a que los estudiantes en México se vean a sí mismo como hablantes de dos o más lenguas en un futuro.

Las personas bilingües tienen la capacidad de analizar críticamente dos sistemas lingüísticos distintos y de usar las competencias comunicativas que usan en una lengua para descifrar y entender la otra. “Early in the study of bilingualism, Cummins (1979) posited that the proficiency of bilinguals in two languages was not stored separately in the brain, and that each proficiency did not behave independently of the other. [Al comienzo del estudio del bilingüismo, Cummins (1979), postuló que el dominio de los bilingües en dos idiomas no se almacenaba por separado en el cerebro y que cada dominio no se comportaba de forma independiente del otro]” (García, O., & Wei, 2014, p. 13).

García, O; (2014), nos habla de un bilingüismo dinámico donde la idea de bilingüismo va más allá de la interdependencia de lenguajes. Nos dice que los lenguajes no se activan o desactivan cognitivamente cuando es necesario, pero que siempre hay un conjunto de características articuladas que siempre están activadas. Comparándolo con un vehículo todo terreno donde los hablantes usan la suma de sus habilidades lingüísticas para adaptarse a los caminos desiguales de la comunicación.

Por otro lado, uno de los objetivos de promocionar el uso de las prácticas translingües es potenciar el aprendizaje y la adquisición de lenguas. Se reconoce la importancia de que los

estudiantes sean capaces de usar diferentes habilidades lingüísticas y cognitivas en lenguas distintas para poder comunicarse en un mundo multilingüe.

Otro de los objetivos de estas prácticas es que los alumnos eleven el dominio de la lengua inglesa. Entonces, es necesario por un lado permitir el uso de sus prácticas translingües para potenciar la comunicación, pero por otro lado moverlas para impulsar el aprendizaje y uso de la lengua meta por medio de la seguridad que estas prácticas les ofrecen al reconocer que pueden comunicarse con fluidez y que los interlocutores con los que se comunican están comprendiendo el mensaje. Permitir prácticas translingües con la esperanza de que los hablantes sean parte de comunidades bilingües en un futuro.

Permitir a los estudiantes estar en un continuo proceso de bilingüismo donde se reconoce que su potencial lingüístico siempre se está desarrollando y no deja nunca de hacerlo.

3.2 Las Canciones y su Interpretación Hermenéutica

Las canciones se encuentran presentes en todos los momentos de la vida desde que se nace hasta el momento de la muerte. De bebés se escuchan los cantos de las madres principalmente, en reuniones o fiestas siempre están presentes, se escuchan en la escuela, en diversas actividades, en juegos, concursos e incluso en momentos difíciles de la vida, por ejemplo, en un velorio o en un entierro.

Las canciones son parte de la vida, ayudan a traer a la mente momentos placenteros y añoranzas de momentos pasados. Las canciones mueven algo dentro de los seres humanos que les permiten transportarse a ambientes distintos y lejanos al hacer uso de la imaginación.

Todas las sociedades humanas tienen su propia música y sus cantos representativos. Las canciones son parte de la cultura y ayudan a fortalecer la identidad y a saber acerca de otras

culturas y sociedades.²² A través de las canciones se aprende a valorar lo propio y a comprender y respetar aquello que es ajeno.

La Importancia de Usar Canciones en la Clase de Inglés

Como se mencionó en el capítulo 2, los docentes usan técnicas de diferentes métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas. No existe un método único, tampoco se puede afirmar que un método sea mejor que otro. Tener en cuenta el contexto de los estudiantes, sus necesidades e intereses los ayuda a elegir la mejor opción. Teniendo en cuenta lo anterior facilita la actuación docente porque se podrá poner en práctica el método que mejor satisfaga las necesidades educativas y profesionales. Se pueden mezclar técnicas de distintos métodos con el propósito de hacer la práctica más efectiva y significativa.

Por otro lado, están los medios y herramientas que el maestro puede usar como parte de su actuación docente. ¿Cuál es la herramienta más eficaz en el aprendizaje/adquisición de una lengua? Hoy en día, se cuenta con una gran variedad de herramientas pedagógicas que se pueden usar para enseñar o aprender una lengua. El uso de videos, cuentos, caricaturas, juegos, trabalenguas, revistas, periódicos, realia, canciones, recursos tecnológicos y digitales entre otros.

²² En cada sociedad hay convencionalismos respecto a los tipos de canciones, los temas reservados a cada tipo y las expresiones poéticas que les corresponden. Hay, igualmente reglas concernientes a las situaciones en que cantar es requisito aceptable o prohibido (Swadesh, 1966, p. 115).

No se puede siquiera pensar que una de ellas es mejor que otra. Su eficacia dependerá de cómo por medio de ellas se motive a los estudiantes a adquirir el idioma y de que tan atractivo sea su uso para ellos y para el propio maestro. Un maestro sería pésimo usando los cuentos como recurso pedagógico, por ejemplo, si no se siente a gusto leyendo a sus alumnos en voz alta. Como también es cierto que no todos los maestros se sienten a gusto usando las canciones, de hecho, son muy pocos quienes las usan sobre todo con estudiantes jóvenes o adultos.

Probablemente, algunos docentes piensen que las canciones son solo atractivas para los niños; sin embargo, este trabajo sostiene que los adolescentes, jóvenes y adultos disfrutan de igual forma de ellas. Lo anterior se percata en la práctica educativa con estudiantes del rango de edad descrito anteriormente a través de muchos años de experiencia. Por otra parte, el uso de canciones en el aula ayuda a subsanar factores de personalidad como por ejemplo, ser tímido o tener niveles de ansiedad altos. Ya que al cantar en grupo el estudiante se cubre con el resto de sus compañeros.

En este análisis se reconoce a las canciones como un recurso extraordinario poco explotado que ofrecen muchas ventajas en el aprendizaje de idiomas como se verá a continuación.

Es importante aclarar que este apartado no trata de convencer a nadie de que las canciones son las mejores herramientas jamás usadas para la adquisición de una lengua. Las canciones han sido usadas y siguen siendo usadas por muchos educadores. Se ha comprobado en diferentes investigaciones, como las que se mencionaron en la introducción de este trabajo, que su uso resulta de gran beneficio para que los estudiantes adquieran y aprendan la lengua meta. Estos beneficios se pueden clasificar en tres categorías: afectivos, cognitivos y lingüísticos.

Songs may contribute to language acquisition in several ways. First, the emotional aspects of a song may increase the level of arousal and attention. Second, from a perceptual point of view, the presence of pitch contours may enhance phonological discrimination, since syllable change is often accompanied by a change in pitch. Third, the consistent mapping of musical and linguistic structure may optimize the operation of learning mechanisms. [Las canciones pueden contribuir con la adquisición de una lengua en formas diferentes. Primero, los aspectos emocionales de una canción pueden aumentar el nivel de estimulación y atención. En segundo lugar, desde un punto de vista perceptual, la presencia de contornos de tono puede mejorar la discriminación fonológica, ya que el cambio de sílaba suele ir acompañado de un cambio de tono. En tercer lugar, el mapeo coherente de la estructura musical y lingüística puede optimizar el funcionamiento de los mecanismos de aprendizaje.]. (Schön & Boyer, et al., 2007, p.2)

Factores Afectivos

Cuando se usa una canción en el salón de clases, el ambiente se vuelve diferente y se rompe con la monotonía de las actividades. De esta forma se fomenta la participación y el aprendizaje. Por otra parte, el ambiente se torna afectivo y armonioso, reduciendo la ansiedad y el estrés de los estudiantes. Stephen Krashen, (1982), en su teoría del filtro afectivo menciona como los procesos del aprendizaje de una segunda lengua se relacionan con los factores afectivos.

Krashen coloca estos factores dentro de tres categorías: la motivación, se considera que los estudiantes que están altamente motivados tiene un mayor éxito en la adquisición de un nuevo idioma; confianza en sí mismo, los estudiantes que tienen auto-confianza y una buena imagen de sí mismos son mejores aprendices de lenguas; ansiedad, los niveles de ansiedad baja

ya sea individual o grupal conduce a la adquisición de un segundo idioma. Krashen hace énfasis a que estos factores se relacionan con la adquisición del lenguaje y no con el aprendizaje.

El uso de las canciones en la clase de inglés favorece niveles bajos o débiles del filtro afectivo. Al crear un ambiente distinto, dar variedad y diversión en las clases los estudiantes se sienten motivados a realizar las actividades. Al cantar canciones en la clase se practica el idioma de una forma encubierta, ya que se canta en grupo, lo cual permite un ambiente seguro donde se desarrolla la auto-estima y auto-confianza. “Singing feels much less threatening to many who are learning a new language. [Cantar se siente mucho menos amenazante para muchos que están aprendiendo un nuevo idioma]” (Boothe & West, 2015, p.250). Por último, al actuar en una atmosfera segura, no amenazante, se reducen los niveles de ansiedad.

“The Affective Filter hypothesis implies that our pedagogical goals should not only include supplying comprehensible input, but also creating a situation that encourages a low filter. [La hipótesis del filtro afectivo implica que nuestras metas pedagógicas no solo deben de incluir “input” comprensible, pero también la creación de una situación que fomente un filtro bajo] (Krashen, 1982, p. 32).

Factores Cognitivos

Otro punto importante a ser tomado en cuenta para usar las canciones dentro del salón de clases es que al emplearlas se activan partes del cerebro que normalmente no usamos. Hoy en día, gracias a diversas investigaciones se sabe que el lenguaje y la música no se procesan de la misma forma en el cerebro.

Los investigadores han descubierto que el lenguaje se procesa preferentemente en la corteza auditiva del hemisferio izquierdo del cerebro, más dado al análisis, mientras la música se procesa más bien (aunque no exclusivamente) en la corteza auditiva derecha. En los músicos la

corteza izquierda interviene más que en las personas que no lo son, sin duda porque los músicos escuchan la música de manera más analítica. (Delahay, 2015)

A través de las canciones se fomenta la inteligencia musical. Esta inteligencia se desarrolla desde el nacimiento y se adquiere dependiendo de las capacidades de cada persona. De acuerdo con Gardner, las personas tienen diferentes formas de aprender²³, procesar conocimientos y desarrollar capacidades y habilidades. La inteligencia musical es muy importante para la experiencia humana ya que es una de las inteligencias que emergen primero en el ser humano. “During infancy, normal children sing as well as babble: they can emit individual sounds, produce undulating patterns, and even imitate prosodic patterns and tones sung by others with better than random accuracy. [Durante la infancia, los niños normales cantan tan bien como balbucean: pueden emitir sonidos individuales, producir patrones ondulantes e incluso imitar patrones y tonos prosódicos cantados por otros mejor que con una precisión aleatoria.]” (Gardner, 1983, p.115).

²³ La inteligencia Humana tiene diferentes dimensiones. En referencia a este punto, el profesor Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, desarrolló desarrollo una teoría conocida con el nombre de “inteligencias múltiples” (conocida por sus siglas en inglés MI; Multiple Intelligences), la cual refuerza la idea de que hay diferentes maneras en que las personas aprenden, representan, procesan la información y comprenden el mundo que nos rodea. Dichas tendencias globales del individuo al momento de aprender no son algo fijo e inmutable, sino que están en continua evolución. (inteligencia_Multiple.htm. Consultado en 2020).

Por otra parte, el uso de canciones en el aula da la oportunidad a los estudiantes de desarrollar la automaticidad del lenguaje, es decir la fluidez al hablar, que es lograda cuando se sabe qué y cuanto decir, de forma rápida y acertada. “Fluency in a second language is an observable characteristic of real-time speech behavior. This behavior reflects the execution of the neurological and muscular mechanisms that a speaker has developed over an extended period of time through socially contextualized, communicative activities. [La fluidez en un segundo idioma es una característica observable del comportamiento del habla en tiempo real. Este comportamiento refleja la ejecución de los mecanismos neurológicos y musculares que un hablante ha desarrollado durante un largo período de tiempo a través de actividades comunicativas socialmente contextualizadas]” (Sagalowitz, 2010, pp. 6-7).

Las canciones proveen tanto “*input*” como “*output*” repetitivo, al escucharlas el primero y al cantarlas el segundo. Esto es, entrada y salida de palabras, frases y oraciones que se repiten constantemente. Por medio de la repetición se adquieren estructuras naturales del lenguaje que son usadas al comunicarse. Es importante aclarar que esta repetición no ocurre a través de ejercicios repetitivos no comunicativos, sino como parte una práctica de la vida real.

A central theme in virtually all discussions about L2 acquisition is that frequent exposure to elements in the target language (input repetition) and massive production practice (output repetition) are critical for attaining proficiency and fluency. Input and output repetition are believed to benefit language development by helping critical cognitive processing skills become automatic. [Un tema central en prácticamente todos los debates sobre la adquisición de la L2 es que la exposición frecuente a los elementos de la lengua meta (repetición de *input*) y la práctica de producción masiva (repetición de *output*) son fundamentales para alcanzar la competencia y la fluidez. Se cree que la repetición de

input y *output* beneficia el desarrollo del lenguaje al ayudar a que las habilidades de procesamiento crítico y cognitivo se vuelvan automáticas.]. (Sagalowitz, 2010, p. 75)

Factores Lingüísticos

Por medio de las canciones se introducen y practican los aspectos lingüísticos de la lengua, como son la fonología, los sonidos, acentuación y entonación natural del idioma; La morfología, la estructura de palabras y partes de palabras, tales como raíces, prefijos y sufijos. Partes del habla, la entonación y el estrés; la sintaxis, la formación de frases y estructuras gramaticales del idioma; la semántica, el significado de palabras; y la pragmática, la forma en que el contexto influye en el significado e interpretación. Estos aspectos lingüísticos cubren las cuatro destrezas comunicativas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.

“Music lyrics and song not only provide tools to strengthen and reinforce vocabulary, comprehension, and writing, but increase learning and grammatical variations with auditory skills and rhythmic patterns that stimulate brain activity and encourage imagination. [La letra de las canciones y la música no solo proveen herramientas que fortalecen y refuerzan el vocabulario, la comprensión, y la escritura, pero también incrementan el aprendizaje y las variaciones gramaticales con habilidades auditivas y patrones rítmicos que estimulan la actividad cerebral y fomentan la imaginación]” (Boothe & West, 2015, p.248).

Cuando se aprende una lengua extranjera hay muy pocas oportunidades de escuchar el idioma en situaciones reales. “... Songs provide exposure to a wide variety of the authentic language students will eventually face in non-academic settings. [Las canciones proporcionan la exposición a una amplia variedad de lenguaje auténtico que los estudiantes eventualmente enfrentarán en entornos no académicos]” (Sevik, 2012, p. 12).

Cuando los estudiantes están expuestos al *input* y *output* autentico tendrán amplias oportunidades de adquirir una segunda lengua. Las canciones proporcionan exposición con lenguaje autentico, principalmente coloquial, lo cual prepara a los estudiantes con el lenguaje que encontraran en situaciones reales de uso.

3.3 La Hermenéutica de las Canciones

La Hermenéutica ha sido interpretada en diferentes formas de acuerdo con el contexto desde el cual se analiza. Al buscar la palabra en diccionarios o enciclopedias, se encuentra que *hermenéutica* se refiere al arte de interpretar textos bien sean de carácter sagrado, filosófico o literario. “El término hermenéutica vio la luz por vez primera en el siglo XVII cuando el teólogo de Estrasburgo Johann Conrad Dannhauer lo inventó para denominar lo que anteriormente se llamaba *Auslegungslehre* (*Auslegekunst*) o arte de la interpretación” (Grondin, 2008, p. 21).

“El origen etimológico de la palabra hermenéutica viene del griego *hermenéuein* y significa interpretar, explicar, traducir” (Vilanou, 2013, p. 540). La hermenéutica es usada para interpretar y tratar de comprender situaciones específicas en determinados contextos. Los filósofos de diferentes épocas la han usado para comprender la realidad de los sucesos humanos. En el pasado la hermenéutica era utilizada para tratar de explicar y entender textos bíblicos. La hermenéutica tiene sus antecedentes en autores como Filón de Alejandría, conocido como el padre de la alegoría; Orígenes, Agustín de Hipona, Martín Lutero y Flacius, entre otros; quienes trataban de entender y comprender los textos de las “Sagradas Escrituras”.

Algunos investigadores consideran que la hermenéutica nace propiamente con autores como Schleiermacher, Danhuer, Chaldenius y Meier. “Schleiermacher es considerado como el padre de la hermenéutica, su principio era: “todo acto de comprender es la inversión del acto de

hablar, en tanto debe llegar a la conciencia qué pensamiento subyace a lo que se dice” (López, 2013. p.89).

Posteriormente, se cuentan con trabajos ilustres como los de Dilthey y Heidegger. Dilthey dividió las ciencias en ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza. Heidegger parte de la concepción de la existencia misma y coloca a la hermenéutica como el núcleo de reflexión filosófica. “Para Heidegger la hermenéutica misma debe integrarse hermenéuticamente en el punto de partida del entender” (López, 2013, p. 90). La hermenéutica fue considerada a principios del siglo XX como la disciplina ideal para la comprensión de las ciencias del espíritu en oposición a las ciencias exactas, como las ciencias naturales. “La hermenéutica se presenta como una alternativa a la filosofía de la ciencia y a la filosofía analítica” (Vilanova, 2013, p. 544).

En el positivismo, la verdad se establece por medio de métodos rigurosos y conocimientos objetivos y exactos. La verdad se comprueba y se demuestra experimentalmente. Las ciencias naturales, por lo tanto, están basadas en la explicación. La hermenéutica se diferencia porque se basa en la comprensión. Para la comprensión de las ciencias sociales, donde se intenta comprender el actuar humano, es imposible usar métodos rigurosos y exactos como los que se utilizan en las ciencias naturales. “...la hermenéutica es una técnica, un arte, una filosofía de los métodos cualitativos, que tiene como objetivo interpretar y comprender para poder descubrir los motivos del actuar humano” (López, 2013, p. 93).

La hermenéutica desde sus orígenes hasta las percepciones contemporáneas presenta dos perspectivas: una influenciada todavía por el positivismo en la que no es admisible la participación del que investiga, en aras de la objetividad, y la hermenéutica en la que se concibe la investigación como un proceso en el que el investigador se involucra y se transforma (círculo hermenéutico). “La hermenéutica clásica ha querido, efectivamente, proponer reglas para

combatir la arbitrariedad y el subjetivismo en las disciplinas que tienen que ver con la interpretación” (Grondin, 2008, p.15).

De acuerdo con Grondin, (2008), se pueden distinguir tres posibles acepciones de lo que es la hermenéutica: la hermenéutica dedicada en otros tiempos al arte de investigar textos (textos sagrados); la hermenéutica como una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu; y la hermenéutica como una filosofía universal de la interpretación.

Los trabajos de Paul Ricoeur y los de Hans Georg Gadamer son considerados de gran relevancia en la hermenéutica moderna. Estos autores propugnan la existencia de una sola hermenéutica que sale del contexto rígido de las ciencias exactas.

Su propósito es preferentemente desarrollar una mejor hermenéutica de las ciencias del espíritu, deslastrada del paradigma exclusivamente metodológico y que hace más justicia a la dimensión lingüística e histórica de la comprensión humana. Al adoptar la forma de una filosofía universal de la comprensión, esta hermenéutica acaba abandonando el terreno de una reflexión sobre las ciencias del espíritu y elevándose a una pretensión universal. (Grondin, 2008, p. 20)

Ricoeur plantea la idea de un giro hermenéutico de la fenomenología. Una hermenéutica del sí mismo histórico frente al conflicto de la interpretación. Como parte de este conflicto postula dos tipos de interpretación: la primera se basa en la confianza donde se consagra la comprensión del sentido y la segunda se basa en la sospecha que desconfía del sentido tal como es presentado.

Gadamer fue uno de los discípulos de Heidegger y es considerado para muchos estudiosos en el tema como uno de los más ilustres representantes de la hermenéutica. Para

Gadamer, filósofo alemán, la hermenéutica da acceso a otro tipo de conocimiento, un conocimiento diferente del conocimiento científico que se da a través del diálogo como medio para la comprensión. "...lo que importa no solo es escuchar cosas unos de otros, sino escucharnos unos a otros. Únicamente eso es comprender" (Carsten, 1993, p.27).

Gadamer reconoce la legitimidad del conocimiento científico, pero sostiene que reconocerlo como modelo único tiende a dejarnos ciegos ante otros tipos de conocimiento. Para él, el lenguaje es objeto y elemento de la realización hermenéutica, la vinculación lingüística de nuestra experiencia del mundo. El lenguaje comprendido a partir del dialogo.

Las Canciones Desde una Perspectiva Hermenéutica

Como ya se mencionó anteriormente, la hermenéutica es la interpretación de textos; las canciones son textos mediante los cuales en una cultura se objetivan las preocupaciones temáticas de los sujetos que pertenecen a ella. Una de las máximas de Gadamer era "El ser que puede ser comprendido es lenguaje", lo cual se puede aplicar sin lugar a dudas con un texto porque el texto está compuesto por lenguaje.

En este sentido, en este trabajo el texto de las canciones es usado como un mensaje que necesita ser interpretado y comprendido. Al tratar de comprender lo que un compositor quiere comunicar con el texto de una canción, es necesario dar sentido e interpretar su contenido, las palabras, las frases, y las oraciones que la componen. En esta parte, entra en juego la subjetividad e interpretación que cada persona le da a ciertas cosas o temas.

Es en esta parte donde los estudiantes a través del diálogo pueden comprender el significado del contenido de la letra, y al mismo tiempo comprender el significado que otras culturas otorgan a ciertas palabras, frases o expresiones que los ayudarán a comprender otro tipo

de realidades. La hermenéutica entra en juego principalmente porque el acto educativo se ve influenciado por la comprensión.

Es importante que los estudiantes aprendan la lengua como medio de superación personal y profesional. Pero más importante es, que el aprendizaje de otro idioma les sirva como medio para la revaloración de la vida. Actualmente, se viven tiempos donde la vida y la muerte carecen de sentido. Se han perdido los valores por falta de entendimiento y comprensión. El sentido hermenéutico que se usa al comprender el texto de canciones ayuda a que los estudiantes tengan una educación para la vida incluyente y respetuosa.

El texto de las canciones se usa para que los estudiantes obtengan significados e interpretaciones a través de su mensaje, para generar discusión a través de lo que está escrito, de lo que está inmerso en el texto, de lo que se observa y de lo que está oculto para tratar de entender no solo el uso del idioma, sino también el comportamiento de otras culturas.

Es importante mencionar, que se promueve el uso de la lengua meta sin evitar el uso de las prácticas translingües. Esto con el fin de que se lleve a cabo una comunicación fluida que permita al estudiante expresar lo que percibe y lo que siente. Permitiendo que el estudiante perciba la existencia y la realidad mediante la expresión del pensamiento abstracto.

El texto de las canciones y las secuencias didácticas establecidas ayudan a que se establezca un diálogo entre los estudiantes. Es solo a través del uso del lenguaje en que los estudiantes podrán interpretar el texto de las canciones, siendo esta no solo una interpretación literal, sino una interpretación profunda, donde puedan comprender el mensaje de su autor o compositor. “Cuando un traductor interpreta una conversación, puede haber un entendimiento mutuo posible solo si el participa en el tema bajo discusión; así sucede también en relación con el texto, es indispensable que el intérprete participe en su significado” (Gadamer, 1975, p.389).

En esta forma, se establece una doble interpretación o traducción del texto. El entendimiento del significado lingüístico, y el entendimiento del mensaje mismo. El texto no solo son letras, palabras y frases. El texto nos dice algo, nos habla, contiene un mensaje, un mensaje oculto disfrazado entre los símbolos del lenguaje. El texto nos brinda la oportunidad de usar el lenguaje para comprender distintos saberes. “El texto trae un tema al lenguaje, pero que en realidad ocurra, es en última instancia, el logro del intérprete. Ambos tienen una participación en ello” (Gadamer, 1975, p. 390).

Con el uso de las canciones los estudiantes comprendan no solo la gramática y lingüística de la lengua sino también lo que está oculto en la letra de las canciones. Pueden comprender las reglas y estructura del idioma, pero también cómo jugar con el lenguaje, experimentar y liberarse comunicando lo que les deja la interpretación subjetiva del texto.

Los alumnos están aprendiendo una lengua, pero por medio de las canciones aprenden el significado, el ser del lenguaje, lo ontológico. Ampliar el conocimiento de los estudiantes permitiendo que analicen no solo la parte signada del idioma, pero también la simbólica. Como dice Melich “todo lenguaje es constructor de mundos”.

Se pretende que los estudiantes comprendan el lenguaje literal del texto de las canciones, así como el lenguaje musical, que puedan descifrar lo que el texto y la música nos enseña de otros lugares, de otros modos de vivir, de otras formas de sentir, de otra cultura. Las tradiciones y las prácticas sociales son la base del conocimiento. Como menciona Gadamer, tanto el lenguaje de los sonidos como la música del lenguaje pueden ser cantos. “Se da un juego conjunto del mundo de la palabra y del mundo del sonido, un juego entre dos mundos” (Gadamer, 1998, p. 80).

Para concluir, la comunicación en las comunidades translingües no se basa en el

monolingüismo. En el monolingüismo, los hablantes usan una sola lengua para comunicarse. Las comunidades translingües usan dos o más lenguas para comunicarse además de otras estrategias cognitivas. De acuerdo con Canagarajah, los lenguajes siempre están en contacto con otros y se influyen mutuamente. Cuando los hablantes usan diferentes códigos, la comunicación se hace posible al usar recursos semióticos como los símbolos, iconos e imágenes.

En las clases de idiomas se ha usado principalmente el monolingüismo y no se han logrado los resultados esperados. Es necesario promover prácticas distintas. Es necesario crear prácticas donde el estudiante tenga la oportunidad de comunicarse usando esos otros recursos de los que se han estado hablando y donde cree y recree su propia expresión.

Con las prácticas translingües el estudiante desarrolla competencias multilingües y plurilingües, creando diversas alternativas de expresión, donde tiene la flexibilidad de comunicarse haciendo uso de recursos paralingüísticos empleando el idioma a su propio ritmo de aprendizaje. Es importante que desarrollen niveles de competencia en el lenguaje para comunicarse acertadamente y lograr relaciones socioculturales positivas.

Hacer uso de estas prácticas permite a los estudiantes expresar otras dimensiones del lenguaje, explotar habilidades que no son estrictamente lingüísticas, por ejemplo, las relaciones afectivas y sociales y la identidad cultural. También les posibilita aprender a aprender porque reconocen la utilidad de las prácticas para entender otras lenguas y otras culturas. Por lo tanto, se obtienen conocimientos cualitativos que desarrollan destrezas generales de comunicación.

El uso de las prácticas translingües y el uso de las canciones permiten que los estudiantes hagan compatibles cosmovisiones radicalmente contrapuestas, asimismo que puedan entender los significados axiológicos de la sociedad a través de la lengua. Los valores predominantes, la noción de elección del ser humano, valores morales, éticos, espirituales y estéticos. “El ser

humano depende de símbolos, necesita de «fuentes simbólicas» para orientarse en su vida cotidiana” (Melich, 1996, p. 61).

Por medio de las prácticas translingües y el uso de las canciones los alumnos pueden hablar la lengua, pero sobre todo pueden vivir la lengua. El uso del translingüismo y de las canciones en la enseñanza de lenguas permite y promueve una mejor comunicación y comprensión entre los hablantes. Las prácticas translingües es una estrategia de comunicación que maximiza el potencial comunicativo.

El uso de prácticas translingües usando a las canciones como medio para obtener el significado de los textos desde una perspectiva hermenéutica permite a los estudiantes desarrollar la competencia lingüística porque al usar formas flexibles de comunicación hacen uso efectivo de la lengua desarrollando la destreza léxica, fonológica y sintáctica. Además, desarrollan también la competencia sociolingüística porque el significado recreado de los textos permite sensibilizarse con las convenciones sociales y culturales. Por último, les permite obtener competencias pragmáticas al hacer uso funcional de los aspectos lingüísticos de la lengua en los intercambios comunicativos que se observan en el desarrollo de las secuencias didácticas.

Las prácticas translingües están completamente ligadas al enfoque hermenéutico de este trabajo ya que por medio de estas prácticas se logra que los estudiantes comuniquen aquello que desean expresar, el pensamiento abstracto y lo profundo de sus sentimientos para lograr la comprensión de un texto a través del dialogo. En la hermenéutica sucede lo mismo, la comprensión es un proceso de interpretación donde se entiende o descifra el texto por medio de la comunicación que se da en el dialogo.

Capítulo 4

El Maestro de Inglés Como Investigador de su Propia Práctica: el Marco Metodológico

En este capítulo se establece la metodología usada en el análisis de esta propuesta. Se reconoce al maestro como investigador de su propia práctica, haciendo uso de la etnografía como método de observación y descripción de lo que sucede en el aula, y se describe el tipo de etnografía utilizada. Se describe el rol que tengo como profesora e investigadora en el salón de clases. Se plantea el desarrollo de la secuencia didáctica utilizada, se describe el escenario en el que se lleva a cabo la propuesta como el contexto de la clase de inglés, se delimitan los problemas presentados en la práctica, la política lingüística y pedagógica del CEAL, y se manifiesta como las políticas sociales y educativas dentro de la universidad afectan la práctica educativa. Se delimita el enfoque usado en el diseño de las secuencias didácticas y se describe el diseño de las mismas secuencias. Se enlista lo que se pretende impulsar por medio de estas secuencias y se ilustran los pasos y la dinámica cíclica de la misma.

4.1 El Maestro de Inglés Como Investigador de su Propia Práctica

Es importante reconocer las actitudes, prácticas y formas de actuar de los estudiantes para poder preparar clases que los ayuden a cubrir sus necesidades. Como se mencionó anteriormente, el tener conocimiento de diversas teorías y paradigmas científicos nos ayuda a analizar críticamente como podemos ayudarlos.

Lo anterior, no quiere decir que podemos seguir un método como si fuera una receta mágica para lograr nuestros propósitos educativos. La investigación existente hasta el momento en la enseñanza de idiomas nos ofrece diferentes alternativas para solucionar los problemas que se presentan en nuestra práctica. Sin embargo, no debemos olvidar que es el docente quien está frente a grupo y él es quien conoce mejor a los estudiantes.

Por lo tanto, el docente puede ser investigador de su propia práctica educativa. El docente tiene la ventaja de estar cerca de los estudiantes todo el tiempo. Entonces, él puede experimentar con diversos métodos, enfoques, técnicas, herramientas y actividades que lo ayuden a lograr su objetivo.

Teresa Mccarty, nos menciona como Mary Harbage captura la esencia y el espíritu del maestro investigador en el poema "*inquiry*". "Probaré y trataré, ajustaré y observaré, y haré de esto algo nuevo y bueno" (1962, p. 391, en Hornberger, Nancy, p. 227).

El trabajo de los docentes ha sido ampliamente investigado. El investigador, propone al docente lo que debe de hacer por medio de conceptos rebuscados, teorías y paradigmas idealistas. "Los términos especializados, símbolos técnicos y demás medios de que se valen los profesionales no es lo más importante, y a veces hasta impiden la comunicación" (Swadesh, 1966, p. 2). Muchas veces los docentes ven el trabajo del investigador muy alejado de la realidad, por lo tanto, difícil de comprender. "No es suficiente que el trabajo de los maestros sea estudiado, ellos necesitan estudiarlo por sí mismos" (Stenhouse, 1975, p. 157).

El docente puede crear situaciones nuevas e innovadores que motiven a los estudiantes a adentrarse en la materia sujeto de estudio. El profesor también puede hacer uso de proyectos de intervención y de la gestión de su propia práctica. Un proyecto de intervención educativa nos ayuda a transformar y mejorar nuestra práctica docente. Al llevar a cabo acciones para alcanzar objetivos específicos podemos cubrir y cumplir los propósitos fundamentales de nuestra práctica.

El proyecto de intervención educativa permitirá tomar el control de la propia práctica educativa mediante un proceso de indagación-solución que se realiza en base a un proceso de planeación, actuación y evaluación de todo aquello que se pretende realizar.

Una propuesta de intervención educativa ayuda a estar dentro de un proceso de mejora continua y es una opción para sistematizar y mejorar la práctica profesional; ayuda a cubrir necesidades y situaciones problemáticas; en otras palabras, ayuda a cambiar y mejorar la actuación docente.

Esta actuación del docente como investigador, es denominada “*Action Research*” (investigación-acción) de acuerdo con Jeremy Harmer, (2007). Los docentes toman acción con una serie de actividades para solucionar algo que no va bien en su práctica.

Action research is the name given to a series of procedures teachers can engage in, perhaps because they wish to improve aspects of their teaching, or alternatively, because they want to evaluate the success and/or appropriacy of certain activities and procedures. Teachers sometimes embark on action research there is a problem that is worrying them and they want to try to decide what to do about it. [Investigación-acción es el nombre dado a una serie de procedimientos en que los maestros se pueden involucrar, quizá porque ellos desean mejorar aspectos de su enseñanza, o, alternativamente, porque ellos desean evaluar el éxito y/o lo apropiado de ciertas actividades y procedimientos. Los maestros algunas veces se aventuran en investigación-acción porque hay un problema que les está preocupando y tratan de decidir qué hacer acerca de eso.]. (Harmer, 2007, p. 414)

Si los profesores están interesados en indagar e investigar, así como experimentar en aspectos de la práctica, se pueden desarrollar y cubrir al mismo tiempo el contenido de planes y programas. Además de satisfacer necesidades e intereses, para lograr que los estudiantes se apropien del conocimiento que les permitirá solucionar situaciones que se les presenten a lo largo de la vida utilizando capacidades y habilidades adquiridas en el transcurso de su paso por la

escuela. Las acciones anteriores elevan el estándar educativo, se centran en el estudiante y parten de los aprendizajes como punto central del proceso educativo.

Cuando el docente es investigador de su propia práctica, pone en práctica la teoría propia. Entonces, el mismo puede analizar lo que está sucediendo repetidas veces. El docente como ente investigador se vuelve más crítico a lo que está sucediendo. “Los maestros que actúan por sí mismos como investigadores se vuelven más críticos, confidentes y se aventuran a tomar riesgos, se ven a sí mismos como agentes de cambio” (Allen & Shockley, 1996 en Hornberger, N. p. 234).

El salón de clase es un espacio ideal, que el profesor puede aprovechar para poner en práctica diversas actividades y experimentar con los recursos que están a su alcance para atrapar la atención de los estudiantes y lograr aprendizajes significativos. El docente que experimenta constantemente es un docente investigador de su propia práctica. Es importante que el docente ponga en práctica lo que resulta significativo a su propia práctica y no solo se base en teorías idealistas que no producen resultados positivos. “Maria Montessori describía el ambiente educativo como un auténtico laboratorio de psicología, un gabinete científico, en el que el maestro-científico observa al niño, pero no emplea técnicas coercitivas ni modelos ideológicos preconcebidos” (Foschi, 2014, p. 120).

Hay que comprender que en la escuela no solo se transmiten conocimientos, se transmiten valores y costumbres sociales. Al experimentar en la práctica y proponer nuevos enfoques, el docente puede promover la educación inclusiva donde la aceptación y el respeto a la diferencia promueven la multiculturalidad. Es importante que el profesor sea parte activa de la planeación de sus clases, de la elección o diseño de materiales y de la puesta en práctica de estos. Al tener un proyecto propio, la involucración del docente es completamente activa. El docente

puede dar un giro a su propia práctica, analizando, reflexionando, investigando y experimentando con el fin de mejorarla.

4.2 El Maestro de Inglés Como Etnógrafo

¿Qué es la Etnografía?

La *etnografía* es un método de investigación que se deriva de la antropología. Se caracteriza por la observación y la recogida de datos de aquello que se analiza o es investigado. Su objetivo es observar y comprender las prácticas culturales y sociales. Wilcox en Velasco, (1993), menciona que a pesar del hecho de que se ha empleado la etnografía para referirse a la cultura de una sociedad, también puede ser aplicada a la descripción del discurso social en cualquier grupo o comunidad donde la costumbre impera en sus vínculos. Por lo tanto, la observación en la escuela y en el aula se adapta a este tipo de enfoque.

Clifford Geertz, (1973), tomando prestada la noción de Gilbert Ryle define a la etnografía como una descripción densa de lo que sucede. Refiriéndose al ejemplo de Ryle donde compara a dos chicos guiñando el ojo derecho. Uno de los chicos guiñó como un reflejo involuntario, mientras que el otro lo hizo como signo de complicidad con su amigo. Siendo los dos movimientos idénticos no se podría saber desde el lente de una cámara cual fue un guiño y cual fue un reflejo. Sin embargo, cuando se realiza una descripción densa de lo ocurrido se pueden develar otros detalles que proporcionan mayor información. Por ejemplo, el hecho de que uno de los chicos además de guiñar el ojo sonrió levemente. Esta descripción densa o más detallada ayuda a observar códigos públicos o conductas culturales para una mejor comprensión.

Por otro lado, se observa la importancia de la significación o el significado de las conductas y comportamientos o acciones sociales como menciona Clifford Geertz. Entonces, la interpretación de esa significación se vuelve sumamente importante. Para Geertz la significación

se establece socialmente. Esta interpretación no debe de ser una simple descripción, sino una descripción densa en la cual se está interpretando no solamente una conducta sino también una conducta como parte de la cultura.

Doing ethnography is like trying to read (in the sense of "construct a reading of") a manuscript-foreign, faded, full of ellipses, incoherencies, suspicious emendations, and tendentious commentaries, but written not in conventionalized graphs of sound but in transient examples of shaped behavior. [Hacer etnografía es como intentar leer (en el sentido de "construir una lectura de") un manuscrito: extranjero, descolorido, lleno de elipses, incoherencias, enmiendas sospechosas y comentarios tendenciosos, pero escrito no en gráficos convencionales de sonido, sino en ejemplos transitorios de comportamiento modelado.]. (Geertz, 1973, p.10)

Etnografía Aplicada en mi Propuesta

Si bien la etnografía es una estrategia de investigación cualitativa que nos permite obtener datos por medio de la observación en campo de aquello que está siendo investigado. En este caso, se realiza una observación, pero no cualquier tipo de observación, es una observación participante. Tengo la ventaja de ser parte del aula, yo soy parte del objeto observado y de lo que voy a observar, observo al mismo tiempo que efectúo mi quehacer docente, no puedo tomar distancia, observo detalles, procesos, lo visible y lo que no es tan visible, al igual que lo que se encuentra oculto.

La etnografía (o su término cognado, «observación participante») simplemente es un método de investigación social, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo, o la etnógrafa, participa abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo

relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar. (Hammersley, M., 1994, p.15)

La etnografía participativa es aquella donde se investiga y se aprende colectivamente la realidad basándose en un análisis crítico con la participación activa de los grupos involucrados. Como se mencionó anteriormente, esta no es una investigación convencional, es una investigación donde yo no soy ajena a la misma situación de investigación, donde trato de hacer registro de mis propias impresiones, de lo que soy participe. El salón es mi sitio, en el cuál yo soy participe de la misma situación. Aquí cabe mencionar lo que dice L. Stenhouse, el profesor como investigador de su propia situación docente.

Peter Woods menciona que “la etnografía puede tener valor practico considerable para los maestros. Esta concierne con asuntos que ellos reconocen, se relaciona con sus problemas en sus propios términos” (Wood, 1986, p. 8). Los maestros podemos hacer investigación de nuestra propia práctica para analizar asuntos concernientes a la misma. Por medio de la etnografía podemos reconocer los problemas que afectan a nuestra práctica y analizar las posibles soluciones. “Los maestros pueden utilizar técnicas etnográficas para soportar la evaluación de su trabajo, el aprendizaje y motivación del alumno, sus propias carreras y desarrollo” (Et. al. p.8).

En este trabajo se realiza una observación de la propia práctica, lo cual me ofrece la ventaja de no ser un agente invasivo dentro del salón de clases y permite a los estudiantes desenvolverse como lo hacen cotidianamente.

En otras palabras, se usa la etnografía del salón de clase como método de investigación. Siendo esta etnografía un método a través del cual se pone en el centro la participación y la colaboración tanto del maestro como de los alumnos, donde el maestro asume el rol de investigador

de su propia práctica y los estudiantes en los constructores del conocimiento sobre el idioma. En este tipo de etnografía colaborativa, la observación participación, tanto del ambiente del aula como de las interacciones, están mediadas por la confianza, la costumbre y la formalidad.

Se tomaron en cuenta cuatro normas antropológicas que sugiere Wilcox (1993), tratar de ser lo más objetivo posible, intentando dejar de lado las emociones, o preconcepciones propias. Intentar convertir en extraño lo familiar, cuestionarse porque lo que es familiar no puede darse en otra forma. Utilizar el conocimiento propio para guiar y analizar el trabajo. Y observar y tratar de comprender la interacción que se da entre los alumnos, los temas objeto de observación y su contexto.

Los estudiantes fueron informados del objetivo de este trabajo, la manera en que se trabajaría, la discusión de sus resultados como método de evaluación. De ese modo, se contó con el consentimiento informado de los alumnos para poner en práctica esta propuesta de enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de prácticas translingües y la interpretación hermenéutica de canciones. Se eligió un sustantivo con connotación positiva para representar a cada uno de los alumnos participantes conservando únicamente la inicial del nombre verdadero.

Una vez planteada la secuencia didáctica con la que se trabajó en clase, se estableció aquello que se iba a observar, es decir, aquello en lo que se tenía que concentrar la observación.

Al principio, la observación se delimitó en valorar la efectividad del uso de las canciones y la interpretación de los textos en la adquisición/aprendizaje del idioma sin tener categorías precisas o delimitadas. En la marcha del trabajo, se observaron las prácticas translingües que los estudiantes empleaban y se reconoció su relevancia. Entonces, se revalorizó la organización del trabajo, dando a estas prácticas la mirada central de la investigación sin dejar de lado aquello

planteado en un inicio. Como menciona Wilcox, (1993), cuando se investiga es importante descubrir aquello que es significativo, lo que es importante observar.

Bajo el supuesto de que no se puede observar la totalidad de situaciones del salón de clase, en este trabajo se tiene como foco el examen de los efectos que genera el uso de las prácticas translingües en la producción de conocimientos de inglés, así como la interpretación de las canciones como recursos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Para la recogida y análisis de datos se aplicó una entrevista informal a tipo de presentación a principio de curso para reconocer el contexto de los estudiantes y obtener información específica sobre el alumnado. Se aplicó un cuestionario al final del curso para saber la opinión de los alumnos sobre el uso de las canciones y su efectividad en el aprendizaje del idioma. Las entrevistas y cuestionarios se anexaron en el apéndice de este trabajo.

Se recopiló información y detalles descriptivos de aquello que sucedió en la clase por medio de un diario de campo. Y se conservaron evidencias de trabajos desarrollados por los estudiantes, en este caso presentaciones en *PowerPoint* del trabajo elaborado, la presentación en sí misma, videos y los textos de las canciones.

Por medio de la entrevista y el cuestionario, los estudiantes pudieron expresar su opinión sobre el beneficio del uso de las canciones en su aprendizaje de la lengua meta. Expresaron opiniones e ideas de como consideran que se podría potenciar este recurso. En esa forma, se dio la voz a aquellos que forman parte de la investigación y no solo a quien la está llevando a cabo.

Para el estudio de datos se empleó 100 % el análisis cualitativo. Este análisis permitió al investigador comprender e interpretar las descripciones, opiniones, interpretaciones, y acciones descritas por los estudiantes.

La información obtenida en la primera entrevista permitió transformar la información en números con lo que se obtuvo una descripción sociodemográfica, y se observaron datos del contexto de los estudiantes, como edad, sexo, carrera, y nivel de inglés.

Por último, en los capítulos 5 y 6 de este trabajo se muestra la recogida y el análisis de datos respectivamente donde se pueden observar las categorías creadas respecto al objeto observado.

Mi Rol Como Profesora e Investigadora en mi Salón de Clase

En el capítulo dos de este trabajo, se analizaron algunas de las metodologías que se han usado a través del tiempo en la enseñanza de lenguas. El análisis hecho forma parte de la investigación documental de este trabajo, el cual fue obtenido no solo de fuentes escritas, sino también de videos, asistencia a diferentes eventos educativos, juntas colegiadas, y de la práctica educativa.

Como menciona Giménez (2013), en la investigación documental se puede incluir también la revisión de la propia práctica o la de los colegas. Kaufman y Rodríguez (1993), nos dicen que la investigación no necesariamente debe realizarse sobre la base de sólo consultas bibliográficas; se puede recurrir a otras fuentes como, por ejemplo, el testimonio de los protagonistas de los hechos, de testigos calificados, o de especialistas en el tema, de ahí que en este trabajo es importante conocer los intereses y puntos de vista de los actores inmersos en el acto educativo.

Por medio de la indagación realizada, la cual nutre el marco teórico de este trabajo, se descubrió el uso de las prácticas translingües que los estudiantes usan al comunicarse en la clase de inglés. Se comprende su relevancia y se fomenta su uso porque permite el desarrollo de competencias lingüísticas y socioculturales que permiten llevar a cabo la comunicación.

Además, tomando en cuenta las necesidades y problemáticas en la enseñanza aprendizaje de idiomas, se considera necesario fomentar el aprendizaje de lenguas como una tarea que se lleve a cabo a lo largo de la vida. Fomentar que los estudiantes no solo adquieran el conocimiento de una o varias lenguas, es decir, ser multilingüe; pero que adquieran también estrategias de comunicación que les permitan desarrollar competencias plurilingües.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, (2002), la competencia plurilingüe permite a los aprendices expandir su experiencia lingüística para dar sentido a un texto sea oral o escrito por medio de la habilidad que se tiene en una o varias lenguas para comprender otra que se desconoce.

Los que tengan algunos conocimientos [de lenguas], por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua. (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002 p.4)

En este trabajo se analiza si lo anterior es posible haciendo uso de prácticas translingües y el uso de canciones con una perspectiva hermenéutica por medio de la secuencia didáctica utilizada en las clases.

Como primer paso de este trabajo, se hizo una entrevista oral informal a forma de presentación. Se pidió a los estudiantes que se presentaran en inglés de ser posible y que

mencionaran algo que quisieran compartir con el resto del grupo. También se pidió que no olvidaran responder las preguntas anotadas en el pizarrón, las cuales se encuentran en el apéndice 1 de este trabajo.

Se consideró que era importante tener datos como base para la investigación, ya que es necesario tomar en cuenta el contexto de los estudiantes como punto de partida para la planeación de clases. En este caso la información sirvió también para analizar datos estadísticos como la edad, el género, la carrera, y datos analíticos como su opinión de los procesos que se trabajaron en clase.

Para la selección de la primera canción se tomó en cuenta, por un lado, la riqueza lingüística, de significados, y la riqueza simbólica que se consideró se podía obtener a partir de su análisis; por otro lado, el programa y contexto de los estudiantes. Es decir, el nivel en el que se encuentran estudiando y los temas estudiados en la clase. Los estudiantes fueron los encargados de seleccionar el resto de las canciones, presentarlas y analizar su contenido en base a una secuencia didáctica preestablecida en el modelo proporcionado por la docente.

Desarrollo de la secuencia:

1. Se presenta una canción por medio de recursos tecnológicos como “Power Point”, “Prezzi” o algún otro. La presentación debe incluir el siguiente contenido:
 - Título de la canción
 - Nombre y nacionalidad del compositor
 - Nombre y nacionalidad del intérprete
 - Biografía del intérprete
 - Género de la canción
 - Datos adicionales (Por ejemplo, algún dato curioso sobre la canción)

2. Se realiza algún ejercicio que tenga que completarse o llevarse a cabo escuchando la canción. Por ejemplo, quitar palabras de la canción, elección de palabras, ordenar oraciones, relacionar palabras con imágenes, etc. Lo más importante en este paso, es ser creativo y usar la imaginación tratando de que las actividades no se repitan.
3. Escuchar la canción las veces necesarias para obtener la información requerida en el paso anterior.
4. Formular preguntas relacionadas con el texto de la canción. En esta parte, es importante que se elijan palabras, frases u oraciones que hayan generado curiosidad, desconcierto, desconocimiento o sorpresa para el presentador.
5. Generar discusión a partir del punto anterior.
6. Cantar la canción.
7. Realizar alguna actividad donde se desarrolle la escritura. En esta parte, se trata de escribir algo breve y simple. Por ejemplo, escribir una oración con alguna palabra trabajada en el punto número 4.

Nota: Los puntos de esta secuencia se pueden usar en forma de sucesión indistinta.

En el avance del curso se observó y registró la reacción de los alumnos ante las canciones, la cual posteriormente fue analizada por medio de exploración directa. Se registraron también las opiniones de los alumnos sobre las actividades realizadas para poder ser analizadas.

El análisis de este trabajo se lleva a cabo no solo con la observación y juicio del investigador, que en este caso es el propio docente, sino también con el juicio y observación de los actores principales. Los estudiantes son los actores principales porque solo ellos pueden decir con total certeza si el uso de las canciones les ha servido o no para el aprendizaje/adquisición de la lengua meta.

De acuerdo con Irene Vasilachis, 2006, la investigación es un proceso interpretativo de indagación donde el investigador penetra en la vida cotidiana del sujeto o de la situación a observar. Es un proceso donde se da la interacción entre el investigador y los involucrados. Se valora la palabra y la opinión de los agentes observados para analizar las diferentes situaciones.

La etnografía interpretativa, como menciona Geertz es la interpretación como una forma particular de descripción de los fenómenos culturales. Se analizó no solo si el uso de las prácticas translingües y el uso de canciones aportaron elementos que motiven y ayuden a los estudiantes a adquirir la lengua inglesa, sino también como por medio del contenido de los textos los alumnos fueron capaces de interpretar los significados y los símbolos de otras culturas.

Se observó a lo largo de la investigación las prácticas translingües que emplean los estudiantes al comunicarse y se examinó si estas aportan ventajas o desventajas en el aprendizaje del inglés. Se interpretó y comprendió el uso de las canciones y de las prácticas translingües desde un enfoque hermenéutico. Se usó la etnografía con un enfoque participativo y colaborativo dentro del aula. Enfoque participativo porque se da la voz a los otros, en este caso a los alumnos. Se toman como modelo, por un lado, el trabajo que Podestá realizó con niños de comunidades rurales donde se establece un enfoque participativo porque se da la voz a aquellos que están siendo observados. Se comunica lo que ellos desean expresar y se describe lo que ellos quieren mostrar de sus comunidades por medio de fotografías.

En el caso de esta investigación, los alumnos están siendo escuchados por medio de sus discursos tanto escritos como orales, pero aún más importante, por su reacción frente a los signos y símbolos del texto y a su forma de captar la riqueza cultural del idioma y de sus hablantes. Se comunica y expresa sus intereses y lo que ellos quieren dar a comunicar al resto del grupo por medio de las canciones que los identifican y les dan un sentido de pertenencia.

4.3 Contexto de la Enseñanza de Inglés Como Lengua Extranjera

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, esta investigación se realiza para saber el impacto que tienen las prácticas translingües que emplean los estudiantes al tratar de comunicarse, principalmente aquellos que tienen un nivel básico del idioma. También se analiza la utilidad de las canciones al ser usadas como herramienta pedagógica en la enseñanza del inglés con una perspectiva hermenéutica.

Es relevante mencionar que esta propuesta no alteró el objetivo de los cursos de inglés regulares que se imparten en la UPN, sino que se introdujo una metodología de enseñanza basada en canciones y estrategias de construcción de conocimientos de inglés a partir de las prácticas translingües.

Este trabajo se desarrolló con dos grupos del Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas, (CEAL), en la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN). Los dos grupos de tercer nivel. Para tener un mejor manejo de los datos presentados, se denominará de aquí en adelante Grupo 1, al que tomaba clase entre semana y Grupo 2, al que tomaba clase los sábados.

El Grupo 1, tenía clases los lunes y los miércoles en un horario de 14:00 a 16:00 horas. Este grupo tenía un listado de cuatro alumnos, de los cuales solo se presentaron dos a la primera clase, en la tercera clase se presentó un alumno más. El Grupo 2, tenía clases los sábados en un horario de 9:00 a 14:00 horas, con un receso de 30 minutos que se tomaba de 11:30 a 12:00 horas. Este grupo tenía un listado de diez alumnos, de los cuales solo se presentaron siete a la primera clase, posteriormente se integró otra alumna.

Cabe mencionar que en años anteriores se registraba un número mucho mayor de estudiantes debido a que se había establecido que al terminar la licenciatura debían tener un nivel

B1 como requisito para la titulación. En cuanto ese requisito fue quitado, la matrícula de estudiantes cayó considerablemente en todos los grupos.

Con el Grupo 1, se trabajaron 64 horas en el salón más 32 horas con trabajo en línea. Esto es, 4 horas por semana en el salón, más dos horas en línea semanalmente. Por otro lado, con el Grupo 2, se trabajaron 96 horas en el salón de clase, más 32 horas en línea. Esto es, 5 horas por semana en el salón, más dos horas en línea semanalmente.

En las figuras 5, 6 y 7 podemos observar características como la edad, carrera, sexo y nivel de inglés en el Grupo 1. En las figuras 8, 9 y 10 observamos las mismas características en el Grupo 2.

Se considera que los estudiantes al terminar el nivel 3, deben tener un nivel A2 +/- en el dominio de la lengua aproximadamente. Sin embargo, esto no siempre resulta cierto a pesar de haber acreditado el curso. Como podemos observar en las gráficas 7 y 10, los estudiantes tienen diferentes niveles de dominio cuando se inicia el curso. El nivel obtenido al final se debe también a la perseverancia individual de cada estudiante.

Figura 5

Edad Grupo 1

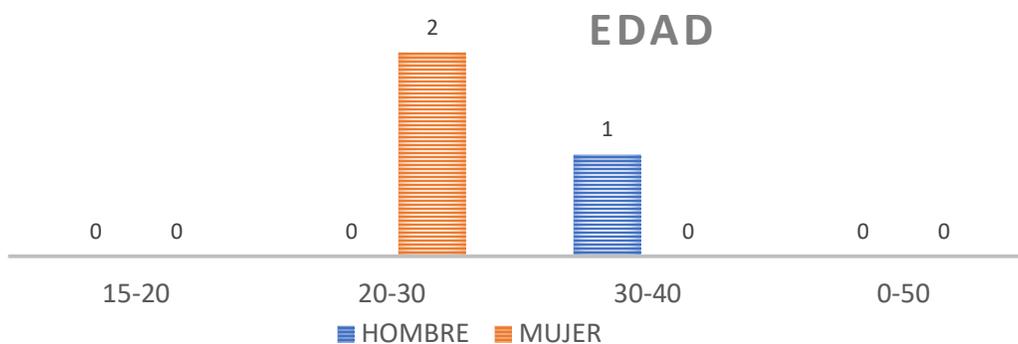


Figura 6

Carrera Grupo 1

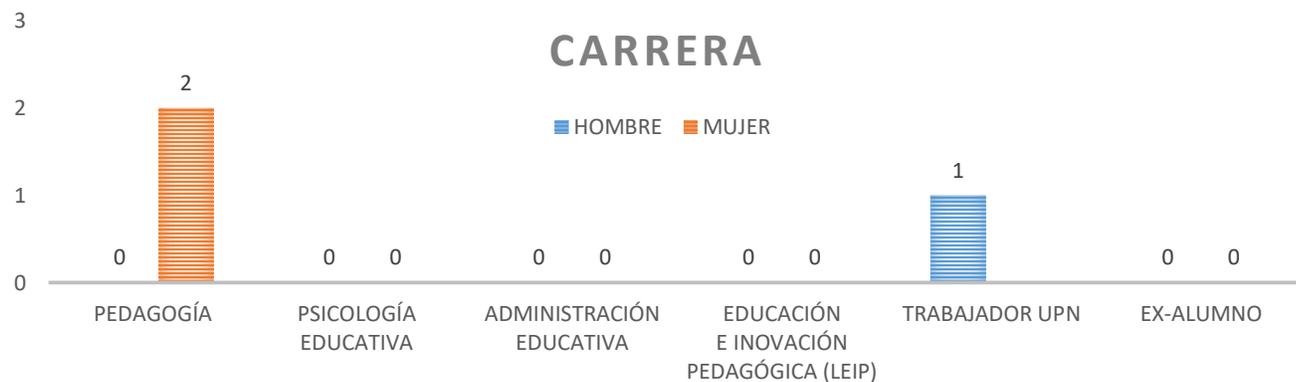


Figura 7

Nivel de inglés Grupo 1

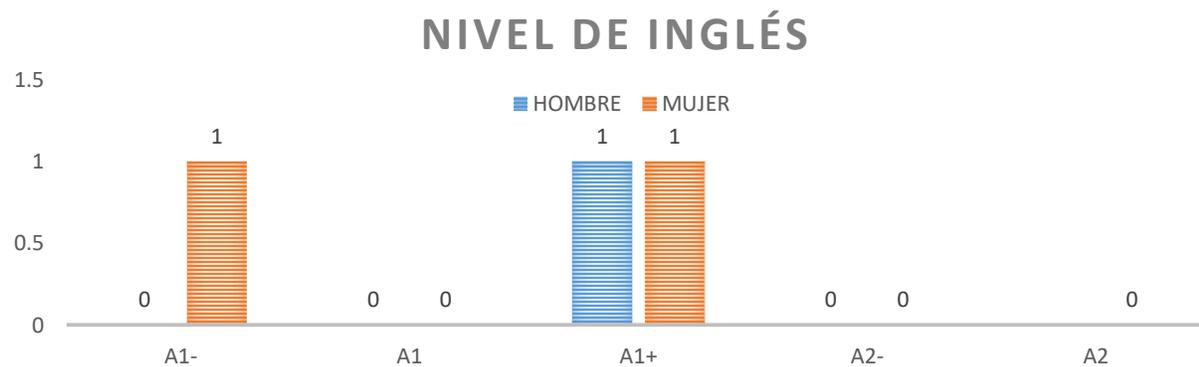
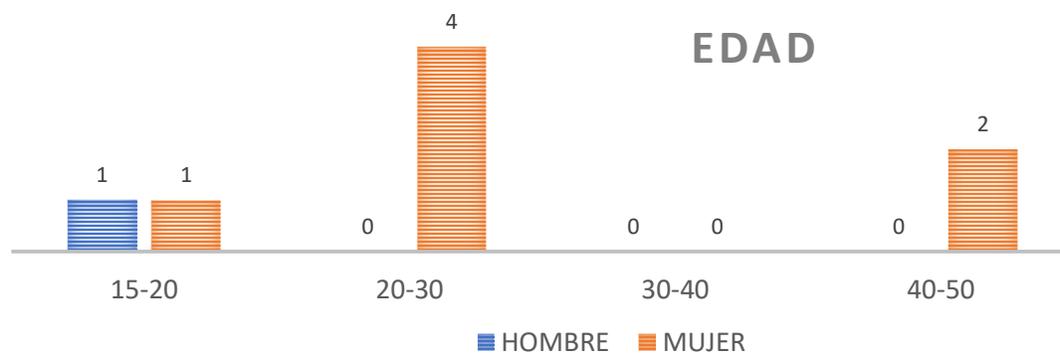
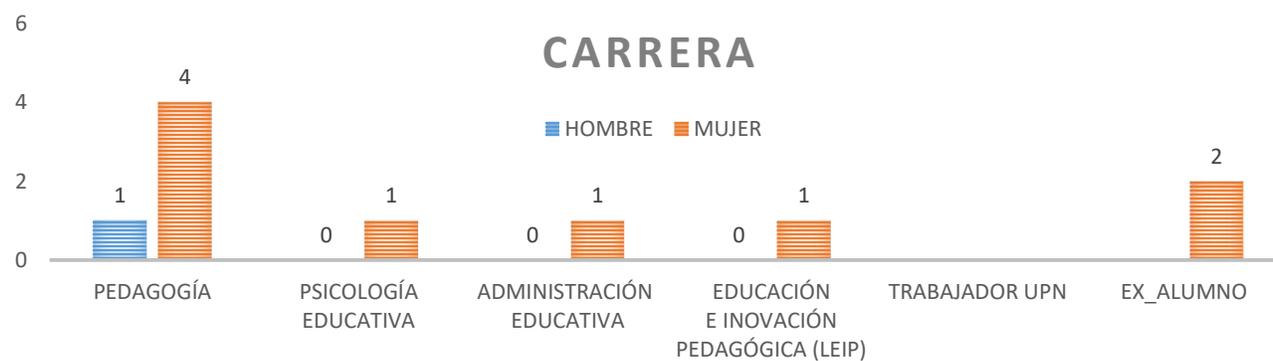
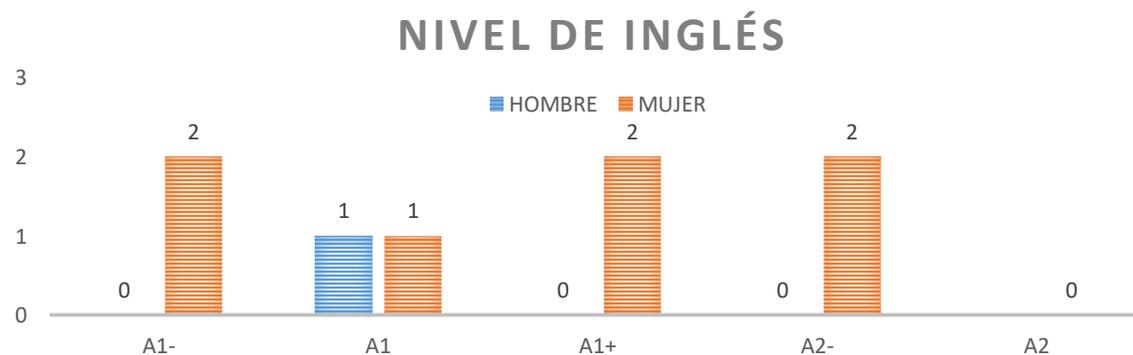


Figura 8*Edad Grupo 2***Figura 9***Carrera Grupo 2***Figura 10***Nivel de Inglés Grupo 2*

Descripción de la Clase de Inglés

La clase de inglés se organizó tomando en cuenta el programa del curso, los contenidos, el material con el que se trabaja, en este caso, los libros y temas relacionados con el contenido de las materias que forman parte del currículo de los estudiantes.

Los contenidos gramaticales trabajados en este curso se pueden observar en el Anexo 2 de este trabajo. Estos contenidos son basados en el programa desarrollado en el CEAL. Los profesores del CEAL tienen que desarrollar los contenidos de acuerdo al nivel con el cual están trabajando.

El libro con el que se trabajó fue “*Going Pro 3*”. Este libro fue seleccionado en el cuerpo académico porque promueve el uso de las cuatro habilidades lingüísticas con un enfoque comunicativo y las competencias digitales. Por otro lado, los contenidos del libro toman en cuenta los temas sugeridos por el Marco Común Europeo de las Lenguas para que el alumno pueda adquirir el nivel especificado en el mismo. En este caso, Nivel A2.

En este curso, se promovieron actividades donde los estudiantes pusieron en práctica las cuatro habilidades lingüísticas. Se promovió el uso de la lengua en situaciones cotidianas a un nivel básico con la intención de que los alumnos logren un nivel A2 de dominio de la lengua. Se fomentó el aprendizaje autónomo mediante el uso de las canciones y de las TIC. El uso de las TIC también recomendado por el programa.

El curso se articuló en tres ejes; los dos primeros, establecidos por el propio programa, y el tercero fue la propuesta de este trabajo:

El primer eje, promueve el aprendizaje por medio de contenidos y lenguaje integrado, basándose en el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). El maestro, usa

diversos textos con contenido relacionado a los programas educativos de la Universidad Pedagógica Nacional dentro de las actividades que se realizan en el curso.

El segundo eje, está basado en las competencias lingüísticas del nivel A2 establecidas por el Marco Común Europeo (MCER), las cuales se promueven por los contenidos del libro y del programa.

El tercer eje, se basa en las actividades realizadas en la propuesta de este trabajo. El uso de las prácticas translingües, y las canciones con una perspectiva hermenéutica. Los recursos extras utilizados cumplen con los objetivos del programa de trabajo del CEAL. Se fomenta una actitud receptiva y de autoconfianza en el uso de la lengua extranjera, se desarrollan competencias lingüísticas y comunicativas, se fomenta el uso de las TIC, se introducen diferentes culturas angloparlantes, se fomenta el auto aprendizaje, y la movilidad estudiantil.

Se pretende que los alumnos aprendan el inglés no como un inglés técnico o comercial sino como una lengua académica para aprender no solo el lenguaje sino la cultura de otras sociedades. Que sean capaces de entender el idioma eficientemente, lo real, que sean capaces de crear significados. Las prácticas translingües y el uso de canciones con una perspectiva hermenéutica permiten jugar con el lenguaje y sus significados, permiten darle voz al texto e interpretarlo. “Al dejar que un texto hable, al poderlo hacer, lo llamamos interpretación” (Gadamer, 1998, p. 80).

Uno de los objetivos de los cursos de inglés es que los alumnos eleven el dominio de la lengua inglesa. Entonces, es necesario por un lado permitir el uso de sus prácticas translingües para potenciar la comunicación, pero por otro lado moverlas para impulsar el aprendizaje y uso de la lengua meta por medio de la seguridad que estas prácticas les ofrecen al reconocer que pueden comunicarse con fluidez y que los interlocutores con los que se comunican están

comprendiendo el mensaje. Permitir prácticas translingües con la esperanza de que los hablantes sean parte de comunidades bilingües en un futuro.

El tiempo que se dedicó a esta parte del curso fue de 30 minutos a la semana, como parte de la clase presencial, más el tiempo que cada estudiante tomó por cuenta propia para la preparación de las presentaciones y la realización de tareas derivadas del mismo trabajo.

A continuación, se describe como se evaluó el curso:

- Trabajo en clase 15%
- Trabajo en línea 15%
- Presentaciones/proyectos 20%
- Exámenes 50%

Es importante mencionar que para que los estudiantes puedan presentar el examen final deben de tener el 80% de asistencia.

En este caso la presentación de canciones se evaluó en la parte de presentaciones y proyectos, lo cual representó el 20 % de la calificación. El docente tiene la libertad de integrar el material que considere necesario o de usar el método o enfoque oportuno en el curso para lograr que los estudiantes adquieran el idioma. Por lo tanto, el empleo de canciones y el uso de prácticas translingües como medio y enfoque de enseña-aprendizaje promueven los objetivos propuestos por el CEAL.

Problemas Detectados en la Práctica Educativa

A continuación, se describen los problemas que se presentaron en la actuación docente, los cuales fueron detectados por medio de la sistematización de las experiencias con los alumnos, parte esencial para la puesta en marcha de este trabajo de intervención.

Como parte de la práctica profesional el docente de lenguas extranjeras en el CEAL se enfrenta con la necesidad de crear clases que motiven a los alumnos a trabajar durante dos horas seguidas dos días a la semana y cinco horas seguidas los sábados. Sin embargo, la necesidad primordial es que los alumnos dominen el nivel al que están inscritos al finalizar el curso, para que en esa forma, al ir subiendo de nivel adquieran el idioma.

Como se mencionó anteriormente, son muy pocos los alumnos que se inscriben a los cursos de inglés ya que este no es requisito para terminar la carrera y no forma parte del currículo. Por otro lado, para muchos estudiantes es un sacrificio asistir los sábados a clases porque es un día que por lo normal se usa para descansar o para dedicarlo a los amigos o a la familia. Por lo tanto, hay un elevado porcentaje de deserción y ausentismo en las clases. Siendo este uno de los principales factores que obstaculizan el aprendizaje del idioma.

Es importante también mencionar que la mayoría de los estudiantes solo se inscriben a los primeros cursos. Solo unos cuantos han llegado al nivel 6. Hasta el momento no se ha abierto el nivel 7 por falta de quórum. Al término del nivel 6 un alumno tiene aproximadamente un nivel B1. Estos niveles son tomados de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los alumnos que logran terminar el nivel 6 son muy pocos, y para precisar exactamente el nivel de dominio de la lengua que tienen tendrían que presentar un examen reconocido ya sea a nivel nacional o internacional para poder medirlo. Anteriormente, se mencionó que aproximadamente cuentan con un nivel B1 ya que es lo que se ha establecido en reuniones colegiadas tomando en cuenta el contenido gramatical con el que se ha trabajado y los referentes del Marco Común Europeo.

Política Lingüística y Pedagógica del CEAL

Como se mencionó anteriormente, las políticas lingüísticas son las decisiones tomadas sobre el manejo de las lenguas que se usan en las comunidades. Estas decisiones, cómo menciona Calvet (2007), pueden fracasar porque algunas veces chocan con dificultades prácticas. La comunidad educativa de la UPN, al igual que la del CEAL implantan sus propias políticas lingüísticas, las cuales como observaremos a lo largo de este apartado influyen en el contexto de enseñanza-aprendizaje del inglés en la universidad.

El CEAL es un centro de enseñanza y aprendizaje de lenguas que es parte de la Universidad Pedagógica Nacional donde se imparten lenguas extranjeras y nacionales. Los programas de idiomas están enfocados al desarrollo de las cuatro habilidades del idioma con contenidos vinculados a las carreras impartidas en la universidad y ligados al marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)²⁴.

²⁴ Usuario Independiente B1. Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (CEFRL, 2002, p.26)

En los cursos de inglés se manejan 6 niveles hasta el momento. Al terminar el Nivel 1, un alumno debe de tener aproximadamente un nivel A1 de dominio de la lengua. Al concluir el nivel 6, el estudiante tendrá un nivel B1²⁵ tomando en cuenta el MCER.

El CEAL también ofrece cursos de comprensión de lectura en inglés, cursos de preparación de comprensión de lectura en inglés (requisito de ingreso y egreso de posgrado), y cursos de acreditación de comprensión de lectura en inglés para liberar requisito de ingreso o egreso de un grado académico universitario.

Por otra parte, hay cursos dirigidos a los alumnos que cursan la licenciatura en Educación e Innovación pedagógica en línea que son parte de la LEIP-CEAL. También se ofrecen clubes de conversación y actividades culturales que son asistidos por becarios nativos hablantes que proporcionan un apoyo extra a los estudiantes en la adquisición de la lengua meta.

El CEAL cuenta con una mediateca donde se dan asesorías en el aprendizaje de lenguas y ofrece diversos recursos para que los estudiantes accedan a temas que requieran estudiar o repasar.

²⁵ Usuario Independiente B1. Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (CEFRL, 2002 p. 26)

Como parte de los planes de estudio de posgrado el CEAL ofrece la Especialización en la Enseñanza del Idioma Inglés (EEAILE), para contribuir con la especialización a nivel nacional de maestras y maestros de diferentes niveles educativos que requieran mejorar no solo sus habilidades lingüísticas de la lengua, sino también, sus habilidades metodológicas y pedagógicas.

El cuerpo académico del CEAL reconoce la importancia del aprendizaje de lenguas dentro de las necesidades de los estudiantes tanto en el ámbito académico como en el laboral. Se reconoce el aprendizaje del inglés como un idioma indispensable para la profesionalización.

Se considera que es necesario el uso de las cuatro habilidades lingüísticas para que los estudiantes logren el dominio de la lengua. Se recomienda el uso de las TIC para promover el aprendizaje autónomo. Por otra parte, los materiales y contenido que el CEAL usa atienden a los estándares internacionales que establece el Marco Común Europeo (MCER), para promover el acenso de dominio de la lengua.

El cuerpo académico del CEAL crea diferentes proyectos educativos con propósitos puramente académicos, como la implementación de cursos vinculados con las carreras y la creación de material didáctico que los alumnos pueden trabajar en la plataforma de la universidad.

Uno de los objetivos del CEAL es potenciar el aprendizaje y la adquisición de lenguas, entre estas la lengua inglesa como un proceso constante de formación de los estudiantes. El CEAL reconoce la importancia de que los estudiantes sean capaces de usar diferentes habilidades lingüísticas y cognitivas en lenguas distintas a la materna que les ayuden a desarrollar proyectos de investigación y tengan la oportunidad de participar en la movilidad estudiantil principalmente en otros países.

Políticas Educativas y Sociales Dentro de la Universidad

A pesar de todos los recursos que se ofrecen en el CEAL, son muy pocos los alumnos que se inscriben a los cursos de inglés ya que este no es requisito para terminar una carrera universitaria dentro de la institución y no forma parte del currículo. Por otra parte, la acreditación de comprensión de lectura en inglés, si es un requisito para el ingreso o egreso del posgrado.

Esta es una situación controvertida, ya que por un lado las políticas educativas de la institución no consideran que el inglés sea un requisito para titularse en la licenciatura o que este deba formar parte de las asignaturas curriculares. Sin embargo, hay muchos estudiantes que no pueden obtener sus grados académicos a nivel de posgrado porque no logran acreditar este requisito.

En el año 2014 se logró postular el Nivel B1 de dominio de una segunda lengua extranjera o nacional como requisito para titularse al terminar la licenciatura.²⁶ Este postulado fue emitido en el reglamento de estudios de la licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional por Tenoch Esaú Cedillo Ávalos, rector de la universidad en aquel entonces. Sin

²⁶ Presentar constancia de nivel B1 de una segunda lengua extranjera o una nacional, además del español, expedida por una institución académica certificada para ello. En el caso de las lenguas nacionales se podrá acudir para su acreditación a las autoridades municipales de las comunidades de origen. La constancia deberá contar con una vigencia no mayor a dos años de haber sido expedida. (Gaceta UPN, órgano informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional. Número 91, julio de 2014 p. 15)

embargo, el requisito fue derogado en septiembre del 2017 cuando los estudiantes se demostraron en contra de él.²⁷

Por lo tanto, no queda clara la postura de la universidad sobre el aprendizaje/adquisición de una segunda lengua o lenguas extranjeras a pesar de que ya en la mayoría de las universidades públicas y privadas del país el aprendizaje de una segunda lengua, destacando el inglés por su importancia a nivel mundial, es mandatorio en la obtención de grados académicos.

4. 4 Aprender Interpretando Canciones: una Propuesta Pedagógica

En las secuencias didácticas de este trabajo se usó principalmente el enfoque comunicativo ya que por medio de él se pueden impulsar los propósitos de comunicación pretendidos. En el Enfoque Comunicativo se considera que los estudiantes deben de realizar actividades significativas con el uso del lenguaje. Estar envueltos en tareas comunicativas que les permitan compartir y negociar significados en el proceso de la comunicación.

The range of exercise types and activities compatible with a communicative approach is unlimited, provided that such exercises enable learners to attain the communicative objectives of the curriculum, engage learners in communication, and require the use of such communicative processes as information sharing, negotiation of

²⁷ Este Consejo Académico dictaminó favorable la derogación la Fracción IV del Artículo 79 del Reglamento de Estudios de Licenciatura de la UPN. (Acta de Acuerdos de la 3ª sesión Extraordinaria de 2017. U.P.N. p. 2)

meaning, and interaction. Classroom activities are often designed to focus on completing tasks that are mediated through language or involve negotiation of information and information sharing. [El rango de tipos de ejercicios y actividades compatibles con un enfoque comunicativo es ilimitado, debido a que tales ejercicios permiten a los aprendices conseguir los objetivos comunicativos del currículo, motivar a los aprendices en la comunicación, y requiere el uso de tales procesos comunicativos como compartir información, negociación del significado e interacción. Las actividades del salón de clases son frecuentemente diseñadas para enfocarse en completar tareas que son mediadas a través del lenguaje o que implica compartir y negociar la información.]. (Richards, 1986, p. 76)

En esta secuencia didáctica los estudiantes tienen la tarea de presentar una canción elegida por ellos mismos, donde informan datos sobre el origen de la misma. Después realizan una serie de actividades donde el grupo tiene la oportunidad primero de escuchar la canción y después completar ejercicios distintos donde se pone en práctica la habilidad auditiva y la comprensión lectora. Posteriormente, se analiza el texto para responder una serie de preguntas creadas por ellos mismos en donde se pone en práctica la negociación de significados y lo que cada quien entiende sobre el texto de la canción ejercitando las habilidades productivas, el habla y la escritura.

Al analizar el significado de la letra de las canciones, no se tiene el propósito de traducir literalmente, como probablemente se interprete. La intención al hacer este análisis es usar el idioma para aprender más sobre el mismo.

En el enfoque comunicativo, el maestro tiene la tarea de promover actividades reales donde se use el idioma. Asignar a los alumnos la presentación de distintos temas en la clase,

es una técnica usada por maestros de distintas asignaturas en la vida real, por lo tanto, es una práctica real. Además, se considera que la mejor forma de reafirmar conocimientos, en este caso un idioma, es cuando el alumno se ve en la necesidad de externalizar todo lo aprendido por medio del ensayo y del error. Esperando que estas producciones los motiven a poner atención a la forma y uso del idioma y a desarrollar la competencia del mismo. Harmer (2007), cita a Widdowson en su libro “*The Practice of English Language Teaching*” donde menciona que cuando la ejecución se hace posible, la competencia vendrá con algo de ayuda de sí mismos.

El uso de las canciones tiene el rol principal de promover la comunicación por medio del uso del lenguaje. Como menciona Richards (1989), en la enseñanza comunicativa se puede usar una gran variedad de materiales, sin embargo el uso de estos debe permitir y promover el desarrollo del uso del lenguaje.

La secuencia didáctica que se trabajó con cada una de las canciones fue diseñada con el propósito de motivar a los estudiantes a que emplearan el idioma usando las cuatro habilidades lingüísticas. Además, las canciones son también material auténtico, promovido en el enfoque comunicativo. Uno canta o escucha canciones en situaciones reales solo por el placer de hacerlo.

El texto de las canciones se usó para que los estudiantes obtuvieran significados e interpretaciones a través de su mensaje, para generar discusión a través de lo que está escrito, de lo que está inmerso en el texto, de lo que se observa y de lo que está oculto para tratar de entender no solo el uso del idioma, sino también el comportamiento de otras culturas. “El lenguaje es el medio universal en el cual el entendimiento ocurre. El entendimiento ocurre en la interpretación” (Gadamer, 1975, p. 390).

Se observa si los estudiantes por medio de la secuencia didáctica creada usando a las canciones como medio obtienen conocimientos y saberes que van más allá de la gramática, y las habilidades lingüísticas de la lengua.

Es importante mencionar, que se promovió el uso de la lengua meta sin evitar el uso de las prácticas translingües. Esto con el fin de que se lleve a cabo una comunicación fluida que permita al estudiante expresar lo que percibe y lo que siente. Permitiendo que perciba la existencia y la realidad mediante la expresión del pensamiento abstracto.

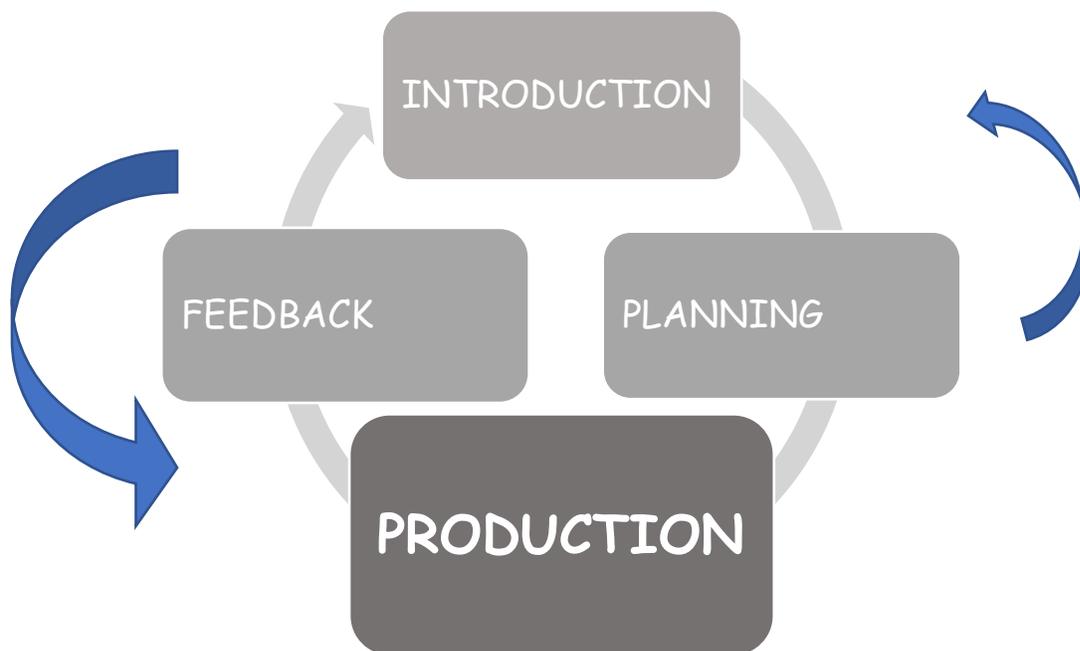
En este trabajo se observa si los estudiantes por medio del uso de canciones obtienen conocimientos y saberes que van más allá de la gramática, y las habilidades lingüísticas de la lengua.

En este trabajo se propone una secuencia didáctica usando a las canciones como medio para impulsar lo siguiente:

- Usar la lengua inglesa como recurso principal para la adquisición de la misma.
- Por medio del uso del idioma aprender principalmente a comunicarse efectivamente con una pronunciación comprensible.
- Promover la comunicación desde el principio y en todo momento.
- Usar la lengua materna en casos necesarios para que la comunicación no se rompa.
- Donde el discurso sea creado por el mismo alumno a través de ensayo y error.
- Donde los estudiantes tengan la libertad de implementar dinámicas propias tomando en cuenta que muchos de ellos se dedican o se dedicarán también a la enseñanza.
- Comunicarse fluidamente sin que la precisión del idioma sea una barrera.
- Donde los alumnos tengan la libertad de expresarse creando su propio lenguaje.

- Crear motivación intrínseca hacia el aprendizaje a través del interés en los temas que se derivan de la misma secuencia.
- Que los estudiantes aprendan a través de la experimentación al ser los protagonistas de la situación comunicativa.
- Usar el lenguaje para diferentes propósitos, la adquisición del lenguaje mismo y la comprensión e interpretación de sus significados.
- Promover el aprendizaje de la lengua a través de actividades comunicativas reales.
- Usar el lenguaje como medio para expresar lo que uno siente y tratar de entender cómo sienten los demás.
- Usar el texto de las canciones para encontrar otras formas de pensar, para encontrar al otro, para entender otras realidades.
- Usar el dialogo para comprender los significados y los símbolos del texto.

La secuencia didáctica queda establecida en cuatro pasos generales como podemos observar en la Figura 11:

Figura 11*Secuencia Didáctica*

Nota. En esta secuencia se representan los pasos del modelo didáctico que se utiliza en esta propuesta educativa. Las flechas representan la dinámica cíclica y flexible de las etapas.

1. En el primer paso, nombrado *Introduction* se presenta la tarea a los estudiantes por medio de un modelo y se explica lo que tienen que realizar.
2. En el segundo paso, *Planning* se da tiempo a los estudiantes de planear, investigar y preparar su presentación.
3. En el tercer paso, *Production* se realiza la presentación de la tarea.
4. En el cuarto paso, se hace un breve análisis de errores, vocabulario o estructuras que necesiten ser repasadas.

Con el diagrama se trata de explicar la secuencia, importancia de los pasos y la dinámica cíclica de la misma. La primera vez que se introduce la tarea es realizada por la docente.

Posteriormente, cada alumno tendrá tiempo de planear y organizar su tarea individualmente antes

de ser presentada. Cuando un estudiante presenta su tarea, esta presentación sirve también de modelo para los siguientes participantes, es decir, se convierte nuevamente en el primer paso, *Introduction*.

El cuarto paso, *Feedback*, es flexible y móvil dentro del diagrama ya que la retroalimentación del lenguaje puede darse en el momento que se considere oportuno y necesario, pudiendo darse incluso desde el primer paso.

El ciclo termina y vuelve a empezar con cada uno de los participantes y se repite tantas veces como número de estudiantes haya en el grupo. Lo anterior es posible cuando se trabaja con grupos pequeños. En caso de trabajar con grupos grandes se sugiere formar equipos para que en esa forma todos los integrantes del grupo tengan la oportunidad de participar.

Todos los pasos en esta secuencia son relevantes para llevar a cabo la tarea, sin embargo, se enfatiza la importancia del tercer paso, *Production*, ya que en esta etapa es donde el estudiante tiene la oportunidad de comunicarse y expresarse, de escuchar y ser escuchado, de interactuar con los otros para tratar de comprender e interpretar el texto de las canciones. En esta etapa el estudiante tiene la oportunidad no solo de practicar y usar el lenguaje, sino también de descubrir y valorizar otras formas de pensar y diferentes formas de entender la realidad.

La evaluación de la tarea se lleva a cabo por medio de observación directa de la producción de los estudiantes. Se observa si el estudiante realizó la tarea asignada, es decir, ejecutar la presentación con la formalidad requerida. Se observa si el estudiante integró las cuatro habilidades lingüísticas en su trabajo. Se observa la habilidad del estudiante para comunicarse con sus compañeros al hacer uso de la lengua meta, su repertorio lingüístico y sus habilidades cognitivas. La evaluación de la producción de los estudiantes es el producto tangible de los resultados.

Capítulo 5

Singlish Como Práctica Translingüe en el Aula

La palabra *Singlish* en este trabajo representa dos prácticas que se abordan dentro del mismo. Por una parte, esta palabra representa a las prácticas translingües; y por otro lado, representa el uso de las canciones en el aprendizaje del inglés. *Singlish*, es una práctica translingüe que ha surgido en Singapur. Este término no es utilizado para denominar el inglés hablado en este país, ya que este inglés es considerado como un inglés educado, no obstante de estar influenciado por el chino y el malayo. *Singlish* es una variante del inglés de Singapur que es visto como un inglés coloquial donde se utilizan vocabulario y estructuras de las lenguas usadas por los diferentes grupos étnicos que viven en el país.

“*Singlish* refers to what is socially constructed as the colloquial English spoken in Singapore, described as neither Mandarin Chinese nor Standard English. [*Singlish* se refiere a lo que se construye socialmente como el inglés coloquial que se habla en Singapur, descrito ni como chino mandarín ni como inglés estándar]” (Garcia, O; Wei, L. 2014 p. 41).

Este tipo de lenguaje coloquial, al igual que las prácticas translingües muchas veces son rechazados por quienes piensan que solo existe una versión correcta de inglés. Sin embargo, esta versión elitista no reconoce las ventajas que ofrece el translenguaje para comunicarse. El uso de *Singlish* para la gente de Singapur les da la oportunidad de comunicarse efectivamente. Además, como menciona Ofelia García, (2014), el 70% de la gente en Singapur reconoce el uso de *Singlish* cómo muestra de solidaridad y cómo un símbolo que los representa.

Por otra parte, la palabra *Singlish* fue usada también para representar a las canciones que fueron usadas como medio en la enseñanza/aprendizaje del inglés en este proyecto. *Singlish*, como la mezcla de dos palabras en inglés. “*Sing*”, representa la acción de “cantar”; “*glish*”

tomando la última parte de la palabra *English*. Cantar en inglés, usar el idioma, para aprender más sobre él.

Este capítulo es considerado en cierta forma el núcleo de este trabajo, ya que en la primera parte se expone la secuencia didáctica que fue modelo para las presentaciones de los estudiantes. En la segunda parte, empieza la descripción de los resultados: se describen las actividades realizadas por cada estudiante; presentación de las canciones, actividades desarrolladas, habilidades lingüísticas empleadas, material utilizado y el grado de desempeño de cada uno de ellos. Por otra parte, se detalla el ambiente que se generó en el salón de clases, así como la reacción de los estudiantes.

La observación registrada se obtuvo por medio de una breve entrevista el primer día de clases, la aplicación de un cuestionario al término del curso y principalmente por observación directa en cada una de las participaciones registrada en un diario de campo. Se exhibe el lenguaje producido por los estudiantes sin alteraciones o modificaciones.

5.1 Secuencia Didáctica Como Modelo

Canción 1

Presenté la primera canción en la primera clase con el grupo 1 y en la tercera clase con el grupo 2. La canción fue *All my loving* del famoso grupo inglés *The Beatles*. Esta canción fue usada para reforzar el tema que estábamos viendo en clase (futuro usando *will*), como ejemplo para mostrar a los alumnos la secuencia que ellos presentarían posteriormente y para que observaran los elementos que debían incluir en sus presentaciones.

En toda situación comunicativa usamos distintos tiempos verbales, en este caso los alumnos observaron ejemplos del futuro usando *will*, (*I'll kiss you, I'll miss you*, etc.). En este

caso la canción fue usada para reforzar este punto gramatical además de practicar la comprensión auditiva, la oralidad, lectura y escritura.

En la primera parte del ejercicio les pedí que ordenaran las oraciones del primer párrafo las cuales estaban escritas en desorden. Consideró que esa parte es muy sencilla ya que la canción es muy lenta y el lenguaje usado en las canciones de los *Beatles* es muy fácil de entender para la mayoría de las personas. Los alumnos escucharon la canción solo una vez y lograron completar la actividad.

Entonces, pedí a los estudiantes que escucharan nuevamente la canción y que en esta ocasión completaran las frases que habían sido quitadas de la misma. (Todas estas frases son ejemplos de futuro.) Los alumnos escucharon dos veces para poder completar la letra de la canción. Algunos voluntarios dieron las respuestas y las escribí en el pizarrón para que ellos pudieran verificar la forma como se escribe.

Como siguiente actividad pedí a los alumnos que cantáramos todos juntos siguiendo la letra de la canción. Los alumnos se veían complacidos al cantar, incluso *Nicity* quien mencionó en la entrevista oral que no le gustaba cantar lo hacía con gran entusiasmo. Al término de la canción les mentí, diciendo que casi no los había escuchado y que entonces tendrían que cantar de nuevo usando karaoke. Cantaron nuevamente aún con más entusiasmo porque eran capaces de escuchar su propio canto. El hecho de escucharse a ellos mismo cantando en inglés fue algo que los hacía sentirse orgullosos, al menos eso fue lo que yo capte al ver sus rostros sonrientes, emocionados, llenos de sentimientos.

Continúe con la presentación de la canción en donde se dio información acerca de la misma.

Hablé acerca de los datos relacionados sobre la canción, y compartí los elementos que ellos debían incluir en sus presentaciones, como se puede observar en la Figura 12. Continué entonces con las preguntas relacionadas a la letra de la canción con las cuales se provocó discusión acerca del tema. Por último, incluí una pregunta más donde ellos tenían que escribir una respuesta muy corta. En esta forma practicamos las cuatro habilidades lingüísticas.

Título de la canción: *All my loving*

Género: pop.

Fecha de su primera transmisión: 1963

Cantante: Grupo británico, *The Beatles*.

Compositor: Paul McCartney

Actividad desarrollada: Los alumnos ordenaron y completaron oraciones mientras escuchaban la canción. Los alumnos discutieron preguntas relacionadas con la letra. Los alumnos escribieron su opinión acerca de la canción.

Preguntas relacionadas con su letra:

- *What is the song about?*
- *What's the meaning of the word "send"?*
- *What things can be sent?*
- *Is it possible to send your love? How come?*
- *What do you think the author wants to say with the phrase: "I'll always be true"?*

Actividad escrita: Los alumnos escriben la respuesta a la siguiente pregunta *Do you like the song? Explain your answer.*

Productos de la clase: Los alumnos identificaron estructuras relacionadas con el futuro. Los alumnos practicaron la comprensión auditiva al ordenar y completar oraciones. Ellos practicaron el idioma hablado al responder y discutir las preguntas. Por último, usaron la escritura para responder la última pregunta.

Vacíos: No todos los estudiantes participaron en la parte oral.

Nota informativa: En una entrevista para *Playboy* Lennon dijo: “Temo decir que por desgracia, Paul escribió *All my Loving*. (risas) *Playboy*: “¿Por qué?” *Lennon*: “Porque es un excelente trabajo... Pero yo añadí una formidable guitarra de fondo.”

Material presentado:

Figura 12

Presentación Utilizada en la Canción 1

- **Title:** All My Loving
- **Composer:** Paul McCartney
- **Singer:** The Beatles
- **Release date:** 1963
- **Singer biography:** 18 June 1942 (72)
- Liverpool, England - bass guitarist
- **Questions about the lyrics to discuss a phrase or a word that is relevant to you.**
- Listen to the song
- Sing the song
- Writing



1. What is the song about?
2. What's the meaning of the word "send"?
3. What things can be sent?
4. Is it possible to send your love? How come?
5. What do you think the author wants to say with the phrase: "I'll always be true"?

Writing: Do you like the song? Explain your answer.



Nota. Este material fue usado como modelo para demostrar a los estudiantes los elementos que deberían incluir en sus presentaciones.

5.2 *Let's Singlish!*

A continuación, se observa la reacción, comunicación e interacción que se dio entre los estudiantes. Es importante mencionar que sus nombres fueron cambiados para respetar su privacidad. Se seleccionaron sustantivos en inglés con connotación positiva relacionada con la personalidad del estudiante conservando únicamente la primera letra del nombre real.

¡Bien, entonemos la garganta!

Canción 2

Hoy es sábado 16 de febrero. Son las 11:00 a.m. Estoy en la clase de inglés con el Grupo 2. Nos encontramos en el salón 220 dentro de la UPN, Ajusco. Hemos trabajado ya dos horas consecutivas. Le pregunto a *Youngster* si esta lista para presentar su canción. Me dice, “eso creo” y se dirige al frente del salón. Ella inserta una USB en mi computadora y proyecta una imagen de *Bart Simpson* llorando con corazones destrozados, (la cual se puede ver en la Figura 13), y entonces dice: “*Guess the title.*” Sus compañeros hacen una expresión de sorpresa acompañada de “¿Aaah?” Entonces ella dice, “*The title of the song is Love hurts*”.

Esta es la tercera clase del curso, y he notado que *Youngster* es una alumna tímida que participa muy poco. El hecho de que ella se nombró como voluntaria para presentar la primera canción me sorprendió agradablemente. Considero que esta primera parte presentada pudo ser mejor explotada, si es que ella hubiera tenido más paciencia, y les hubiera dado a sus compañeros el tiempo para responder. Probablemente, se sintió nerviosa delante del grupo y eso hizo que les diera rápidamente la respuesta sin dejarlos pensar o sin haber repetido la pregunta. *Youngster* entrega a sus compañeros una hoja. Entonces, me levanto tratando de no ser muy intrusiva y le pido que me dé una a mí también. Observo que en la hoja se encuentra la letra de una canción donde previamente han sido quitadas algunas palabras.

Ella pide a sus compañeros que escuchen un audio y completen la letra de la misma. (Se ha comunicado completamente en inglés usando frases muy simples.) Mientras escuchan la canción *Nicety* pretende llorar a ratos, se da golpes en el pecho y ríe al mismo tiempo. El resto del grupo ríe con él.

Al terminar el audio *Youngster* pregunta: “*Have you finished?*” El grupo responde al unísono: “*No!*” Entonces dice, “*OK. Listen again!*” En esta ocasión varios alumnos cantan algunas partes de la canción. Al finalizar el audio, *Youngster* pide a sus compañeros que le digan las respuestas y las escribe en el pizarrón. Cuando sus compañeros no saben alguna respuesta, ella simplemente la dice y la escribe. *Youngster* usa inglés y español cuando se dirige a sus compañeros. En ocasiones, sus compañeros le repiten en inglés lo que ella menciona en español. Entonces, ella lo dice de nuevo en inglés.

De repente, *Serene* le pregunta a forma de juego: “*Teacher, what’s the meaning of “scar” in Spanish?*” “*Scar*” una de las respuestas. Me voltea a ver y me pregunta: “*What’s the meaning of scar?*” Respondo, “*It’s a mark in your skin, it can be a mark on your face or on any part of your body.*” Y les muestro una cicatriz que tengo en la mano al tiempo que digo. “*This is a scar.*” *Nicety* comenta en español. “¡Ah! Por eso se llama “*Scar*” el hermano de *Mufasa*, porque tiene una cicatriz en la cara.” “¿Quién es *Mufasa*?” Pregunta *Amity*. Interrumpo y les digo. “*Remember to talk in English.*” Ella corrige, “*Who is Mufasa?*” “*The king Lion*” se apresura a responder *Nicety*. Corrijo, “*The Lion King*” *Youngster* continua hasta terminar la actividad.

Es importante que mencione, que de repente me sentía un poco frustrada porque los alumnos hablaban a ratos en inglés, a ratos en español. Mezclaban los idiomas y empleaban estructuras gramaticales del español al hablar en inglés. En cada oportunidad que tenía les recordaba que se tenían que comunicar en inglés. En esta parte de la investigación todavía no me

percataba que los estudiantes estaban haciendo uso de las practicas translingües para comunicarse y darse a entender, todavía no comprendía la importancia de su uso para lograr una comunicación fluida, entre otros factores importantes que ya se han sido mencionados en el capítulo 4.

Reconocí el uso de estas prácticas al indagar en distintas fuentes informativas. Para poder comprender y explicar el beneficio del uso de las canciones en el aprendizaje-enseñanza del inglés como lengua extranjera, consideré necesario emplear la investigación documental y el estado del arte como parte de este trabajo.

La investigación documental de las diferentes teorías y paradigmas educativos nos sirve para desarrollar un estudio de forma crítica y reflexiva. La suma de documentos tomados en cuenta para un estudio cualquiera constituye la fuente documental de la investigación. La revisión documental se caracteriza por el análisis de documentos, que son el resultado de otras investigaciones, de reflexiones de teóricos, o de como las comunidades científicas interpretan la realidad; lo cual representa la base teórica del área objeto de investigación, el conocimiento se construye a partir de su lectura, análisis, reflexión e interpretación de dichos documentos. De esta reflexión reconocí y comprendí el valor e importancia de estas prácticas.

Youngster continúa presentando los datos acerca de la canción. Con ayuda de un *Power Point*, que podemos ver en la Figura 12, proyecta y lee la información escrita. Menciona que la canción *Love hurts* fue compuesta por *Boudleaux Bryant* y que es cantada por el grupo *Nazareth*. Afirma que *Nazareth* es una banda escocesa fundada en 1968, que canta el género *Hard rock*. Por último, menciona el nombre de sus integrantes.

Entonces, pide a la clase que canten la canción con ayuda de la reproducción en karaoke. Los alumnos cantan animados y ríen en las partes donde no saben el ritmo. En momentos se

quedan callados y siguen hasta que alguno de ellos se aventura a seguir cantando. Desde mi punto de vista están disfrutando la actividad porque cantan entusiasmados y muy fuerte. Debo de reconocer que por ratos me alejo de mi papel de observador y me pongo a cantar. Hago un esfuerzo y me enfoco en anotar lo que sucede.

Es importante mencionar que en una clase normal donde no tuviera el papel de observador cantarían junto con los estudiantes. La actitud y participación del maestro motiva a los estudiantes a realizar la actividad. Ahora canto solo a ratos para poder observar y hacer anotaciones.

Al terminar la canción, *Youngster* dice que ha terminado su participación. Todos aplaudimos. Veo la hora, son las 11:30. Es hora del receso y de ir a desayunar. Pido a los alumnos que regresen a las 12:00 p.m.

Youngster no incluyó todos los elementos que eran parte de la secuencia establecida al trabajar la canción. Mientras desayunaba analizaba como podía subsanar su participación. Improvisé 2 preguntas rápidamente para generar discusión sobre el tema y observar la reacción de los alumnos a estas.

Al regresar a clases les pedí a los alumnos que recordáramos los elementos que integran la presentación de las canciones. Conforme los alumnos los mencionaban los anoté en el pizarrón. Entonces le pedí a *Youngster* que me dijera que le faltó a su presentación. Me dijo: “las preguntas y la parte escrita”. Lo anterior fue con la intención de recordarles el contenido de la secuencia que acordamos trabajar con las canciones.

Dicté las dos preguntas, posteriormente las escribí en el pizarrón y pedí que verificaran su ortografía y gramática. Las preguntas fueron: “*How did the song make you feel? Why? What is the phrase that moves you the most?*”

Entonces leí la primera pregunta. *Nicety* respondió, “*I felt very sad*”. (Riendo) “*Why?*” Continué. “*Because I remembered a bad girl.*” El grupo río y lo abucheo. Entonces, *Confidence* dijo: “*I think we all have been hurt, but we also learn.*” Le pedí que explicara su respuesta. Dijo, “cuando algo duele te vuelves más fuerte”. Como dice la canción, “*I really learned a lot. Love is like a flame, it burns you when it’s hot.*” “Si” dijo *Enchantress*, “el amor duele, pero también se disfruta.”

Pasé entonces a la segunda pregunta porque teníamos que continuar con el resto de la clase. Dije, necesito que dos de ustedes que no hayan participado todavía me responda la segunda pregunta. *Amity* se animó a participar y dijo, “*the phrase that moves me is Love is just a lie, yo creo que lo lastimaron feo y dejo de creer en el amor.*” “*How do you say “lo lastimaron feo” in English?*” Preguntó *Nicety*. Entonces escribí la respuesta en el pizarrón, dando dos opciones. “*He was hurt badly*”. “*He was seriously hurt*”.

Explicué que no podemos traducir literalmente de un idioma a otro porque las palabras que usamos en un idioma para expresar algo no son usadas de igual forma en el otro. *Positive* comentó, “*I think Spanish is more “rico” que el inglés.*” Corregí: “*Spanish is richer than English.*” “*What do you mean?*” Pregunté. Ella respondió, “Nuestro idioma es más rico, usamos más palabras para describir como nos sentimos. Como dijo *Confidence* lo lastimaron feo o podríamos decir lo lastimaron gacho.” “*How do you say “lo lastimaron gacho” in English?*” Preguntó *Nicety*. Explicué que no existe una traducción para esa frase, que podríamos usar cualquiera de las frases que estaban anotadas en el pizarrón.

Ví la hora, eran las 12:20. Les pregunté si tenían alguna duda relacionada con el vocabulario de la canción. *Amity* preguntó por el significado de *blissfulness*. Dije es sinónimo de

happiness. Pregunté si entendían el significado, todos asintieron. Les pedí que de tarea escribiera una oración usando la nueva palabra y continuamos con la clase.

Título de la canción: *Love hurts*

Género: *Hard rock*

Fecha de su primera transmisión: 1960

Cantante: *Nazareth*

Compositor: *Boudleaux Bryant*

Actividad desarrollada: Los estudiantes escucharon la canción y completaron oraciones. Posteriormente, cantaron la canción con ayuda de un audio y karaoke. Por último, respondieron las preguntas elaboradas por la maestra.

Preguntas relacionadas con su letra: La alumna no elaboró preguntas. Las siguientes preguntas fueron improvisadas por la docente: “*How did the song make you feel? Why? What is the phrase that moves you the most?*”

Actividad escrita: Los alumnos escribieron una oración con la palabra *blissfulness*.

Productos de la clase: Los estudiantes practicaron la comprensión auditiva al completar oraciones en la canción; practicaron la pronunciación y entonación del idioma al cantar y discutieron las preguntas usando la lengua meta.

Vacíos: La presentadora intentó hablar inglés en un principio y terminó hablando en español la mayor parte del tiempo, por lo tanto su práctica del idioma en esta parte no fue muy satisfactoria. No preparó preguntas ni la parte escrita.

Nota informativa: Esta canción fue cantada por primera vez por *The Everly Brothers*.

Material presentado:

Figura 13

Presentación de la Canción 2

Guess the title

Soledad

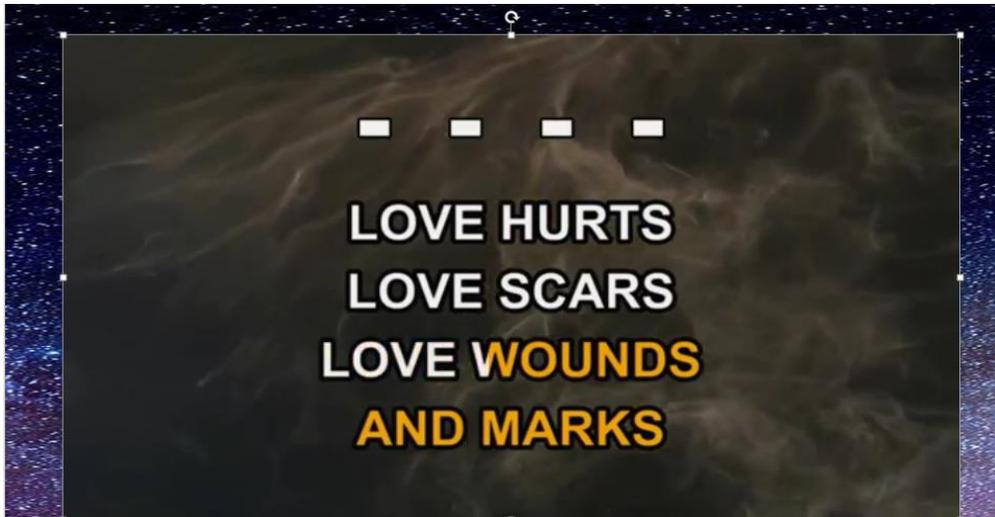
Title: Love hurts
Composer: Boudleaux Bryant
Singer: Nazareth

Singer biography: Nazareth is a Scottish hard rock band founded in 1968. Formed in United Kingdom.
Members of the band:
Dan McCafferty
Darrell Sweet
John Locke
Manny Charlton
Pete Agnew

Top 10 Rock Ballads

El amor es solo una mentira...

03:14:11



Nota. Esta imagen muestra el *Power Point* creado y presentado por *Youngster*. El tamaño de la imagen original se modificó para ser compatible con el formato de este trabajo.

Comentarios sobre el material: *Youngster* hizo una excelente combinación de recursos de multimedia como el uso de texto, fotografías, imágenes de video, sonido y karaoke. En la primera pantalla, la imagen que eligió para representar el título de la canción fue completamente explícita y adecuada, además que conducía al audio por medio del icono de una bocina integrada. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar el audio por primera vez únicamente en inglés haciendo una relación auditiva mental del texto con la imagen.

En la segunda diapositiva, mostró el contenido de su presentación, la cual fue adecuada ya que la información fue concisa y relevante. Hubo únicamente la omisión del artículo “*the*” antes de las palabras “*United Kingdom*”, lo cual se aclaró posteriormente.

La tercera diapositiva fue la más relevante. Esta conducía a un video que dio la oportunidad a los estudiantes de escuchar la canción por segunda vez; además que podían apreciar a los integrantes de la banda. Aquí se presentó la letra en español, al tiempo que la escuchaban en inglés, lo que les dio la oportunidad de entender un número mayor de palabras.

Los estudiantes además pudieron reconocer visualmente el contexto cultural de otra época, como la vestimenta, accesorios, estilo de cabello y expresión.

La cuarta diapositiva conducía a un video con karaoke donde los estudiantes pusieron en práctica la lectura en voz alta cantando al tiempo que leían el texto. Este video además tenía como fondo unas nubes muy oscuras.

¿Cómo ha vivido la experiencia Youngster?

De la entrevista que se realizó con el grupo obtuve la siguiente información:

Youngster tiene 20 años. Ella está estudiando el cuarto semestre de pedagogía. No le gusta el inglés porque es muy difícil para ella y porque no lo capta. Nunca ha usado canciones en la clase de inglés. Ella ama la música y le gusta cantar.

En el cuestionario que se realizó al final del curso nos informó lo siguiente:

Ella se sintió feliz en su exposición porque presentó una de sus canciones favoritas. Reconoce que no incluyó la parte escrita. Ella ha aprendido palabras, su significado y su pronunciación a través de las canciones. Considera que sus compañeros han aprendido palabras y la pronunciación. El inglés le gusta un 50% porque se le hace muy interesante la pronunciación y la comunicación que hay a través del idioma. Admite que le confunde que no se pronuncia como se escribe y que aprenderlo se le dificulta bastante. Le encanta cantar porque la música transmite diversas emociones y sensaciones y ayuda a la persona a expresarse a través de la letra que hay en las canciones. Además, ayuda a la memoria a largo plazo, si una canción te gusta demasiado, la aprendes sin esfuerzo y esto a su vez ayuda a asociar palabras ya sea en inglés, o francés con el idioma natal que tenemos. Ella quiere seguir usando canciones en la clase porque es una experiencia diferente, dinámica y buena. Piensa que las canciones ayudan al aprendizaje del inglés.

Considera que ha aprendido cultura de otros países porque cuando se habla de cultura se engloban varios aspectos, vestimenta, idioma, origen, forma de bailar, de ser, de interactuar.

Canción 3

La tercera canción fue presentada por *Darling* en el grupo 1. La Canción elegida fue *Won't go home without you* del grupo *Maroon 5*. Para este momento, ya habíamos tenido oportunidad de trabajar con otros temas del programa, entre ellos el uso de modales (*should, can, could, would, have to*). Cabe mencionar que en esta tercera clase fue el primer día en el que se presentó *Comrade*, uno de los estudiantes del grupo 2.

Volviendo a la canción, podemos observar una vez más la popularidad que tienen los grupos estadounidenses entre los jóvenes. Recordemos que los estudiantes son quienes están eligiendo con que canciones trabajar. *Adam Levine* es el cantante principal de la banda *Maroon Five*, quienes han tenido mucho éxito en nuestro país desde sus inicios con este nombre en el año 2001. Los integrantes de la banda son originarios de los Ángeles, California y su género es el *pop-rock*. Trabajar con las celebridades que aprecian los estudiantes ayuda a que ellos se inspiren y se sientan motivados a adquirir el idioma hablado por los mismos.

Darling entregó la letra de la canción a sus compañeros donde ella previamente quitó oraciones que en su estructura contenían algunos de los modales o el uso del futuro visto en clases previas. Ella reprodujo la canción dos veces y pidió a sus compañeros que escribieran las respuestas en el pizarrón. Ellos completaron casi todas las respuestas correctamente. Corrigió donde fue necesario y dio las respuestas que faltaban.

Entonces, pidió a sus compañeros que cantaran la canción. Se veían un poco cohibidos al hacerlo. Yo considero que se debió a que solo eran tres alumnos y muchas veces eso no resulta fácil. He notado que cuando hay muchos estudiantes cantan con muchas ganas porque

se sienten cubiertos de una u otra forma. En este caso creo que la actividad resultó un poco intimidante. Sobre todo, porque ahora había un nuevo estudiante y esto modificó el ambiente de las dos primeras clases. Entonces, decidí cantar con ellos y creo que esto les ayudó a sentirse un poco más cómodos ya que empezaron a cantar un poco más fuerte.

El canto es un arte para aquellos que logran hacerlo con destreza, pero también es una práctica social. Por lo general, cantamos en grupo en reuniones y fiestas para pasar momentos divertidos sin importarnos si tenemos el don del buen canto o no. Cantar en nuestro contexto, es una práctica social que se relaciona con las formas particulares de ser, hacer, decir, sentir y percibir el mundo en cada individuo.

Posteriormente, *Darling* hizo la presentación de la canción, (usando el *Power Point* que podemos ver en la Figura 14) con un inglés fluido y de ahí paso a las preguntas.

Su primer pregunta fue: “*What is the song about?*” *Marvel* respondió, “*The boy loves the girl, and she doesn’t love he*”. *Marvel* permaneció callada hasta que *Darling* preguntó: “*Can you add something?*” Entonces respondió, “*he wants other chance.*”

Podemos observar cómo los alumnos se están comunicando, a pesar de los errores gramaticales que han cometido.

Darling continuó, “*Did you understand something else?*” Ninguno respondió. Entonces continuó con la segunda pregunta: “*What is your favorite phrase of the song?*” *Comrade* respondió sonriendo, “*I won’t go home without you*”. “*Why?*” Preguntó *Darling*. Porque tenemos que luchar por lo que queremos, respondió en español. Intervine y dije, “*try to answer in Spanish.*” Entonces comentó, “No se que me pasa que no puedo expresar lo que quiero decir.” “No te preocupes”, dije, “solo intenta responder en inglés si no puedes se vale usar español un poco.”

En este momento ya reconocía la importancia de permitir a los alumnos el uso de las prácticas translingües; sin embargo, siempre es difícil reconocer que tanto es mucho o que mucho es tan poco. Es bueno permitir el uso de palabras o frases en español para no romper con la fluidez, pero también es importante la motivación en el uso de la lengua meta. En este caso, *Comrade* ya había sido mi alumno en un curso anterior y yo sabía que él podía expresarse en inglés.

Darling entonces preguntó, “*What’s your favorite phrase Marvel?*” Ella respondió: “*Just give me one more chance to make it right because he want a chance* para hacer lo correcto”. Entonces, continuo con la tercer pregunta: “*Do you believe in second chances?*” *Comrade* contestó, “*yes is possible to start again.*” *Darling* continuo, “*What do you think Marvel?*” Ella respondió, “*yes, I think is possible.*”

Entonces pasó a la cuarta pregunta: “*Do the lyrics talk about love or sadness?*” *Comrade* preguntó: “*What is sadness teacher?*” Respondí, “*It’s when you feel sad. The opposite of happiness.*” Entonces dijo, “*ah, both, because he loves the girl, but he is sad*”. *Darling* preguntó: “*What do you think Marvel?*” Ella respondió: “*Yes, the same.*”

La pregunta anterior fue excelente para verificar la comprensión del texto y del vocabulario incluido en ella. A pesar de que las respuestas de los alumnos son muy cortas, son claras y precisas, se manifiesta el entendimiento del texto y se logra la interacción.

Darling hizo entonces la última pregunta: “*What do you think about the end of the video?*” *Comrade* respondió, “*ah it’s very sad, she was with other man.*” “*What do you think Marvel?*” continuó *Darling*. “*Yes, it’s very sad*”, respondió.

Para finalizar con la presentación, *Darling* pidió a sus compañeros que escribieran la respuesta a la última pregunta: “*Do you like the song? Explain your answer.*” Les dio unos

minutos para responder y posteriormente pidió que leyera sus respuestas. Ambos me preguntaron cómo se decía ritmo en inglés mientras escribían su respuesta. *Comrade* leyó su respuesta: “*I like the song because the rhythm is happy*”. *Marvel* respondió, “*I like the song because is romantic and I like the rhythm.*”

Título de la canción: *Won't go home without you*

Género: *pop*

Fecha de su primera transmisión: 17 de noviembre de 2007

Cantante: *Maroon 5*

Compositor: *Adam Levine*

Actividad desarrollada: Los alumnos escucharon dos veces la canción para completar frases que habían sido quitadas de la misma. Se proporcionó información relacionada a la canción y los alumnos respondieron cinco preguntas relacionadas con su contenido. Los alumnos cantaron la canción y escribieron su opinión sobre la misma.

Preguntas relacionadas con su letra:

- *What is the song about?*
- *What is your favorite phrase of the song?*
- *Do you believe in second chances?*
- *The lyrics talks about love or sadness?*
- *What do you think about the end of the video?*

Actividad escrita: Los alumnos escriben la respuesta a la siguiente pregunta: *Do you like the song? Explain your answer.*

Productos de la clase: La expositora practicó la oralidad al dar su presentación haciendo muy buen uso del inglés. El resto de sus compañeros reconocieron palabras y frases al escuchar

la canción. Se practicó la pronunciación y entonación del lenguaje al cantar. Se extendió la práctica oral al responder las preguntas. Se trabajó con la parte escrita del idioma al responder la última pregunta. Repasaron estructuras vistas en clases previas como los modales y el uso de futuro (*will/won't*).

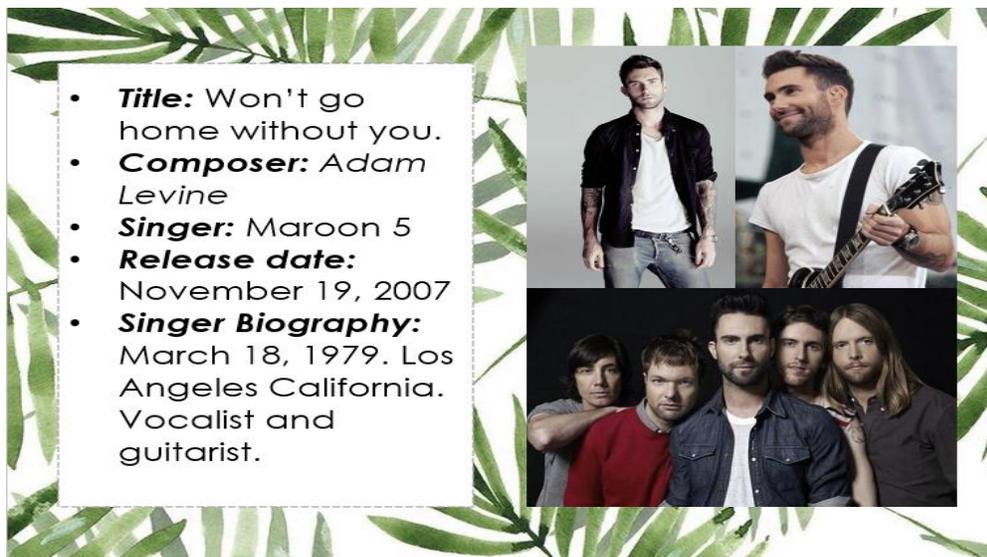
Vacíos: A pesar de que se trabajó con la parte oral esta fue muy breve y escueta.

Nota informativa: Esta canción, usa la melodía de la canción *Every Breath You Take* de la banda *The Police*.

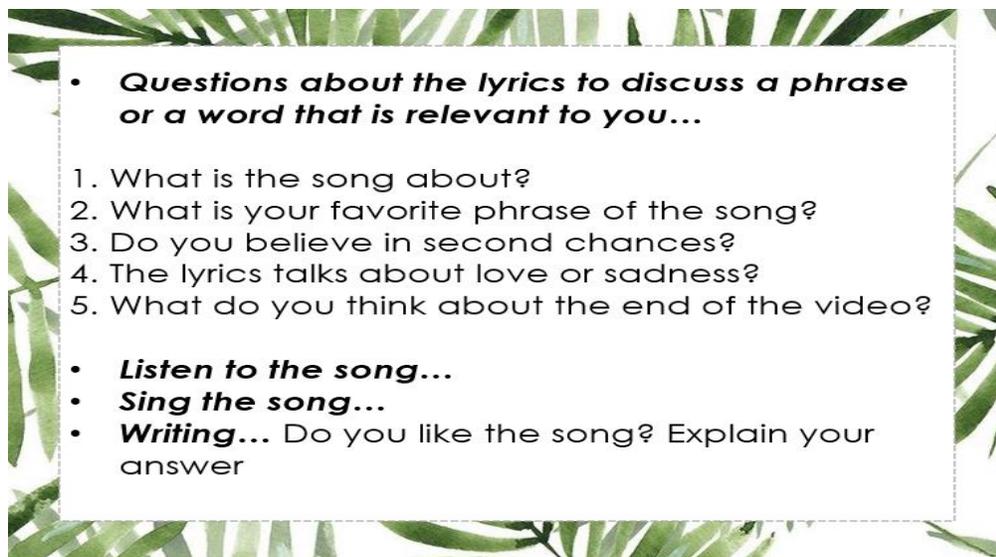
Material presentado:

Figura 14

Presentación de la Canción 3



- **Title:** Won't go home without you.
- **Composer:** Adam Levine
- **Singer:** Maroon 5
- **Release date:** November 19, 2007
- **Singer Biography:** March 18, 1979. Los Angeles California. Vocalist and guitarist.



Nota. Esta imagen muestra el *Power Point* creado y presentado por *Darling*. El tamaño de la imagen original se modificó para ser compatible con el formato de este trabajo.

Comentarios sobre el material:

La primera diapositiva muestra información relevante sobre el grupo. Cumple con los requisitos de una buena presentación, frases concisas, ordenadas, relevantes, sin exceso de información y buena ortografía. Además, presenta al cantante, al grupo y sus integrantes donde se puede observar algunas de sus características. En la segunda imagen, se observan las preguntas que los alumnos pudieron analizar visualmente mientras generaban las posibles respuestas mentalmente. La cuarta pregunta tiene un error de estructura. Pregunta correcta: “*Do the lyrics talk about love or sadness?*”

¿Cómo ha vivido la experiencia Darling?

De la primera entrevista que se realizó con el grupo obtuve la siguiente información: *Darling* tiene 20 años de edad, ella expresó que le gusta estudiar inglés porque lo considera necesario. Cursa actualmente el sexto semestre de pedagogía. Ella ha usado canciones en su clase de inglés en la primaria y fue algo que le agrado. Mencionó que le gusta el *hip-hop* y el *rock*.

En el cuestionario que se realizó al final del curso nos informó lo siguiente:

Considera que aprendió muchas palabras y significados, al igual que buenas canciones. Por lo cual, podría inferir que las canciones usadas por sus compañeros fueron de su agrado. Piensa que el hecho de exponer algo frente al grupo te ayuda a comunicarte, practicar la pronunciación y a desarrollar la creatividad. Le gustaría seguir usando canciones en la clase porque piensa que es distinto y divertido. Escuchamos canciones todos los días y hacerlo para aprender es grandioso, comentó. Piensa que la actividad se podría mejorar haciendo más preguntas en el momento de la presentación. Cuando *Darling* presentó su canción yo sentí que existía un momento de tensión por el hecho de que solo eran tres estudiantes en clase. Sin embargo, en su respuesta puedo darme cuenta de que estaba equivocada, ya que ella relata que fue algo fácil, bueno y tranquilo.

Canción 4

La cuarta canción fue *Dream on* de *Aerosmith*, una banda de rock americana. Esta canción fue presentada por *Enchantress* del grupo 2. Como primer parte de su trabajo ella entregó la letra de la canción donde había quitado frases muy largas. Pidió a sus compañeros que escucharan la canción y completaran su letra. Los alumnos escucharon dos veces la canción, pero solo obtuvieron unas cuantas palabras de la respuesta. Considero que en este caso fue difícil que ellos completaran las respuestas, en primer lugar porque no solo tenían que identificar una palabra, sino una frase completa. En segundo lugar, porque en la letra de la canción las palabras estaban unidas y esto agrego dificultad al ejercicio. Este ejercicio se podría mejorar usando un video con subtítulos debido a la complejidad de la letra y su pronunciación, así como el nivel de los estudiantes.

Después de esto, *Enchantress* pidió a sus compañeros que cantaran la canción siguiendo la letra. Los estudiantes cantaron entusiasmados, sonrientes y comprometidos. Por la expresión

de sus rostros pude observar que la canción les gustó a todos ellos. Esta es una canción clásica conocida y apreciada por muchos, podemos ver que a los jóvenes les sigue gustando, tanto es así que no solo fue elegida, sino que se encontraban muy motivados al cantar. Al parecer la canción aún sigue vigente en el gusto de jóvenes y adultos. Me pude percatar incluso que yo estaba disfrutando tanto al cantar que por momentos dejaba de lado la observación.

Posteriormente presentó los datos de la canción con ayuda de diapositivas en *PowerPoint* (que podemos observar en la Figura 15), con un inglés fluido y buena pronunciación. Después de esto, repartió una hoja donde se mostraban las preguntas. Empezó motivando a los estudiantes a que fueran contestando una por una. Los alumnos respondían dando sus puntos de vista, reían y algunas veces usaban español para poder completar sus ideas. Algunos de ellos me volteaban a ver cuándo no sabían cómo decir una palabra y me preguntaban, les respondía rápidamente y seguían contestando.

Enchantress inició leyendo la primer pregunta: “*What does the song refer to?*” *Confidence* respondió, “*how you feel when you look in the mirror and you are old*”. *Nicety* preguntó levantando la mano. “*How do you say arrugas in English?*” “*Teacher, can you help me?*” Siguió *Enchantress*. “*Wrinkles*” respondí. “*He looks at the mirror and see wrinkles on her...his face*, continuo *Nicety*.” “*Yes*”, dijo ella. “*Other ideas?*” Continuó. *Confidence* dijo: “*It refers to the past and to the present. He say, the past is gone and maybe tomorrow the good lord will take you away.*” “*Yes, that’s right,*” continuó *Enchantress*.

“*Let’s continue with number two. It is really necessary to know where we go, like the song say? Why?*” “*¿Dónde? Sorry, where?*” Respondió *Amity*. *Enchantress* tomó la letra de la canción y respondió: “*Ah... here... Yeah, I know nobody knows where it comes and where it goes,*” *Darling* dijo, “*I think is different nobody knows where it comes and where it goes and*

know where we go.” *Positive* dijo, “es lo contrario... *it’s the contrary.*” “*Yes, sorry*” dijo *Enchantress*. “OK. Number 3, *What does the author mean with the phrase Everybody’s got their dues in life to pay?*” Nadie respondió. Entonces dijo, “*Can you answer Amity?*” “No, no la entiendo respondió.” Entonces ella aclaró, “se refiere a que todos tienen deudas que pagar. *Yes teacher? Dues is deudas?*” “*That’s right,*” respondí. Ella continuó, “ven... hice la tarea.” Todos reímos. *Nicety* se apresuró a decir, “el que la hace la paga. *Sorry... we all have mistakes.*”

“*Yes, thank you. What the phrase means to you half my life’s in book’s written pages?*” Continuando con la cuarta pregunta. Nadie respondió nuevamente. Entonces dijo, “ánimense, *I need a volunteer.*” (Una de mis frases usuales). Todos rieron. *Darling* respondió: “*I think is you can’t change your life. Tu vida está escrita.*” Entonces *Positive* agregó, “pero sola la mitad.” “*What?*” Dijo *Nicety*. “*Yes, half es mitad.*” Agregó *Positive*.

“*Very good students,*” continuó *Enchantress*. “*What does the author mean with the phrase: You got to lose to know how to win?*” *Youngster* preguntó: “*What is lose teacher?*” “*It’s the opposite of win,*” respondí. “*How do you say got to?*” Pregunto *Amity*. “*You have to*” respondí brevemente. *Nicety* continuó, “ah... *you have to learn to win.*” *Enchantress* continuó, “*Serene can you participate?*” “*Yes, of course,*” respondí. “*I think the author mean you need experienciation... to win.*” (Dijo riendo.) “*Aprendes a ganar perdiendo primero.*” “*Thank you Amity,*” le respondió.

“*Are you agree with the phrase Dream on until your dream come true? Explain your answer.*” Continúo con la siguiente pregunta. “*Sueña hasta tu sueño?*” Preguntó *Nicety* riendo. “Yo entiendo, sueña hasta que tu sueño sea verdadero o se haga realidad” respondió ella. “Ah!, si se vale soñar”, dijo *Nicety*. “*English! Nicety,*” dijo ella. “*Sorry, sorry... it’s good to dream* respondió.” *Confidence* continuó, “*when you dream, it’s true.*” *Amity* y *Serene* comentaron: “Si,

cuando sueñas algo se vuelve realidad.” *Enchantress* se dirigió a *Marvel* quién no había participado. “*Marvel?*” “Bueno también hay quien se la pasa soñando y no hacen nada, respondió riendo.” “¿Dónde está ese positivismo?” Gritó *Nicety*.

No pudimos continuar con la última pregunta, desafortunadamente se nos había acabado el tiempo. Como mencioné anteriormente, solo tomamos treinta minutos de la clase para trabajar las presentaciones porque teníamos que cubrir el programa y no podíamos extendernos más. Por lo tanto, tampoco dio tiempo para la actividad escrita.

Título de la canción: *Dream on*

Género: *Classic rock*

Fecha de su primera transmisión: 1973

Cantante: *Steven Tyler*

Compositor: *Steven Tyler*

Actividad desarrollada: Los estudiantes completaron frases que fueron quitadas de la canción, cantaron siguiendo la letra y respondieron preguntas relacionadas a la letra.

Preguntas relacionadas con su letra:

- *What does the song refer to?*
- *Is it really necessary to know where we go, like the song say? Why?*
- *What does the author mean with the phrase “Everybody’s got their dues in life to pay?”*
- *What the phrase means to you “half my life’s in book’s written pages”?*
- *What does the author mean with the phrase “You got to lose to know how to win?”*
- *Are you agree with the phrase “Dream on until your dream come true?” Explain your answer.*

- *What do you feel about the song? Explain your answer*

Actividad escrita: Ninguna.

Productos de la clase: Los alumnos practicaron la comprensión auditiva al reconocer palabras o frases en la canción. Ellos también pudieron practicar la pronunciación y entonación del idioma al cantar escuchando la canción. Reconocieron nuevas frases y expresiones y dieron su interpretación acerca de su significado por medio de las preguntas elaboradas. Los estudiantes disfrutaron al cantar la canción.

Vacíos: No se trabajó la parte escrita y no todos los estudiantes participaron en la parte oral.

Nota informativa: *Steven Tyler* escribió la letra de la canción *Dream on*, cuando tenía 17 años, inspirado en su padre quien siempre le recomendaba perseguir sus sueños.

Material presentado:

Figura 15

Presentación de la Canción 4



COMPOSER

STEVE TYLER.

- Was born in 1948, in Yonkers New York.
- Is a american singer, songwriter and competition judge. He is the leader of AEROSMITH GROUP.

As a interesting fact he also play the harmonica, piano and percussion in the group.



Nota. Esta imagen muestra el *Power Point* creado y presentado por “Enchantress”. El tamaño de la imagen original se modificó para ser compatible con el formato de este trabajo.

Comentarios sobre el material:

Si observamos con detenimiento podemos leer la imagen presentada en la primera diapositiva. Sin tomar en cuenta el propósito, estilo o proceso se pueden observar los elementos que tiene la imagen y como están compuestos. Por otra parte, se puede interpretar porque hay una reacción de nuestra mirada. Los integrantes de este grupo son imágenes vivas de la historia de la música. La clásica imagen de rockeros de cabello largo, vestidos de negro que marcaron una época; donde se pueden vislumbrar los excesos como el dinero, sexo y las drogas que el éxito permite acumular. Sin embargo, desentrañar los significados de lo que el fotógrafo quiso mostrar o transmitir por medio de la imagen depende del contexto histórico espacial, social y cultural de él y de las diferentes miradas de otros.

En la segunda diapositiva se reconoce al líder de la banda y datos interesantes y poco conocidos que permiten saber un poco de él. La imagen nos muestra a un joven rebelde, digno representante del rock y sus movimientos sociales y culturales. Se presentan algunos errores

gramaticales: la omisión de la “s” en verbos para terceras personas del singular y el uso incorrecto de “a” en lugar de “an” cuando se usa antes de un sustantivo que empieza con sonido de vocal en dos ocasiones.

¿Cómo ha vivido la experiencia Enchantress?

Enchantress tiene 27 años. Ella ya terminó la licenciatura de administración educativa. Ama el inglés y quiere estudiar una maestría en la enseñanza del inglés. Ella ha usado canciones en cursos anteriores. Le gusta cantar y piensa que se puede aprender el idioma usando canciones.

En el cuestionario que se realizó al final del curso nos informó lo siguiente:

Menciona que se sintió nerviosa y ansiosa, pero le gusto la forma en la que se manejó la clase. Incluyó todos los elementos requeridos en la presentación, aprendió el idioma al practicar las cuatro habilidades lingüísticas, mejoro su pronunciación y lectura. Le gustaría seguir usando las canciones en clase y considera que la actividad se podría mejorar si al final se hiciera un repaso de las palabras aprendidas.

Canción 5

En la quinta sesión *Zephyr* del grupo 2 presentó la canción *Thinking out loud* de *Ed Sheeran* compositor y guitarrista inglés. Esta canción está considerada dentro del género de música pop. Ella se encontraba un poco desubicada sobre la presentación del ejercicio ya que no acudió a las primeras clases y tampoco pidió asesoría de cómo debía presentarse. Empezó hablando en inglés explicando a sus compañeros que con este ejercicio practicarían pronunciación. Después continuó explicando todo en español, no quise interrumpir y pedir que tenía que dar indicaciones en inglés porque de repente me sentí interesada por el resultado de esta situación en específico.

Les pidió que escucharan la canción para que se familiarizaran con ella, ya que posteriormente tendrían que cantar uno por uno usando karaoke. Lo cual provocó una ovación negativa. Repartió la letra de la canción y reprodujo el video de la misma usando la pantalla del salón de clases. Los alumnos se mostraron familiarizados con la canción e hicieron comentarios donde decían que esa canción es la que usan en las fiestas de 15 años. Al término del video, *Zephyr* pidió por un voluntario para cantar usando karaoke. A lo que le sugirieron, incluyéndome, que sería mejor que primero la cantaran todos juntos siguiendo la letra de la canción. Cantaron y se mostraban complacidos, hacían comentarios entre ellos casi inaudibles y seguían cantando.

Posteriormente, cuando llegó la hora de que cantaran con karaoke *Zephyr* les indicó que estrofa debía cantar cada uno de ellos. Cuando llegó el turno de la primera estudiante se mostró intimidada, pero todo el grupo empezó a ayudarle cantando al unísono y así siguieron hasta el final de la canción. Comentaban y reían cuando alguna parte de la canción les costaba trabajo y cuando terminó todos aplaudieron mostrando su agrado por la misma.

Después de esto y para sorpresa de todos *Zephyr* indicó que había terminado su participación. No hizo presentación de la canción, no elaboró preguntas y tampoco realizó ninguna actividad escrita. No se hizo esperar la respuesta de *Nicety* quien grito frenético con su humor característico: “*What the hell?*” Todos reímos. Les pedí a los alumnos que me dijeran si había faltado algo en su presentación para lo cual me recordaron algunos de los puntos que le hicieron falta. Les presenté nuevamente el *PowerPoint* de la primera clase donde pudimos recordar todos los elementos para la próxima presentación. Pregunté si tenían alguna duda respecto al vocabulario de la canción. Todos dijeron que no había dudas. Probablemente porque

cuando vieron el video pudieron observar la letra tanto en inglés como en español, o simplemente porque ya querían tomar un descanso.

Justo cuando estaba a punto de indicar que podíamos salir *Confidence* preguntó: “*Teacher, I have a question: What’s the meaning of “What the hell in Spanish? Is not a bad word?”*” Respondí: “*It could be offensive for some people. I think in polite circles it could be offensive, so we have to be careful to use it. It would be better to say: What on earth? Even though, we need to be careful. For example, if I say: What are you doing? You let me know what you are doing without any problem. But if I say: What on earth are you doing? You know you are in problems.*” Después de esta actividad tuvimos nuestro receso de clase.

Título de la canción: *Thinking Out Loud*

Género: *Blue-eyed soul - pop*

Fecha de su primera transmisión: 2014

Cantante: *Ed Sheeran*

Compositor: *Ed Sheeran*

Actividad desarrollada: Los alumnos escucharon la canción; posteriormente la cantaron siguiendo la letra y por último cantaron usando karaoke.

Preguntas relacionadas con su letra: No hubo preguntas.

Actividad escrita: Ninguna.

Productos de la clase: Los estudiantes practicaron la pronunciación y entonación del idioma al cantar. Al cantar desde el texto practicaron lectura en voz alta.

Vacíos: La presentadora habló en español la mayor parte del tiempo, por lo tanto su práctica del idioma en esta parte fue prácticamente nula. No se practicó la comprensión auditiva.

No se trabajó la producción oral y escrita del idioma. No se hizo una presentación de la canción o del autor.

Nota informativa:

Sheeran y *Amy Wadge* empezaron a escribir la canción a las 2:00 a.m. en un 14 de febrero y la terminaron en 30 minutos. De acuerdo con *Wadge* su inspiración fue la descripción del amor eterno. *Sheeran* explicó más tarde que escribió la canción en el momento más feliz de una relación amorosa.

Material presentado:

Ed Sheeran - Thinking Out Loud (Lyrics + Español) Video Oficial

(<https://www.youtube.com/watch?v=VzZEGym2img>)

Thinking Out Loud - Ed Sheeran - Karaoke

(<https://www.youtube.com/watch?v=umLkqvF9Q8>)

Comentarios sobre el material:

El primer video muestra la letra en inglés y español lo cual da la oportunidad a los estudiantes de aprender las frases o palabras desconocidas. Los alumnos pueden observar al intérprete y compositor de la canción bailando al ritmo de la música. En el segundo video, los alumnos pueden leer la letra mientras cantan, lo cual les dio la oportunidad de practicar la lectura en voz alta, aprender y reconocer palabras y practicar los sonidos de la lengua meta.

¿Cómo ha vivido la experiencia Zephyr?

Ella tiene 21 años. Estudia el cuarto semestre de la carrera de pedagogía. Le gusta el inglés y le gusta cantar. Se le dificulta el inglés porque es muy complicada su estructura gramatical.

En el cuestionario que se realizó al final del curso nos informó lo siguiente:

Zephyr comentó que se sintió feliz en su presentación porque fue una actividad divertida, pero al mismo tiempo se sintió preocupada por la retroalimentación. Quiero pensar que ella se refirió al hecho de que no presentó todos los elementos requeridos y no al comentario hecho por *Nicety*, el cual es analizado en el siguiente capítulo. Reconoció no haber hecho su exposición, y considera que ha aprendido el idioma porque es más fácil recordar palabras y frases a través de canciones. Nombró algunos tiempos verbales que aprendió como el futuro, pasado, y presente simple que seguramente reconoció en alguna de las canciones.

Explicó que el sonido y las palabras en una canción se presentan de forma natural y te motivan a que entiendas lo que cantas. Mencionó también, que las canciones le ayudan a recordar el vocabulario y la pronunciación. Es su caso como principiante las seguirá usando con niños. Comentó que se podría mejorar el uso de las canciones en clase si todos las conociéramos, quizá se refiere a usar canciones populares conocidas por todos. Después menciona que deberían ser presentadas por una sola pareja, aunque no es claro lo que trató de decir, interpreto que sugiere trabajar en pares. Lo cual me parece una excelente idea porque daría la oportunidad a todo el grupo de trabajar dos canciones en cada curso. Por último, nos dice que le gusta el inglés y que cantar es grandioso.

Canción 6

Esta presentación la preparó *Marvel*. Ella es alumna del grupo 1, pero debido a que en este grupo sólo hay tres alumnos de los cuales solo dos asisten con regularidad a las clases les dió la oportunidad de recuperar sus clases los sábados cuando no pueden asistir entre semana. Ahora están teniendo prácticas y se les complica presentarse a la clase. Por lo tanto, ella presentó la canción con el grupo 2. De hecho, considero que es mejor para ellas estar en un grupo donde hay más alumnos ya que tienen mayores oportunidades de practicar el idioma.

La canción que presentó *Marvel* fue *Message in a bottle* de *The pólice*, una banda de rock Británica. Esta canción es de género regué rock. *Marvel* entregó a sus compañeros una hoja con la letra de la canción donde algunas palabras habían sido quitadas de la misma. Pidió a sus compañeros que escucharan la canción y completaran las palabras faltantes.

En esta sesión nos acompañaba *Master*. Él es uno de los becarios nativos hablantes que dan apoyo extra a los estudiantes en la adquisición del idioma. Además de apoyar a los estudiantes en el club de conversación, también asisten a las clases regulares del grupo, por lo general una vez al mes, donde imparten clases de una hora. En esta ocasión, él llegó cuando *Marvel* empezaba su actuación frente al grupo.

Los estudiantes, al igual que *Master* se mostraban atraídos hacia el video presentado y algunos se movían al ritmo de la música. Sin embargo, se observaba que no escribían ninguna de las respuestas.

Al término de la canción *Marvel* preguntó si habían terminado, a lo cual todos respondieron que no, con cara de complicidad. Me pareció que estaban muy interesados en el video y se olvidaron de hacer anotaciones. *Marvel* les dijo que no se preocuparan porque a

continuación tendrían otra oportunidad, donde además de escuchar la canción, podrían ver la letra de la misma. En esta segunda oportunidad todos terminaron y dieron las respuestas.

Posteriormente, *Marvel* les pidió que cantaran la canción con karaoke, lo cual pareció una tarea fácil, cantaban entusiasmados. *Master* se veía complacido escuchando, sin embargo, nunca se unió al grupo. Después de esto, *Marvel* dio información acerca de la canción usando su presentación de *PowerPoint* (Figura 16) y les pidió que contestaran unas preguntas.

La primera pregunta fue, “*Do you like the song?*” La mayoría respondió con frases como: “*Yes it’s OK, I liked it.*” *Confidence* respondió: “*I like the song, it represents my life.*” *Master* preguntó: “*Why?*” Ella respondió: “*Because I’m alone*”, al tiempo que ponía cara triste. *Master* continuo, “*Oh, that’s so sad.*” *Confidence* continuo, “*well, I sometimes feel alone*”; enfatizando la palabra “*sometimes*”. *Amity* agregó, “*don’t worry we are friends.*” Ella respondió, “*si lo se, I know, thank you.*”

Entonces *Marvel* continuo: “*What is the song about?*” *Darling* respondió: “*It’s about a man that is alone, that feel alone.*” “*Yes, correct.*” Continué con la tercera pregunta: “*What message will you send if you were a castaway?*” *Amity* preguntó: “*What is castaway?*” Entonces ella dijo es náufrago, dirigiéndose a *Master*. “*¿Náufrago? no sabía que así se dice en español, es la primera vez que escucho esa palabra en mi vida.*” Respondió en español. Entonces, intervine y dije *yes, we say “náufrago” in Spanish.* Él respondió, “*oh I have learned something new today, I have never heard that word before.*”

Entonces, *Marvel* repitió la pregunta. “*SOS*” respondió *Nicety*. “*I give my address and my name*” dijo *Positive*. “*Address* es dirección, donde vives, yo creo que tú quieres decir *location*. El lugar donde te encuentras. Si estás perdido en una isla no tienes dirección” Agregó *Master*.

Todos rieron con el comentario. *Amity* repitió, “*sorry, my location and my name.*” *Youngster* agregó, “eso si sabes dónde te encuentras.” Todos volvieron a reír.

Marvel continuó con la última pregunta: “*Who will you send the message?*” *Serene* respondió. “*the pólice, no the group, the pólice.*” Todos rieron. *Serene* continuó, “*I will send the message to my fathers.*” *Nicety* respondió: “*I will send it to my girlfriend*”. *Darling* continuó “*To anyone.*” Lo más importante es que alguien lo lea.”

“*Yes, thank you. I finished,*” dijo *Marvel*. *Master* le preguntó: “¿Tú elegiste la canción?” Cuando ella respondió que sí, él dijo: “Que buen gusto tienes.” *Marvel* sonrió complacida y todos aplaudieron. Hice la corrección a la última pregunta y continuamos con la clase de *Master*.

Título de la canción: *Message in a bottle*

Género: *New wave/Post punk*

Fecha de su primera transmisión: 1979

Cantante: *The police*

Compositor: *Gordon Matthew Thomas Sumner*

Actividad desarrollada: Los estudiantes escucharon la canción y completaron palabras que habían sido quitadas. Se escuchó nuevamente la canción leyendo al mismo tiempo para completar las palabras faltantes. Los estudiantes cantaron mientras seguían la letra. Por último, se respondieron preguntas oralmente.

Preguntas relacionadas con su letra:

- *Do you like the song?*
- *What is the song about?*
- *What message will you send if you were a castaway?*
- *Who will you send the message?*

Actividad escrita: Ninguna.

Productos de la clase: Se fortaleció la comprensión auditiva al escuchar la canción y completar la letra. Se fortaleció la pronunciación y entonación del idioma al cantar. Se fortaleció la expresión oral al responder las preguntas. Los alumnos comprendieron el significado de nuevas palabras.

Vacíos: No todos los estudiantes participaron al responder las preguntas. No se practicó la expresión escrita.

Nota informativa: Ekhyosis realizó una versión en español de la canción para el álbum tributo *Outlandos D'Americas: Un Tributo de rock en español para The Police*.

Material presentado:

Figura 16

Presentación de la Canción 6

Message in a Bottle

Listen to the song:

- <https://www.youtube.com/watch?v=Oe2CuyIG7x8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=5XOOseuTkGO&pbjreloa&list=PLd=10>

Sing the song:

- <https://www.youtube.com/watch?v=RYiMHVK8rwA>



Title: Message in a Bottle

Composer: Gordon Matthew Thomas Sumner

Singer: The Police

Release date: 1979

Singer biography: 2 october 1951
Wallsend, Northumberland, England
Known as Sting
Musician, singer, songwriter, and actor.



Nota. Esta imagen muestra el *Power Point* creado y presentado por *Marvel*. El tamaño de la imagen original se modificó para ser compatible con el formato de este trabajo.

Comentarios sobre el material:

La primera diapositiva presentada conduce a tres diferentes videos, en el primero se puede observar al grupo *The pólice* cantando la canción seleccionada en un concierto. Los alumnos tuvieron la oportunidad de observar a los integrantes del grupo en acción frente a la ovación del público.

En el segundo video los alumnos únicamente pueden observar la letra de la canción en inglés, lo cual fue muy buena opción, por una parte, ya que pudieron completar sin problemas las palabras que habían sido quitadas. Sin embargo, se deja de lado la comprensión auditiva para pasar al reconocimiento y copia de palabras. Que no por esto deja de fortalecer otras habilidades como la lectura y ortografía.

En el tercer video, los alumnos pueden observar la letra de la canción, escuchar la música y cantar leyendo. Esta canción contiene varias frases que se repiten una y otra vez, lo cual es algo positivo porque esa información puede fijarse en la mente y ser usada en el momento necesario.

Esto ayuda a reforzar las palabras que ya sabes y a aprender nuevo vocabulario o la gramática implicada en el texto.

La segunda diapositiva presenta una imagen de *Sting*, canta autor de la canción e información relevante acerca de él. La información presentada son frases concisas y cortas que *Marvel* usó para exponer al tema. Se observa un pequeño error en la palabra “*october*”, la cual debe iniciar con mayúscula.

¿Cómo ha vivido la experiencia Marvel?

Marvel de 21 años de edad, menciona que le gusta el inglés porque es importante. Actualmente se encuentra en el cuarto semestre de pedagogía. Le gusta cantar y considera que se pueden aprender nuevas palabras y la pronunciación del idioma al escucharlas y cantarlas.

En el cuestionario que se realizó al final del curso nos informó lo siguiente: Se sintió nerviosa en su presentación porque nunca había realizado una exposición en inglés. Considera que ha aprendido a comprender el idioma auditivamente y algunas palabras que no conocía. Menciona que ha mejorado su pronunciación. Le gustaría seguir usando canciones en clase porque es divertido. Piensa que el uso de canciones podría ser más efectivo si se verificara previamente la actividad con la maestra. Le gusta el inglés y le gusta cantar.

Canción 7

La séptima canción fue *Teenage dirtbag*. El primer sencillo del grupo estadounidense de rock “*Wheat*”. Esta canción apareció en la película *Looser* como lo mencionó *Confidence* en su presentación. Algo interesante que también nos comentó fue que la palabra *gun* de la frase “*He brings a gun to school*” fue editada con motivo de la masacre en el instituto *Columbine* in 1999.

Confidence nos deleitó con una magnífica presentación. Muy buena pronunciación y fluidez al hablar, a pesar de que de vez en cuando nos hablaba en español. *Confidence* pidió a sus compañeros que escucharan la canción y que eligieran material del que llevaba en unas bolsas porque posteriormente tendrían que representar la letra. De la bolsa los estudiantes sacaron lentes, pelucas, mechudos, ropa, etc. Entonces, dio la letra de la canción a cada uno y les pidió que escucharan nuevamente para que tuvieran una idea de cómo representarla.

Después de esto, dijo que tenían cinco minutos para organizarse en equipos y les informó también que el juez quien iba a decidir quién era el equipo ganador sería la maestra. Se organizaron en dos equipos, uno de cuatro integrantes y el otro de cinco. *Confidence* les dijo entonces que tenían diez minutos más para terminar la actividad. En uno de los equipos *Youngster, Zephyr, Amity* y *Marvel* trataban de convencer a *Nicety* de que el cantara la canción y ellas el coro con lo cual él nunca estuvo de acuerdo. Reían mucho tratando de ponerse de acuerdo, sin embargo no lograron concluir nada. El otro equipo parecía más organizado, hablaban más relajadas y revisaban el video en un celular.

Al terminarse el tiempo establecido, el equipo conformado por *Serene, Enchantress, Positive* y *Darling* pasó al frente y pidieron a *Confidence* que solo reprodujera la última parte de la canción. *Serene* y *Enchantress* se colocaron al fondo disfrazadas con pelucas, antifaces y mascadas de colores. Al iniciar la música realizaron una coreografía con ayuda de unos mechudos de colores llamativos haciendo *playback*. Al frente podíamos ver a *Positive* disfrazada de caballero, con un sombrero, un saco y bigotes. Al otro lado se encontraba *Darling* disfrazada muy femenina con una cabellera de mechones largos, lentes oscuros y una falda larga cantándole al caballero: "*I've got two tickets to Iron Maiden, baby. Come with me Friday, don't say maybe.*"

I'm just a teenage dirtbag, baby, like you ooh." Todos reían porque el hombre le decía que "NO" con la mano fingiendo estar muy molesto.

Cuando toco el turno al otro equipo nos percatamos de que no tenían nada preparado. *Youngster* pidió a *Confidence* que reprodujera toda la canción, mientras que *Nicety* decía: "¿Por qué toda? Solo una estrofa." Al momento en que la canción empezó a sonar se veían unos a otros sin atinar a hacer nada. Después de un rato, dos chicas tomaron los mechudos y empezaron a cantar y a bailar. Entonces, el resto del grupo empezó a aplaudir y se dio por terminada esta parte. Debido a la hora les pedí a los alumnos que salieran a su receso.

Al regresar del receso, di información relacionada con el curso y le pedí a *Confidence* que continuara con su participación. Entonces ella nos ofreció una excelente exposición sobre el grupo con ayuda del *Power Point* que observamos en la Figura 17, y después paso a las preguntas. Nos comentó que ella eligió esa canción porque le recuerda a su novio. Su novio es como el actor/cantante del video.

Confidence preguntó: "What do you think about the song?" *Darling* respondió, "it's sad." "Why?" Continuó *Confidence* "Because the boy was just dreaming." Dijó ella. Entonces *Serene* dijo, "but the girl invite him to Iron Maiden." *Darling* continuó, "yes, but he was dreaming." "Happy dream" respondió *Serene* Todas rieron. Digo todas, porque *Nicety* tuvo que dejar la clase temprano el día de hoy.

Confidence pasó a la segunda pregunta, "Tell us about platonic love that you have." Todas se quedaron calladas y no se animaba a participar, a pesar de que *Confidence* las animaba. "Vamos chicas, I know you have platonic love." Decidí intervenir para animarlas a participar. "My platonic love is Napoleón." "Sincere" preguntó: "¿Napoleón Bonaparte?" Todas rieron. Entonces, *Positive* se animó a participar y dijo, "My platonic love in secondary was my

matemáticas *teacher*.” Amity gritó, “*my platonic love is Leonardo Dicaprio.*” Marvel replicó, en tono molesto. “*He doesn’t like Mexican.*” “*Yes, he is racista.*” Continuo *Youngster* “Dijo que prefería besar a un cerdo que a una Mexicana.” “*Oh my God,*” respondió Amity “*Who is Leonardo Di Caprio?*” preguntó *Zephyr*. “El actor de Titanic” respondió *Marvel*. *Enchantress* entonces dijo: “*My platonic love is my best friend forever.*”

“*Thank you students*” Dijo *Confidence*. “*Let’s continue. Did you like your adolescence?*” “*Yes*” respondió *Darling*. “*Why?*” Continuo. “*Because I was young.*” repuso. *Confidence* dijo, “*you are young*”. Ella dijo entonces: “*OK. I was... teacher, how do you say más jóven?*” “*Younger*” contesté. “*Thanks teacher. I was younger*” *Confidence* continuó, “*how old are you?*” “*I’m 20,*” respondió. “*Oh, you are a baby*” continuó *Confidence*. “*Well, when I was younger, I was thin and my hair was long.*” Continuo. *Serene* dijo, “*you are thin, young and pretty.*” “*Thank you,*” dijo ella.

“*Yes, you are beautiful*” continuó *Confidence* enfatizando la palabra “*beautiful*”. “Última pregunta, *If you know someone who feel teenages dirtbag, that you advice?*” “*No understands, teacher,*” dijo *Zephyr* riendo. “*What is teenages dirtbag and advice?*” “Según lo que yo investigué “*teenage dirtbag*” es un adolescente que se siente sin valor; “*advice*” es consejo.” respondió. *Sincere* respondió. “Ah, por eso el video, *I will say he is... Sorry, teacher. How do you say “valioso” in English?*” Respondí: “*you can say he is valuable or he has a lot to offer.*” Entonces, continuó, “*thanks teacher, “I will say he has a lot to offer*”. “*Other ideas?*” preguntó *Confidence*. *Darling* respondió: “*Everybody has a lot to offer.*” Varias de las estudiantes apoyaron la respuesta. *Confidence* entonces dijo: “*For homework you have to write a sentence with the word “teenage dirtbag*”. *Thank you all for your participation.*”

Título de la canción: *Teenage dirtbag*

Género: *Power pop, pop rock*

Fecha de su primera transmisión: 2000

Cantante: Grupo norteamericano *Wheatus*

Compositor: *Brendan B, Brown*

Actividad desarrollada: Representación actuada de la canción, se cantó brevemente. Se respondieron preguntas relacionadas con la letra. Los alumnos escribieron una oración con la frase “*teenage dirtbag*”, título de la canción.

Preguntas relacionadas con su letra:

- *What do you think about the song?*
- *Tell us about platonic love that you have*
- *Did you like your adolescence? Why?*
- *If you know someone who feel teenagers dirtbag, that you advice?*

Productos de la clase: Consideró que esta presentación benefició principalmente a su expositora ya que se expresó con fluidez y confianza al usar la lengua meta. Probablemente, este hecho hizo que algunas de sus compañeras se sintieran cohibidas y no participaran ampliamente o no participaran ni un poco. Los alumnos desarrollaron su creatividad, se escuchó la canción y los alumnos reconocieron palabras, se fomentó la oralidad y los estudiantes se mostraron complacidos con la canción seleccionada.

Actividad escrita: Los alumnos escribieron una oración en con la palabra “*teenage dirtbag*”, la cual fue verificada en la clase posterior.

Vacíos: No todas las alumnas participaron en la parte oral, no se cantó la canción grupalmente. No se trabajó con frases que marcaban la canción. Por ejemplo: “*She rings my*

bell”, “*Man, I feel like mould, it’s prom night and I am lonely.*” No se hizo ninguna pregunta relacionada al tema, o se preguntó siquiera, si sabían el significado de esta.

Nota informativa: *dirt bag* es una persona que no merece ninguna clase de respeto, una persona con baja auto estima que cree que no merece nada solo ser acosado o ignorado *a bag containing dirt* (un saco de basura). De aquí, la traducción que se obtiene del título de acuerdo con los participantes de *WordReference.com*, adolescente que no vale nada, adolescente pendejillo, entre otras.

Material presentado:

Figura 17

Presentación de la Canción 7



Teenage Dirtbag »is the first single from the American rock band Wheatus on their album Wheatus (2000). This song appears in the American film Loser and had important success in countries like Australia, in which it reached the number 1 in the lists during three weeks and it was proclaimed like the second sold best single of the year. It was also notable in the lists of the United Kingdom and Germany, where it reached number 2. In the version edited for radio, during the phrase "He brings a gun to school" the word "gun" was eliminated because of the Massacre of the Columbine Institute in 1999. This "censorship" can also be seen in the video clip.

Teenage Dirtbag»	
Single Wheatus album Wheatus	
Publish	17 July 2000
Format	Single CD
Gender	Power pop, pop rock
Duration	4:07
Discography	Columbia Records
<p>Composers: Brendan Brown / Brendan B. Brown (BBB) October 11, 1973 Northport New York, U.S. Guitar, Vocalist Teenage Dirtbag © Sony/ATV Music Publishing LLC</p>	
«Teenage Dirtbag» (2000)	«A Little Respect» (2001)= (1988)

What do you think about the song?

Tell us about platonic love that you have

Did you like your adolescence? Why?

If you know someone who feel teenagers dirtbag, that you advice?

Nota. Esta imagen muestra el *Power Point* creado y presentado por *Confidence*. El tamaño de la imagen original se modificó para ser compatible con el formato de este trabajo.

Comentarios sobre el material:

En la primera diapositiva se puede ver el título de la canción muy claramente y fue usado para introducir la canción y el video por primera vez. El video usado fue *Teenage Dirtbag - Wheatus (Official Video with Lyrics)* https://www.youtube.com/watch?v=vYYAjR1D-gA&list=RDvYYAjR1D-gA&start_radio=1&t=15 donde los estudiantes pudieron observar la representación de la canción y leer al mismo tiempo la letra. La segunda diapositiva contiene datos interesantes sobre el grupo. A pesar de que está muy cargada de información, *Confidence* no hizo una lectura de la misma, utilizó frases y palabras distintas con las que demostró dominio sobre su contenido que se complementó con la información de la tercera diapositiva. La cuarta diapositiva contiene las preguntas que se formularon en la presentación. Se observan errores en dos de ellas. En la segunda pregunta se hace omisión del artículo “*the*”. Pregunta correcta: *Tell us about “the” platonic love that you have.* La cuarta pregunta, presenta errores de estructura y selección de palabras. Pregunta correcta: *If you know someone who feels like a teenage dirtbag, what advice would you give them?*

¿Cómo ha vivido la experiencia Confidence?

Confidence tiene 29 años. Ella está estudiando el segundo semestre de psicología. Tiene pensado irse a vivir a un país de habla inglesa por eso está estudiando el idioma. A ella le gusta el inglés. Nunca ha usado las canciones en la clase, pero le gusta cantar. Ella piensa que podemos aprender el idioma con el uso de canciones en clase.

En el cuestionario que se realizó al final del curso nos informó lo siguiente:

Ella se sintió muy nerviosa en su presentación, pero al final la disfrutó mucho y se divirtió.

Considera que el uso de las canciones les ha ayudado a entender mejor el uso del idioma., ahora tiene mayor habilidad en la comprensión auditiva, la pronunciación y en la producción oral.

Piensa que ella y sus compañeros han mejorado en el uso del idioma. Ella cree que usar canciones en clase es un método práctico y divertido. Le gusta mucho el inglés y le gusta cantar porque es divertido.

Canción 8

La octava canción fue presentada por *Serene* del grupo 2. El título de la canción fue *Happy* de *Pharrel Williams* cantante de rap americano. *Serene* estaba muy feliz, se notaba que preparó muy bien su exposición. Pegó 4 hojas de rotafolio en el pizarrón. Empezó comentando que ella eligió esa canción porque es una canción feliz y fácil. Pidió que escucharan la canción y siguieran su letra. Entonces, reprodujo el video. Una vez más ella se veía muy feliz y se meneaba al ritmo de la canción. Al finalizar preguntó: “*Do you like “Happy” song?* Todos respondieron que sí usando expresiones como: “*Yeah*”, “*Yes*”, “*Oh yeah.*”

Entonces, ella dio información acerca de la canción usando buen inglés valiéndose de un *Power Point* que podemos ver en la Figura 18. Después continuó leyendo de la pantalla la biografía del cantante. Posteriormente, dividió al grupo en dos equipos y les dio unas etiquetas, las cuales tenían emoticones que representaban distintas emociones. Les pidió entonces que escribieran las emociones que representaban las imágenes. La mayoría realizó la actividad sin ningún problema. Algunos de ellos me preguntaron cómo se decía alguno de los sentimientos en inglés.

Cuando terminaron les pidió que las pegaran en las hojas de rotafolio que estaban en el pizarrón, a las cuales les escribió las palabras: “*Positive*”, “*negative*”, mientras ellos se encontraban trabajando. Los alumnos pegaron las palabras en la categoría correspondiente sin ningún problema. Entonces, les pidió que hicieran un círculo y continuó con la segunda pregunta: “*Why do you like the song?*” *Nicity* se apresuró a contestar cantando al ritmo de la

canción: *“Because I’m happy”* Todos rieron. Entonces, ella preguntó: *“Other idea?”* Marvel respondió: *“I like the song because I like the rhythm”*. *“Yes, good rhythm”* continuó Serene. Al tiempo que mecía su cuerpo. *“¿Otras ideas? Sorry, teacher. Other ideas?”* *“I feel excited”* respondió Positive usando uno de los sentimientos en el pizarrón.

Continuó con la tercera pregunta: *“Have you ever had a bad day?”* *“Yes”* respondieron varios al unísono. *“Take one card to answer the next question. First, listen. How do you feel when you have a bad day?”* continuó. Entonces, se levantaron para tomar una tarjeta. Cuando ya todos se encontraban de regreso en su lugar, Serene repitió la pregunta: *“How do you feel when you have a bad day?”* *“Unhappy, anxious, depressed, angry, terrified, sad, worried, frustrated, nervous, terrible.”* Dieron su respuesta uno por uno.

“Very good” dijo Serene, Se veía complacida con la participación de sus compañeros. Continuó entonces con la última pregunta: *“What do you do to feel better?”* *“I feel angry and eat much candy or watch a movie.”* Respondió Confidence. Serene mostraba gran interés en las respuestas y los motivaba a continuar participando. *“What kind of movie?”* Dijo. *“A happy movie”*, respondió Confidence. *“You “Youngster?”* *“Nothing”*, respondió. *“Nothing?”* Insistió. *“No, sleep”* *“And you Enchantress? “I listen music”*, respondió. *“Amity?”* *“eat pizza”*, respondió ella. *“You Marvel?”* *“listen rock”* respondió, *“Nicety?”* *“I go to the gym”* al tiempo que mostraba sus músculos. Todos rieron. Se dirigió entonces a Positive con la mano. *“I sing”* respondió. *“And you Darling?”* terminó. *“I dance belly dance,”* respondió.

Consideró que como todos ellos se encontraban juntos al frente del salón se animaban a participar más. *“Thank you. Now you can see the homework on the board. I finished teacher.”*

Dijó volviéndose a mí. Todos aplaudimos. Fue una excelente presentación donde se usó el idioma la mayor parte del tiempo. Identificaron adjetivos con significado positivo y negativo. En el pizarrón se podía leer: *Homework - Write five sentences with words from the song.*

Título de la canción: *Happy*

Género: *Soul Neo Soul*

Fecha de su primera transmisión: *November 21st, 2013*

Cantante: *Pharrel Williams*

Compositor: *Pharrel Williams*

Actividad desarrollada: Los estudiantes escucharon la canción y siguieron la letra al tiempo que observaban el video de esta. La expositora presentó parte de la información sobre el cantante memorísticamente, y terminó leyendo en voz alta con buena pronunciación.

Identificaron vocabulario relacionado con la actividad en trabajo de equipos. Respondieron preguntas usando el vocabulario previamente presentado. Se respondieron preguntas basadas en el título de la canción y en el vocabulario introducido. Los estudiantes practicaron la expresión escrita al escribir canciones con el vocabulario de la canción.

Preguntas relacionadas con su letra:

- 1.- *Do you like “happy” song?*
- 2.- *Why do you like “happy” song?*
- 3.- *Have you ever had a bad day?*
- 4.- *How do you feel when you have a bad day?*
- 5.- *What do you do to feel better?*

Productos de la clase: Los estudiantes leyeron el texto de la canción mientras observaban el video, lo cual quizás les dio la oportunidad de reconocer palabras ya conocidas. Reforzaron

vocabulario aprendido en cursos anteriores (adjetivos). Tuvieron la oportunidad de expresarse oralmente y pasaron un momento agradable y relajado. La presentadora practicó la expresión oral, la lectura en voz alta y tuvo la oportunidad de mostrar sus méritos como educadora. Recordemos que muchos de ellos se dedican también a la enseñanza y dan clases en diferentes niveles educativos; en otros casos, tienen distintas prácticas educativas o prácticas relacionadas con sus investigaciones de tesis. Los alumnos reforzaron el vocabulario de la canción con las oraciones escritas.

Vacíos: No se trabajó con el texto de la canción, aparte del título al momento de trabajar con las preguntas. Se desperdició la gran repetitividad de frases y oraciones de esta canción que pudo haber sido usada para verificar el entendimiento de la letra y para practicar la pronunciación y entonación del idioma. No se cantó la canción, ni se efectuó alguna actividad donde pudieran practicar la comprensión auditiva.

Nota informativa: *Happy* fue la canción más exitosa del 2014 en los Estados Unidos, el Reino Unido, Nueva Zelanda, Canadá e Irlanda.

Material presentado:

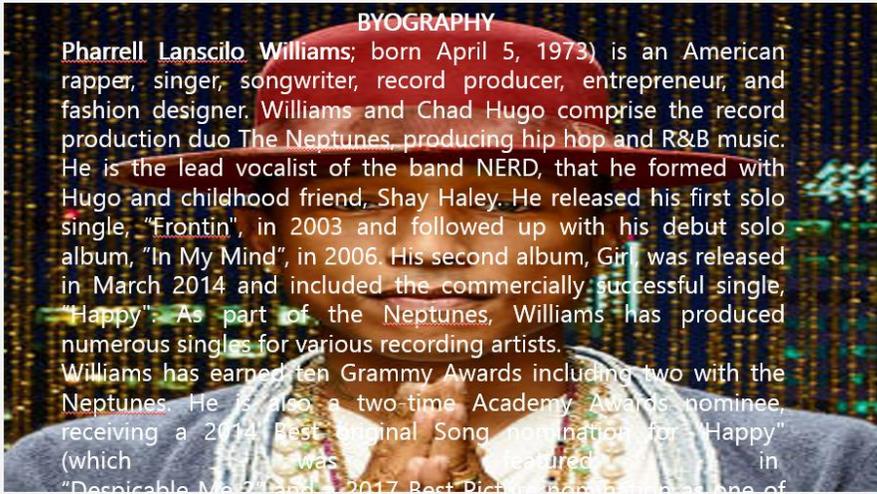
Figura 18

Presentación de la Canción 8



BYOGRAPHY

Pharrell Lanscilo Williams; born April 5, 1973) is an American rapper, singer, songwriter, record producer, entrepreneur, and fashion designer. Williams and Chad Hugo comprise the record production duo The Neptunes, producing hip hop and R&B music. He is the lead vocalist of the band NERD, that he formed with Hugo and childhood friend, Shay Haley. He released his first solo single, "Frontin", in 2003 and followed up with his debut solo album, "In My Mind", in 2006. His second album, *Girl*, was released in March 2014 and included the commercially successful single, "Happy". As part of the Neptunes, Williams has produced numerous singles for various recording artists. Williams has earned ten Grammy Awards including two with the Neptunes. He is also a two-time Academy Awards nominee, receiving a 2014 Best Original Song nomination for "Happy" (which was featured in "Despicable Me 2" and a 2017 Best Picture nomination as one of the producers of "Hidden Figures".




- 1.- ¿DO YOU LIKE "HAPPY" SONG?
- 2.- ¿WHY DO YOU LIKE "HAPPY" SONG?
- 3.- ¿HAVE YOU EVER HAD A BAD DAY?
- 4.- ¿HOW DO YOU FEEL WHEN YOU HAVE A BAD DAY?
- 5.- ¿WHAT DO YOU DO TO FEEL BETTER?

Nota. Esta imagen muestra el *Power Point* creado y presentado por "Serene". El tamaño de la imagen original se modificó para ser compatible con el formato de este trabajo.

Comentarios sobre el material:

En la primera diapositiva se observa el canta autor de la canción, *Parrel Williams*. También observamos información relacionada con el mismo, la cual fue usada por la presentadora como notas para su exposición. Hay un error en la palabra "genere". Palabra correcta: "genre".

La segunda diapositiva contiene la biografía del cantante, donde de fondo se observa nuevamente su imagen. La información contenida está sumamente cargada y no es clara por la selección de la fuente y el color.

La tercera diapositiva contiene las preguntas con letra visible y clara. Se observa nuevamente el título de la canción representada con una imagen del intérprete. Las primeras dos preguntas tienen errores en su estructura. En ambas se omite el artículo “*the*” y se invierte el orden de palabras. Pregunta correcta: *Do you like the song “Happy”?* O simplemente; *Do you like the song?* porque se sobreentiende el título. La segunda pregunta debe ser: *Why do you like the song?*

¿Cómo ha vivido la experiencia Serene?

Serene tiene 42 años. Mencionó que le gusta el inglés porque piensa que es importante. Ella estudia actualmente un curso en línea, ya terminó su carrera. Ella estudió psicología educativa. Nunca ha usado canciones en clases de inglés. A ella le gusta cantar y piensa que si se puede aprender el idioma a través de las canciones porque las podemos escuchar en muchos lugares como en el camión, en la casa, etc.

En el cuestionario que se realizó al final del curso nos informó lo siguiente: *Serene* se sintió nerviosa al presentar su canción, lo cual disimuló muy fácilmente. Considera que aprendió nuevo vocabulario y expresiones por medio de las canciones. Piensa que ella y sus compañeros han aprendido el idioma por medio de las canciones porque tuvieron que preparar e investigar la canción. Nos describe que las canciones en inglés siempre son una puerta para ver el estilo y forma de vida de otro país, se observa el uso de contracciones como forma del uso de su lengua cotidiana, lo que nos acerca a conocer un inglés más coloquial y usado. Le gustaría seguir usando canciones en la clase porque aprenden y es divertido. Describe que se podría hacer más

efectivo el uso de las canciones en clase si se tradujera toda la canción porque algunas veces se quedan con dudas. También considera que sería muy útil que se explicaran las contracciones y el *slang*.

Canción 9

La novena canción fue *You are my sunshine* de *Elizabeth Mitchell* presentada por *Positive* del grupo 2. Ella empezó saludando y presentándose. Se veía muy contenta de estar frente al grupo. Como primera parte, presentó varias diapositivas con información sobre la canción y la cantante. Es importante mencionar que leyó toda la información con buena pronunciación.

Después de esto, entregó la letra de la canción a sus compañeros y les pidió que escucharan el video mientras leían. Hacían comentarios como: “¡Ya la he escuchado!”, “¡Aaa!” “¡Esta canción me gusta!” Cuando *Positive* reprodujo la canción todos empezaron a cantar sin habérselos pedido. Se veían relajados y sonrientes. Mientras cantaban *Positive* comentó: “Se pueden relajar porque esta es la versión para niños.”

Posteriormente, proyectó la foto de *Elizabeth Mitchell* con ayuda de un *Power Point* que podemos observar en la Figura 19. Se escuchó que alguien dijo: “Ah, es la doctora de *Lost*.” *Positive* dividió al grupo en dos equipos y les entregó varias palabras. Previamente había pegado dos hojas de rotafolio blancas decoradas muy bonitas con un solecito en una de sus esquinas. Les pidió que escucharan nuevamente la canción y que pegaran las palabras que les entrego para completar un párrafo de la canción. Cada equipo tenía que completar un párrafo distinto. Todos reían y se veían muy divertidos. El primer equipo que terminó aplaudió; estaban felices. Cuando el segundo equipo terminó, *Positive* pidió al equipo ganador que cantará el párrafo que ellos

completaron y después hizo lo mismo con el otro equipo. Cantaban riendo complacidos. Al finalizar la actividad repartió dulces, lo cual fue del agrado de todos.

En la última parte de su presentación, pidió a un voluntario que sacara un papelito de una bolsa. *Enchantress* se ofreció. Entonces, proyectó las preguntas en la pantalla. El papelito tenía el número 4. Entonces *Positive* le dijo: “*Read and answer number 4*”. *Enchantress* leyó la pregunta: “*What action could be a sunshine to others? What is sunshine?*” continuó. Entonces *Positive* dijo, “sol o rayo de sol”. *Enchantress* dijo, “*I don’t understand the question.*” *Positive* permaneció callada, entonces consideré oportuno intervenir ya que la estructura de la pregunta no facilitaba su comprensión. “*I think you wanted to ask: “What actions could you do to be sunshine for others?”* Y la escribí en el pizarrón. “*Yes*”, dijo ella. “¿Qué acciones puedes hacer para ser el sol de otros?” *Enchantress* respondió, “*be a good person... a good student... help people.*”

“*Yes, thank you.*” Continuó *Positive*. “*Volunteer?*” “*I*” respondió *Serene*. Tomó un papelito y dijo; “*One*”, y continuó leyendo la pregunta: “*What makes your day shine?*” *What’s “shine” teacher?*” dirigiéndose a mí. “Brillar” respondí. “*tenkius teacher,*” dijo ella. “Ah! ¿Qué hace brillar tu día?” Dijo *Nicety*. “*My son*” respondió ella. *Nicety* gritó: “*A song.*” *Confidence* continuó, “*listen to a song.*” Por último se escuchó la voz de *Amity*, “*sing.*”

“*Thank you,*” continuó *Positive* “*Other volunteer?*” “*Me*” respondió *Nicety* levantando la mano. *Positive* le acercó la bolsa. Sacó un papelito y dijo; “*Two,*” continuó leyendo la pregunta y dando su respuesta orgullosamente: “*Who is your sun shine for you?*” “*My girlfriend.*” “*Aaah*” exclamaron varias de las alumnas. *Amity* dijo: “*he loves you.*” Dirigiéndose a *Youngster*. *Zephyr* continuó, “eso es amor.” “uuuuh” gritó el grupo y empezaron a reír.

“*Volunteer last please,*” dijo *Positive*. *Darling* levantó la mano y tomó un papelito. “*One, Do you consider that you are the sunshine?*” leyó la pregunta y continuó respondiendo: “*Yes*” “Que modesta, la mujer” dijo *Nicety* sonriendo. Todos rieron. Entonces *Darling* dijo, “*I am the sunshine of my fathers, parents, sorry.*” Enfatizando la palabra *parents*.

“*Thank you, the end we will sing the song*” continuó al tiempo que reprodujo el video por medio del enlace localizado bajo las preguntas. En el video se podía observar la letra de la canción y la pista de un piano entonando la melodía. Todos cantaron muy fuerte y bien entonados. Percibí sus miradas orgullosas en lo que estaban realizando. En cuanto terminó la canción todos aplaudieron. *Positive* se dirigió a su asiento complacida.

Título de la canción: *You are my sunshine*

Género: *Country music*

Fecha de su primera transmisión: 1939

Cantante: *Elizabeth Mitchell*

Compositor: *Jimmie Daves Charles Mitchell*

Actividad desarrollada: Se presentó información acerca de la canción y la interprete, se completaron párrafos con palabras aisladas mientras se escuchaba la canción, se respondieron preguntas relacionadas con el texto y se cantó usando *karaoke*.

Preguntas relacionadas con su letra:

- *What makes your day shine?*
- *Who is your sun shine for you?*
- *Do you consider that you are the sunshine?*
- *What action could be a sunshine to others?*

Actividad escrita: No se trabajó.

Productos de la clase: La presentadora fortaleció la lectura en voz alta y su expresión oral por medio de su presentación. El resto de los estudiantes puso en práctica la comprensión auditiva al organizar los párrafos mientras escuchaban la canción. También se practicó la pronunciación del idioma al cantar, y se puso en práctica la expresión oral por medio de las preguntas.

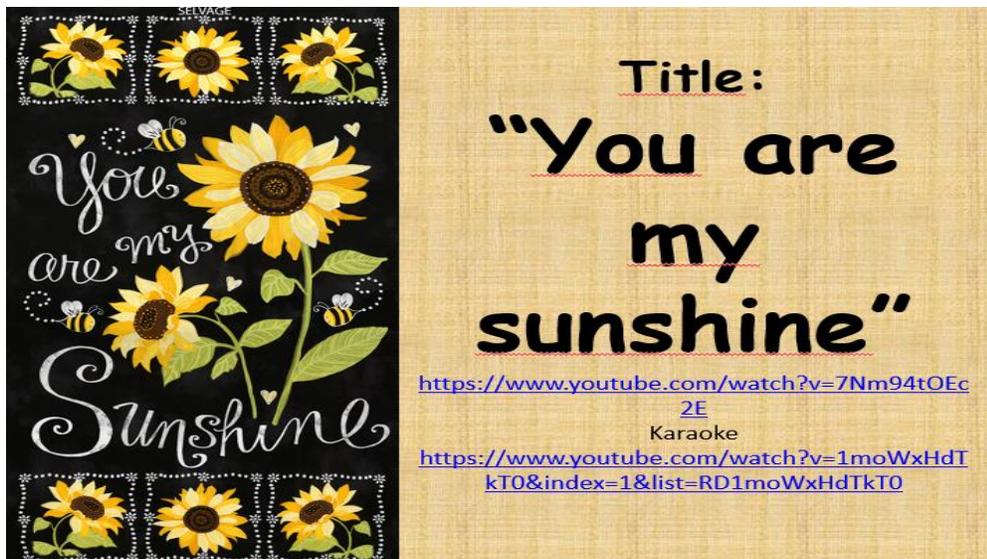
Vacíos: No se practicó la expresión escrita.

Nota informativa: Esta canción ha sido declarada como perteneciente al estado de Louisiana por su asociación con Davis, un cantante de música country quien también gobernó el estado alguna vez.

Material presentado:

Figura 19

Presentación de la Canción 9





Composer:
Jimmie Daves Charles Mitchell

Singer:
Elizabeth Mitchell



Song biography

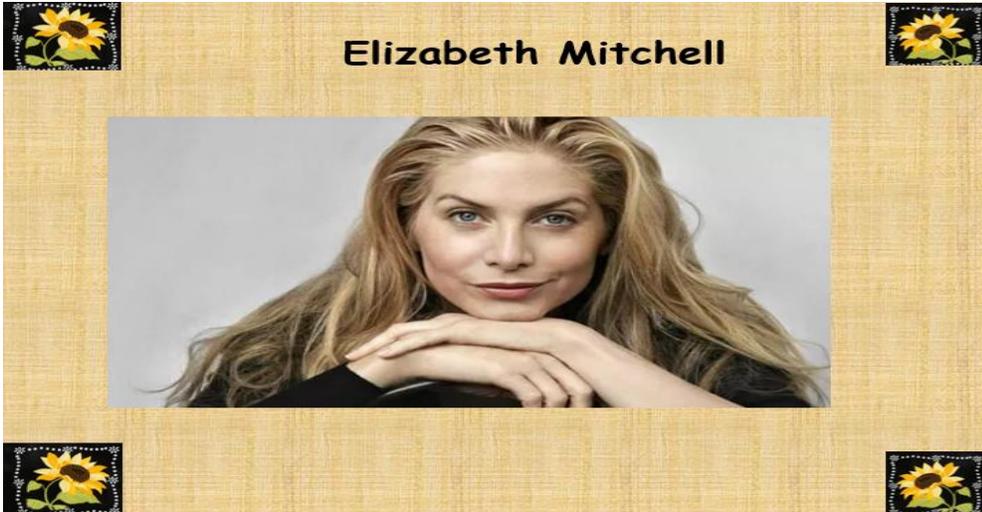
"You Are My Sunshine" is a popular song written by Jimmie Davis and Charles Mitchell and first recorded in 1939. It has been declared one of the state songs of Louisiana because of its association with Davis, a country music singer and governor of the state in the years 1944–1948 and 1960–1964.



Elizabeth Mitchell



- Elizabeth Mitchell was born in March 27, 1970 in Los Angeles, California, USA.
- She was graduated from Booker T. Washington High School for the Performing and Visual Arts. Later, she earned a BFA degree in acting from Stephens College and also studied at the British American Drama Academy.
- Debuted in 1998 film *Gia* where she played the role of Linda Mitchel, but rose to fame after starring in the ABC series, *Lost* in 2006 as Dr. Juliet Burke. *You Are My Sunshine* is an album by Elizabeth Mitchell released in 2002. The album is a collection of children's music played in various styles, including folk, gospel, reggae and rock.
- Elizabeth Mitchell continues to give her best in the acting field.



Elizabeth Mitchell

Questions

- What makes your day shine?
- Who is your sun shine for you?
- Do you consider that you are the sunshine?
- What action could be a sunshine to others?
- <https://www.youtube.com/watch?v=RfCRz2OhDqU>

Reference

- Wikipedia. (w.d.) *"You are my sunshine"* (Elizabeth Mitchell album) From [https://en.wikipedia.org/wiki/You_Are_My_Sunshine_\(Elizabeth_Mitchell_album\)](https://en.wikipedia.org/wiki/You_Are_My_Sunshine_(Elizabeth_Mitchell_album))
- IMDb (w.d.) Elizabeth Mitchell biography. From <https://www.imdb.com/name/nm0593310/bio>

Nota. Esta imagen muestra el *Power Point* creado y presentado por *Positive*. El tamaño de la imagen original se modificó para ser compatible con el formato de este trabajo.

Comentarios sobre el material:

La primera diapositiva muestra el título de la canción y dos links que dirigen a los videos utilizados en la presentación. Con el primer video los estudiantes pudieron escuchar una versión infantil de la canción y leer la letra al mismo tiempo. En el segundo video, pudieron leer nuevamente el texto y escuchar la canción, esta vez interpretada por *Elizabeth Mitchel*.

La segunda, tercera y cuarta diapositivas muestran información sobre la canción y su interprete, las cuales fueron leídas por *Positive* durante su presentación.

En la quinta diapositiva podemos reconocer a *Elizabeth Mitchel*, actriz estadounidense conocida principalmente por su actuación como la doctora *Juliet Burket* en la famosa serie *Lost*.

En la sexta diapositiva se observan las preguntas utilizadas, las cuales están completamente relacionadas con el texto. En la segunda pregunta se hace uso de un pleonasma, es decir, uso de palabras innecesarias. La pregunta correcta es: *Who is your sunshine?*

La tercera y cuarta preguntas están incompleta o mal estructurada. Opciones posibles: *Do you consider that you are somebody's sunshine? What actions could you do to be sunshine for others?*

La última diapositiva nos conduce a las fuentes utilizadas en su indagación.

¿Cómo ha vivido la experiencia Positive?

Positive tiene 43 años, ella se encuentra estudiando el sexto semestre de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP). Esta licenciatura tiene la modalidad en línea. A ella le gusta el inglés porque considera que te abre las puertas. Le gusta cantar y nunca ha usado canciones en clases anteriores. Considera que con el uso de canciones se aprende, es divertido y relajado.

En el cuestionario que se realizó al final del curso nos informó lo siguiente:

Se sintió nerviosa, pero feliz. No incluyó en su presentación la actividad escrita. Considera que ha aprendido nuevas palabras y pronunciación. Piensa que ella y sus compañeros han mejorado en la comprensión auditiva. Le gustaría continuar usando canciones porque le gustan las clases. Piensa que la clase sería más efectiva si traduce la canción. Le gusta mucho el inglés y le gusta cantar porque es divertido.

Es importante mencionar que *Nicety*, *Amity* y *Comrade* no presentaron ninguna canción. En el caso de los dos primeros, tuvieron problemas para asistir a las últimas dos clases. En el caso de *Comrade*, asistía en contadas ocasiones a clase y no logró aprobar el curso.

Las observaciones arriba registradas son el relato escrito de las experiencias vividas y los hechos observados en el aula. La información obtenida se organizó en categorías para su mejor análisis. Las categorías se basaron en situaciones puntuales que nos ayudan a relevar la información: exposición de cada uno de los estudiantes, desempeño en el uso de la lengua meta, debate generado, materiales utilizados y habilidad o habilidades lingüísticas desarrolladas.

Capítulo 6

Etnografía de las Prácticas Translingües

En este capítulo se muestra como los estudiantes usan las prácticas translingües al tratar de comunicarse en un idioma que no es su lengua materna, en este caso en particular, hablantes de español en México al tratar de comunicarse en inglés. Se examinan las actividades realizadas en sus presentaciones y su reacción ante las mismas, las cuales se describieron en el capítulo anterior, para ilustrar cinco aspectos detonadores de estas prácticas: *code-mixing* o mezcla de códigos, *code-switching* o alternancia de código, traducción y mediación, interferencia lingüística y uso de otros recursos, más allá de los lingüísticos.

Code-mixing y *code-switching* como se describió anteriormente es la mezcla de dos o más idiomas en el discurso, ya sea oral o escrito. Sin embargo, *code-mixing* hace alusión a la hibridación de dos idiomas; mientras que *code-switching*, se refiere al movimiento de un idioma a otro. La traducción entendida como la transferencia de un mensaje de un idioma a otro y la mediación donde el emisor actúa como intermediario. La interferencia lingüística es causada por la imitación de un modelo lingüístico dentro de otro contexto lingüístico, o cuando se obvian las reglas gramaticales de un código lingüístico nuevo basándose en el código ya conocido. Al comunicarnos usamos recursos lingüísticos, como son los recursos fonéticos, semánticos y morfológicos pero también hacemos uso de otros recursos, códigos o medios de los que disponemos para satisfacer la necesidad de comunicarnos.

Para ejemplificar los aspectos antes mencionados se usaron algunas de las frases empleadas por los propios estudiantes sin modificar el texto, idioma o mezcla de idiomas empleado por ellos. Lo anterior, se consideró relevante para poder ejercer un análisis más

objetivo de cada situación en específico. También consideramos que esto permite al lector tener su propia interpretación del desempeño del estudiante.

Se exponen casos seleccionados desde una mirada hermenéutica, donde se observa la experiencia del texto oral, escrito y audiovisual. En estos subtítulos se juega con el lenguaje, ya que al referirnos a la experiencia del texto, se observa la mirada del intérprete o investigador alimentada por su propia experiencia. “El lenguaje nos capta en su juego y 'juega' con nosotros” (Gadamer, 1975, p.493). Por último, se analiza como un ambiente de armonía, actividades amenas y divertidas fuera de la rutina motivan la participación y uso de la lengua meta en los estudiantes.

¿Cómo afectan las prácticas translingües en la adquisición de un idioma?

Los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras han considerado los enfoques monolingües como los más exitosos para la adquisición de un idioma. Sin embargo, la difusión y relevancia del plurilingüismo ha traído a mención el uso de nuevos métodos y enfoques de enseñanza donde las prácticas de enseñanza son llevadas a cabo en contextos bilingües o multilingües. Las prácticas translingües permiten tomar en cuenta el contexto y experiencia de vida de los estudiantes, sus habilidades lingüísticas y competencias adquiridas en la lengua materna como en otros idiomas con el propósito de comunicarse y crear significados. Para responder la pregunta arriba mencionada debemos ser capaces de captar si permitir el uso de estas prácticas puede brindar ventajas en la enseñanza de una lengua extranjera. A continuación, observamos como afectaron estas prácticas a los estudiantes de tercer nivel del CEAL que estuvieron en mi clase.

6.1 “Teacher, I could not send the other screenshot but I got 10/10 I do not know if I already know.”

Como parte de los acuerdos para la exposición de las canciones, los estudiantes tenían que enviarme sus presentaciones en *PowerPoint* previamente. En clase siempre manejamos un grupo de *WhatsApp* donde ellos pueden enviar dudas o comentarios. *Positive* envió el mensaje del título arriba descrito.

Un profesor de inglés podría detectar inmediatamente que la oración presentada en el título es incoherente e incongruente porque carece de sentido. Quizás la primera reacción del maestro sería tachar la oración y pedir al alumno que la reformule. Por otro lado, el maestro podría esforzarse en entender lo que el alumno está tratando de comunicar. “They negotiate with the “ungrammatical” or “unintelligible,” and these phrase, items, structures become “shared resources. [Ellos negocian con lo “antigramatical” o lo “ininteligible,” y estas frases, elementos, estructuras llegan a ser “recursos compartidos.]” (Canagarajah, 2009:18)

La mayoría de las veces el profesor entiende lo que el alumno trata de decir a pesar de que existan cualquier tipo de errores, en otras ocasiones el significado es confuso e incluso resulta cómico.

En la primera parte de la oración hace referencia a que no pudo enviar la captura de pantalla, lo cual podría interpretarse como que se refería a su presentación de *PowerPoint* porque eso era lo que tenían que mandar. Por otra parte, también podría estarse refiriendo efectivamente a una captura de pantalla. Probablemente ella eligió otros recursos para hacer su exposición, por ejemplo, la creación de un aula virtual creada en un documento PDF. Sin embargo, no es posible desplegar los elementos de cualquier tipo de presentación en una captura de pantalla. Existe también la

posibilidad de que solo estuviera enviando una captura de pantalla como prueba de su presentación de *PowerPoint*.

Lo que se presenta a continuación en el texto es aún más confuso, “but I got 10/10”. ¿Acaso quiso decir que su presentación tenía 10 diapositivas? ¿Se refería a alguna calificación?

Y todavía más confuso la última parte del texto, “*I do not know if I already know*” si lo traducimos literalmente diría algo como “yo no sé, si ya lo sé.” Ahora bien, como en la primer parte del texto se refiere a que no pudo enviar “la otra” captura de pantalla, podría pensar que cualquier cosa que haya enviado fue una entrega no completa.

Entonces, lo que yo interpreté del texto fue que no pudo enviar el *PowerPoint* correcto o reciente, pero que ella contaba con la presentación adecuada. Y quizá en la última parte trato de decir: “*I don’t know if you already get it.*” (No sé si ya la recibió.) ¿O talvez todo fue un error del auto corrector de *WhatsApp*?

Lo importante aquí, es buscar la forma de negociar el significado, lo más fácil en este caso sería preguntado directamente, reformulando el texto o parafraseando lo que entendimos, y pedir un cambio en el mensaje sin tratar de comprenderlo. “Regardless of how we negotiate the meaning, there will still need to be changes that help to make that meaning clear. But, that isn’t really the purpose of a translingual approach. It is about negotiating language and creating shared resources, not editing students writing. [Sin importar como negociemos el significado, aun será necesario hacer cambios que ayuden a aclarar el significado. Pero ese no es el propósito de un enfoque translingual. Se trata de negociar el lenguaje y crear recursos compartidos, no editar la escritura de los estudiantes.]” (Krall-Lanoue en Canarajah, 2013, p. 231)

El ejemplo arriba mencionado es reconocido como *code-meshing*, que en general se refiere al uso de todos los recursos con los que cuenta el hablante para comunicarse. En este caso, los

errores cometidos bien pudieron deberse a la mezcla de dos códigos lingüísticos o más, a la inversión de reglas gramaticales, o al uso de otros recursos. Tomando en cuenta, que el estudiante pudo haber usado un traductor en línea, por ejemplo, para expresar lo que quería decir.

“I think the author mean you need experienciation... to win.”

En la presentación de *Enchantres*: “Yes, of course”, respondió. “I think the author mean you need experienciation... to win.” (Dijo riendo.) Aprendes a ganar perdiendo primero.” “Thank you Amity.”

Como podemos ver la palabra *experienciation* no existe. Fue una combinación del español y el inglés que usó la estudiante al tratar de comunicarse. Es muy usual que los estudiantes mexicanos usen el sufijo “*tion*” para tratar de expresar en inglés las palabras que desconocen. En la realidad hay muchas palabras en inglés con ese sufijo como *conversation*, *revolution*, *solution*, *attraction*, entre otras. Como podemos ver, la primera parte de estas palabras es muy similar al español y el final de todas ellas es “*tion*”. Por lo tanto, los alumnos suelen hacer esta misma relación con palabras desconocidas.

El ejemplo arriba mencionado es entendido como *code-mixing*. Este fenómeno es visto como la combinación de idiomas o códigos dentro de un contexto y no como como la alternancia de código que se da al conectarse o desconectarse de un idioma a otro. Donde la palabra “*experienciation*”, es un ejemplo de hibridación de dos idiomas. Se puede entender también como la combinación de diversos recursos lingüísticos, en donde bien pudo haber intervenido la interferencia de códigos.

“Just give me one more chance to make it right because he want a chance para hacer lo correcto.”

Youngster usa inglés y español cuando se dirige a sus compañeros. En ocasiones, sus compañeros le repiten en inglés lo que ella menciona en español. Entonces, ella lo dice de nuevo en inglés.

En la presentación de *Enchantress: Nicety* se apresuró a decir, “El que la hace la paga. *Sorry... we all have mistakes.*”

Darling respondió: “*I think is you can’t change your life.* Tu vida está escrita.”

Podemos observar claramente como los estudiantes están haciendo uso de *code-switching* o alternancia del lenguaje para comunicarse. Los estudiantes están sustituyendo la lengua materna por la lengua meta y viceversa en el dialogo.

En una de las preguntas de *Darling*: “*What is your favorite phrase of the song?*” *Comrade* respondió sonriendo, “*I won’t go home without you*”. “*Why?*” Preguntó *Darling*. “Porque tenemos que luchar por lo que queremos.” Respondió en español.

Darling entonces preguntó, “*What’s your favorite phrase Marvel?*” Ella respondió: “*Just give me one more chance to make it right because he want a chance* para hacer lo correcto.”

Probablemente *Comrade* y *Marvel* usaron alternancia de código para expresar o transmitir un sentimiento o pensamiento que no podían producir en la lengua meta, o probablemente contestaron automáticamente al tratar de dar una respuesta rápida. Es normal para las personas bilingües o en proceso de serlo cambiar de un idioma a otro o hacer alternancia de código muchas veces sin percibirlo.

“Are you agree?”

Amity corrige, “*Who is Mufasa?*” “*The king Lion*” se apresura a responder *Nicety*.

Corrijo, “*The Lion King*” *Youngster* continua hasta terminar la actividad.

Mezclaron las reglas de la gramática española con la gramática inglesa invirtiendo el orden de sustantivos y adjetivos. La interferencia del lenguaje es causada por la copia o reproducción del modelo lingüístico del hablante dentro del nuevo contexto lingüístico. La estructura gramatical se evidencia cuando se utilizan los mismos elementos léxicos, y estructuras de la lengua materna en el nuevo entorno.

La primer pregunta de *Darling*: “*What is the song about?*” “*Marvel* respondió, “*The boy loves the girl, and she doesn’t love he*”. *Marvel* permaneció callada hasta que *Darling* preguntó: “*Can you add something?*” Entonces respondió, “*he wants other chance.*”

Podemos observar cómo los alumnos se están comunicando, a pesar de los errores gramaticales que han cometido. El uso del pronombre personal *he* en lugar del uso del pronombre objeto *him*. El uso de la palabra *other* en lugar de *another*.

Podemos entender la comunicación que se dio entre los estudiantes como una práctica translingüe porque a pesar de que no usaron el español, están usando recursos de la gramática española para lograr la comunicación. En la primera oración, en español decimos ella no lo ama, pero entendemos que no lo ama (a él). En inglés se hace uso de una palabra distinta para expresar la frase anterior, lo cual no ocurre en el español.

En la segunda oración, sucede lo mismo. La alumna hizo uso de la palabra *other* tal como lo hacemos en español al decir “otra oportunidad” por ignorancia del uso de la gramática inglesa en esta palabra cuando se hace uso del singular, plural, sustantivos contables y no contables. La palabra *other* y *another* significan lo mismo. La diferencia es que *another* se usa con sustantivos

singulares y la palabra *other* se usa con sustantivos plurales. En este caso la frase correcta es *he wants another chance*.

Entonces continuo con la tercer pregunta: “*Do you believe in second chances?*” *Comrade* contestó, “*yes is possible to start again.*” *Darling* continuo, “*What do you think Marvel?*” Ella respondió, “*yes, I think is possible.*”

La frase, “si es posible empezar otra vez” es perfectamente correcta al hablar en español sin la necesidad de anteponer el pronombre al cual hacemos mención. Sin embargo, en inglés esto no sucede así. En inglés una oración siempre está formada por sujeto o pronombre personal antes del verbo. Entonces, la oración correcta es: *Yes, it is posible to start again*. Al igual que en la respuesta de *Marvel*, esta debería ser: *Yes, I think it is posible*.

Ambos omitieron el uso del pronombre personal “*it*”. Este error es sumamente común y frecuente aún con alumnos de nivel avanzado ya que en el español no es usado. Este error ocurre porque se obvian las reglas usando las de la lengua materna para expresarse en otro idioma.

“How do you say “arrugas” in English?” “Teacher, can you help me?”

En otra parte, *Youngster* me voltea a ver y me pregunta: “*What’s the meaning of scar?*” Respondo, “*It’s a mark in your skin, it can be a mark on your face or on any part of your body.*”

En la presentación de *Darling*: “*Do the lyrics talk about love or sadness?*” *Comrade* preguntó: “*What is sadness teacher?*” Respondí, “*It’s when you feel sad. The opposite of happiness.*”

En la presentación de *Enchantress*: *Nicety* preguntó levantando la mano. “*How do you say arrugas in English?*” “*Teacher, can you help me?*” Siguió *Enchantress*. “*Wrinkles,*” respondí.

En otra parte de su presentación: Entonces ella aclaró, “se refiere a que todos tienen deudas que pagar. *Yes teacher? Dues is deudas?*” “*That’s right,*” respondí.

Youngster preguntó: “*What is lose teacher?*” “*It’s the opposite of win,*” respondí. “*How do you say got to?*” Preguntó *Amity*. “*You have to,*” respondí brevemente.

Como se mencionó anteriormente, las prácticas translingües no solo emplean el uso de dos idiomas o más para comunicarse, sino el uso de diferentes recursos para que la comunicación sea posible. En estos casos, el recurso más cercano fue apoyarse de la maestra.

Como se mencionó en el capítulo 3 las prácticas translingües son las prácticas comunicativas y culturales que emplean los hablantes de distintas lenguas cuando se enfrentan con la necesidad de comunicarse en un idioma que no es su lengua materna. El hablante hace uso de varios recursos para comunicarse, entre ellos la lengua materna y otros tipos de lenguaje, así como el uso de habilidades receptivas y cognitivas u otros recursos con los que cuente.

6.2 La experiencia del Texto – La mirada del Intérprete Alimentada por el Texto

La Experiencia del Texto Oral

Mientras escuchan la canción *Nicety* pretende llorar a ratos, se da golpes en el pecho y ríe al mismo tiempo. El resto del grupo ríe con él.

La canción que eligió *Youngster* tiene un tono contagioso y fácil de seguir. A la vez denota profunda tristeza y desilusión por el amor. Lo cual probablemente inspiró a *Nicety* a demostrar sus sentimientos. Y es que cuando una canción te llega al alma es porque seguramente trae a tu mente recuerdos, sueños o deseos de un pasado, un presente o un futuro por venir.

Love hurts

Love scars

Love wounds and marks

Any heart not tough or strong enough

To take a lot of pain, take a lot of pain

Love is like a cloud, it holds a lot of rain

El amor lastima
 El amor deja cicatrices
 El amor hiera y marca
 Cualquier corazón no resistente o suficientemente fuerte
 Para aguantar mucho dolor, aguantar mucho dolor
 El amor es como una nube, guarda mucha lluvia

Es fácil comprender a los demás cuando te sientes identificado. ¿Quién no ha llorado por un amor? El dolor que denota esta canción nos acerca a su compositor *Boudleaux Bryant* de origen estadounidense porque nos hace comprender que todos sentimos lo mismo, todos sufrimos, todos lloramos sin importar nuestra nacionalidad.

Muchas ocasiones, los alumnos se rehúsan a aprender el inglés porque es el idioma de los “gringos”, y en muchos casos se tiene un mal concepto de ellos. La interpretación de la letra de canciones es un medio magnífico para conocernos a nosotros mismos y para potenciar y mejorar las relaciones con los demás. Educar a través de la interculturalidad significa enseñar puntos de vista no racistas, favoreciendo un clima de paz y potenciando conductas tolerantes y respetuosas.

“*This is a scar.*” *Nicety* comenta en español. ¡Ah! Por eso se llama “*Scar*” el hermano de “*Mufasa*”, porque tiene una cicatriz en la cara.

Una vez más se muestra la similitud entre culturas al nombrar a un animal o alguna mascota. En este caso, un personaje de una serie de Disney quien fue nombrado por una característica de su cara. Similar a nombrar a un perro “*Chato*” por la forma de su nariz.

Positive comentó, “*I think Spanish is more “rico” que el inglés.*” Corregí, “*Spanish is richer than English.* ¿Qué quieres decir, pregunté?” Ella respondió, “Nuestro idioma es más rico, usamos más palabras para describir como nos sentimos. Como dijo *Confidence* lo lastimaron feo o podríamos decir lo lastimaron gacho.”

Representaron el sentimiento del autor, el amor como una mentira, como haber sido lastimado feo o gacho. El amor duele, es una frase que nosotros empleamos en nuestra cultura. Cuando no encontraron una traducción literal para “Lo lastimaron feo o gacho” reconocieron al español como un idioma más rico.

Se observa la importancia de la significación o el significado de las conductas y comportamientos o acciones sociales como menciona Clifford Geertz en la descripción densa de *La Interpretación de la Culturas*. Entonces, la interpretación de esa significación se vuelve sumamente importante. Para Geertz la significación se establece socialmente. Esta interpretación no debe de ser una simple descripción, sino una descripción densa en la cual se está interpretando no solamente una conducta sino también una conducta como parte de la cultura.

Como podemos observar en los ejemplos arriba mencionados, se cometieron varios errores gramaticales al usar la lengua inglesa. Me atrevería a decir, que en la mayoría de los casos se debieron más que al desconocimiento de las reglas a la interferencia de la lengua materna.

Los alumnos se encuentran en Nivel 3, y los errores que cometen son temas con los que han trabajado ampliamente. La mayoría de los estudiantes cometen más errores al hablar que al escribir. Cuando escribimos, tenemos la oportunidad de releer y poder corregir. Cuando hablamos, no sucede lo mismo. Al hablar nos vemos ante la necesidad de dar nuestro mensaje rápido sin detenernos en verificar lo que decimos.

A pesar de los errores cometidos, lograron tener una comunicación fluida. El uso de las prácticas translingües les permitió usar otros recursos para no detener la comunicación, lograron comunicar lo que querían transmitir.

La Experiencia del Texto Escrito

En la presentación de *Youngster: Confidence* dijo, “*I think we all have been hurt, but we also learn.*” Entonces, le pedí que explicara su respuesta. Ella dijo, cuando algo duele te vuelves más fuerte. Como dice la canción, “*I really learned a lot. Love is like a flame, it burns you when it’s hot.*” Si, dijo *Enchantress* el amor duele, pero también se disfruta.

Confidence interpretó una flama y el calor que te quema como algo que duele en una experiencia de aprendizaje en el amor. Por otra parte *Enchantress* reconoció a la experiencia como una mezcla de gozo y de dolor, quizás porque la palabra caliente tiene una connotación positiva en nuestra cultura cuando nos referimos al amor.

Amity se animó a participar y dijo, “la frase que más me mueve es donde dice “*Love is just a lie,*” yo creo que lo lastimaron feo y dejó de creer en el amor.”

Amity interpretó la frase el amor es una mentira con haber sido lastimado feo. ¿Será acaso que ella ha sido lastimada de la misma forma y por eso lo relaciona con la frase? O por el contrario, quizá ella si cree en el amor y por eso considera que el chico ha sido lastimado feo.

Darling realizó un estupendo trabajo. Ella es una alumna activa y desenvuelta y le gusta siempre participar en clase. Desde mi punto de vista, las preguntas que elaboró son ideales para provocar y generar una discusión, sin embargo el contexto del grupo no lo permitió. *Comrade* siempre tuvo la iniciativa de dar las respuestas, y cuando *Darling* preguntaba a *Marvel* su opinión por lo general contestaban con: “Si, yo opino lo mismo.” *Marvel* es una alumna tímida y reservada y *Comrade* que es más extrovertido se ha visto afectado por su ausencia en las primeras clases y creo que eso le provocó inseguridad al hablar.

Con la primera pregunta, se obtuvo la idea principal del texto. La comprensión e interpretación que los estudiantes dieron a lo que estaba escrito y también lo que percibieron del texto audiovisual usando conocimientos previos así como su conocimiento y relación con el mundo.

Con la segunda y cuarta pregunta se dio la oportunidad de expresión y elección. La forma más simple de conectar a una persona con lo que está haciendo es dándole la libertad de autonomía y libre expresión. Con la tercera pregunta se midió la comprensión del texto como ya se había mencionado.

It's not over tonight

Just give me one more chance to make it right

I may not make it through the night

I won't go home without you

No ha terminado esta noche

Solo dame una oportunidad más para hacer lo correcto

Quizá no pase la noche

No iré a casa sin ti

Podemos observar claramente que los dos estudiantes interpretaron de forma similar la segunda oración del párrafo arriba presentado. Primero cuando *Marvel* simplemente dijo: “*He wants other chance.*” Posteriormente, cuando reforzó el significado al referirse a su frase favorita: “*Just give me one more chance to make it right because he want a chance* para hacer lo correcto”. *Comrade* reafirmó cuando respondió a la pregunta: *Do you believe in second chances?* “*Yes is possible to start again.*” Entonces *Marvel* nuevamente respondió, “*yes, I think is possible.*”

“*Just give me one more chance to make it right*” fue interpretado como una oportunidad para hacer lo correcto, una oportunidad para empezar otra vez. Donde primero es interpretado literalmente y posteriormente la experiencia de vida permite agregar una suposición, como empezar de nuevo.

En la presentación de *Enchantress* inició leyendo la primera pregunta: “*What does the song refer to?*” *Confidence* respondió, “*how you feel when you look in the mirror and you are old.*” *Nicety* preguntó levantando la mano. “*How do you say arrugas in English?*” “*Teacher, can you help me?*” Siguió *Enchantress*. “*Wrinkles*” respondí. “*He looks at the mirror and see wrinkles on her...his face,*” continuo *Nicety*. Yes, dijo ella. “*Other ideas?*” Continuo. *Confidence* dijo: “*It refers to the past and to the present. He say, the past is gone and maybe tomorrow the good lord will take you away.*” “*Yes, that’s right,*” continuo *Enchantress*.

El texto de esta canción al igual que el video presentado están llenos de símbolos, signos y significados que parecen estar ocultos en un espacio y tiempo que perdura hasta nuestros tiempos en espera de ser interpretados. Las preguntas que elaboró *Enchantress* motivaron la interacción, comunicación e interpretación trayendo a la mente lo que Gadamer llama la fusión de horizontes. Se observan fenómenos del pasado, los que a su vez se relacionan con aspectos del presente para poder comprender tanto el pasado como el presente. El horizonte pasado no se conforma por el presente, pero el horizonte presente está influenciado por el pasado. “Pero esta fusión del presente con el pasado es también, incluso de un modo más fundamental, la fusión del intérprete con lo que él mismo comprende.” (Grondin: 2008 p. 84).

Sing with me, sing for the years

Sing for the laughter, sing for the tears

Sing with me, just for today

Canta conmigo, canta por los años

Canta por la risa, canta por las lágrimas

Canta conmigo, solo por hoy

Esta canción nos habla de procesos que se dan durante la vida; como envejecer, del pasado, de las experiencias de vida como deudas, pecados y saberes; del destino, vivir y aprender

de tontos y sabios, del canto, cantar cuando se está triste o feliz, cantar solo por hoy y sobre todo seguir soñando. Observamos que muchos de estos elementos fueron recuperados por los estudiantes e interpretados con sus diferentes formas de sentir y percibir la vida. Por ejemplo, al agregar un sentimiento al hecho de verse en el espejo y notar las líneas de expresión a pesar de que el texto no lo especifica. O al interpretar la frase "*half my life's in book's written pages*" como no puedes cambiar tu vida.

Entonces *Positive* agregó, "pero sola la mitad." "What?" Dijo *Nicety*. "Yes, half es mitad," agregó *Positive*.

Observamos también la interpretación o traducción literales de las palabras, como en el caso de "*half*", equivalente a "mitad" es español. La traducción que se hace del texto palabra por palabra que muchas veces se obtiene sin tomar en cuenta el contexto o la lógica del texto.

Analicemos algunas de las preguntas usadas en la presentación de *Enchantress*:

- 1) *It is really necessary to know where we go, like the song say? Why?*
- 2) *What the phrase means to you "half my life's in book's written pages?"*
- 3) *Are you agree with the phrase "Dream on until your dream come true"? Explain your answer.*
- 4) *What do you feel about the song? Explain your answer.*

- En la pregunta 1, omitió la inversión del verbo "*to be*". La oración correcta es: "*Is it really necessary to know where we go, like the song say?*" *Enchantress* mezcló las reglas de la gramática española con la gramática inglesa.
- En la pregunta 2, no uso el auxiliar "*does*" y escribió la frase como lo hacemos en español. La oración correcta es: "*What does the phrase "half my life's in books written pages" mean to you?"*"

- En la pregunta 3, uso la palabra “*are*” en lugar de “*do*”. En este caso se produjo una interferencia negativa de la lengua materna ya que nosotros decimos: “¿Estás de acuerdo? En inglés el enunciado correcta es; “*Do you agree?*”
- La pregunta 4 es correcta si su intención fue preguntar por la respuesta emocional hacia la canción. Sin embargo, en inglés la mayoría de las personas preguntaría, “*What do you think about the song?*” Por otro lado, si en verdad hubiera querido preguntar la respuesta emocional hubiera sido mejor decir: “*How does the song make you feel?*”

La Experiencia del Texto Audio Visual

En la presentación de *Youngster*: Hoy es sábado 16 de febrero. Son las 11:00 a.m. Estoy en la clase de inglés con el Grupo 2. Nos encontramos en el salón 220 dentro de la UPN, Ajusco. Hemos trabajado ya dos horas consecutivas. Le pregunto a *Youngster* si esta lista para presentar su canción. Me dice, “eso creo” y se dirige al frente del salón. *Youngster* inserta una USB en mi computadora y proyecta una imagen de *Bart Simpson* llorando con corazones destrozados y entonces dice: “*Guess the title.*” Sus compañeros hacen una expresión de sorpresa acompañada de “¿Aaah?” Entonces ella dice, “*The title of the song is Love hurts*”.

La introducción de la canción “*Love Hurts*” ha traído a la mirada a *Los Simpson* quienes son un icono de la cultura americana, sin duda alguna representan el estilo de vida popular de nuestros vecinos del norte, la américa profunda. La imagen de estilo sátiro de *Bart* llorando, cuando lo hemos visto como un personaje rebelde, travieso y egoísta. Apenas parece creíble que lllore por amor.

Youngster eligió a *Bart Simpson* para representar el título de esta canción. Podríamos pensar que lo eligió porque para ella es un personaje característico o representativo de la lengua

inglesa. Sin embargo, también existe la posibilidad de que solo lo eligió porque la imagen claramente representa el título de la canción.

El primer video que eligió *Zephyr* muestra a *Ed Sheeran* acompañado de una joven hermosa. Ambos bailan al ritmo de la música representando su amor y el contenido de algunas frases de la letra. Por ejemplo, cuando dice “*When my hands don’t play the strings the same way*” Ed finge tocar las cuerdas de una guitarra en las piernas de la joven, o al llevarse la mano al pecho con la frase “*my beating heart*”. “*Thinking out loud*” habla sobre la longevidad del amor, más allá de los años dorados. Saber que al llegar a una edad avanzada sin cabello y cuando la memoria falla seguirás siendo amado de la misma forma.

Después de solo 16 horas luego del lanzamiento de este video clip en *YouTube*, llegó a los 2 millones de visitas y para mayo de 2017 contaba con más de 1.650 millones de visualizaciones. No cabe duda de que los estudiantes reconocieron la canción inmediatamente por su popularidad y por el uso social de la misma en nuestro país, usada como vals de quince años o para baile de pareja en bodas de varios países alrededor del mundo ya que la letra habla de una declaración de amor duradera. Las canciones son parte de la formación cultural y pueden ser de gran influencia en las conductas y emociones que reflejan los seres humanos. Las canciones se vinculan con las costumbres y raíces de una sociedad.

El inglés es un idioma con una amplia riqueza cultural llena de mestizaje, que tiene su origen con la llegada de las tribus germánicas (anglo y Sajón) a las islas británicas. Posteriormente el latín y el francés, introducido por misioneros el primero y el segundo por conquistadores. El inglés también tiene sus raíces de varias lenguas indígenas de diversas partes de Europa. El inglés se ha extendido por todo el mundo y ha llegado a ser la lengua oficial en varios países.

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes relacionan al inglés con los Estados Unidos y muchas veces resulta un aspecto negativo para su aprendizaje. El conocimiento que tenemos del mundo no se da por sí solo; se basa tanto en la tradición como en las prácticas sociales. Es importante que reconozcan que este idioma tiene una riqueza distinta dependiendo del país de origen. El aprendizaje de un idioma cualquiera que este sea, promueve un intercambio de saberes e ideas que no pretende la aculturación del más débil, sino que produce un enriquecimiento mutuo fruto de la comunicación y del conocimiento del otro logrando con esto aprendizajes multiculturales. ¿Será entonces que *Youngster* relacionó la lengua inglesa con los Estados Unidos? ¿O quizás solo usa la imagen representativa de ese país como coincidencia para representar una frase?

Youngster mencionó en el cuestionario final, “en el curso vimos videos de las canciones en inglés y veíamos a los artistas, de donde eran, como se vestían o bailaban y eso es cultura de un país, representan a su población.”

Como podemos observar en la tercera diapositiva presentada por ella, se pueden apreciar a los integrantes de la banda, así como también reconocer su vestimenta, accesorios, estilo de cabello y expresión. La cuarta diapositiva conduce a un video que tiene como fondo unas nubes muy oscuras que representaban atinadamente como “El amor duele”. La presentación estuvo llena de elementos culturales características del lugar y tiempo donde los alumnos pudieron observar otras realidades.

En la presentación de *Darling*: la última pregunta, “*What do you think about the end of the video?*”

Comrade respondió, “*ah it’s very sad, she was with other man.*” *What do you think Marvel?* Continuó *Darling*. “*Yes, it’s very sad,*” respondió.

La última pregunta fue detonadora para abrirse a otro tipo de texto. Para poder comprender e interpretar el texto audiovisual. Se da la oportunidad a otro tipo de observación, desde una perspectiva más amplia, rica y abstracta. La interpretación a partir de la vista y el oído, de una narración que se va dando a partir de imágenes y del texto hablado acompañado de expresiones y del arte de la combinación armónica de ritmos y sonidos placenteros.

En la presentación de *Marvel* los estudiantes, al igual que *Master* se mostraban atraídos hacia el video presentado y algunos se movían al ritmo de la música. Sin embargo, se observaba que no escribían ninguna de las respuestas. En el video, se observa al famoso grupo en una presentación en vivo en el estadio *Baseball en Tokyo Dome*, Japón en el 2008. La canción empieza a sonar después de que *Steward Copeland*, el baterista hacer vibrar un gong japonés y señala a *Andy Summers*, guitarrista de la banda. Al tiempo que es alumbrado en el escenario y se desata la ovación del público. Posteriormente hace su aparición el líder de la banda *Sting*, tocando el bajo y moviéndose al ritmo de la música.

A pesar de que los integrantes del grupo ya no se encuentran en sus años mozos, no cabe duda la atracción que provocan al público y a sus seguidores. Es una admiración que se contagia. Es entendible que una voz tan aterciopelada como la de *Sting*, su cuerpo atlético aunado a los elementos presentados en el escenario, luces, instrumentos musicales y el talento de los tres integrantes de la banda capturó la atención de los estudiantes y los aparto de la actividad que tenían que realizar.

6.3 La Mirada Lúdica

En la presentación de *Youngster*: Al terminar el audio pregunta. “*Have you finished?*” ¡El grupo responde al unísono “NO!” Entonces dice, “*OK. Listen again!*” En esta ocasión varios alumnos cantan algunas partes de la canción.

Es claro que los estudiantes están disfrutando cantar, ya que lo hacen por placer propio. En este sentido, se observa una acción lúdica no solo como el simple hecho de jugar, sino de realizar una actividad por medio de la cual se liberan tensiones, que permite salir de la rutina, obtener placer, diversión y entretenimiento.

En otro momento de la clase, *Serene* pregunta a forma de juego: “*Teacher, what’s the meaning of “scar” in Spanish?*” “*Scar,*” una de las respuestas.

En este caso vemos la diversión sana que se transmite al atribuir el rol del profesor hacia la compañera con lo cual se relaja el ambiente.

Youngster pide a la clase que canten la canción con ayuda de la reproducción en *karaoke*. Los alumnos cantan animados y ríen en las partes donde no saben el ritmo. En momentos se quedan callados y siguen hasta que alguno de ellos se aventura a seguir cantando. Desde mi punto de vista están disfrutando la actividad porque cantan entusiasmados y muy fuerte. Debo de reconocer que por ratos me alejo de mi papel de observador y me pongo a cantar. Hago un esfuerzo y me enfoco en anotar lo que sucede.

Tal como sucede con otras formas de expresión cultural, las canciones ayudan al ser humano a expresarse y a representar diferentes sensaciones y estados de ánimo, al mismo tiempo que se pueden disfrutar tanto individualmente como socialmente.

Entonces leí la primera pregunta. *Nicety* respondió, “*I felt very sad.*” (Riendo) “*Why?*” Continué. “*Because I remembered a bad girl.*” El grupo ríe y abucheó a *Nicety*.

El abucheo es una forma clara de demostrar disconformidad, sin embargo en nuestra cultura también es usado en situaciones donde se arma un barullo o un alboroto por diversión como una forma de involucramiento en lo que está sucediendo.

En la presentación de *Enchnatress*: Ella continuó, “ven... hice la tarea.” Todos reímos.

Más adelante: Entonces dijo, “anídense, *I need a volunteer*,” (una de mis frases usuales). Todos rieron.

Realizar actividades que den la oportunidad de participar a todos, da ocasión de conocer las diferentes personalidades de los estudiantes al igual que sus talentos. Cuando la actividad es presentada por alguien más además del maestro se disfruta de la variedad e ingenio de todos los participantes.

En la presentación de *Enchantress* “*Are you agree with the phrase “Dream on until your dream come true? Explain your answer.”* Continúo con la siguiente pregunta. “Sueña hasta tu sueño?” Preguntó *Nicety* riendo. “Yo entiendo, sueña hasta que tu sueño sea verdadero o se haga realidad” respondió ella. “Ah!, si se vale soñar”, dijo *Nicety*. “*English, Nicety*,” dijo ella. “*Sorry, sorry... it’s good to dream*,” respondió. *Confidence* continúo, “*when you dream, it’s true.*” *Amity* y *Serene* comentaron: “si, cuando sueñas algo se vuelve realidad. *Enchantress* se dirigió a *Marvel*” quién no había participado. “*Marvel?*” “Bueno también hay quien se la pasa soñando y no hacen nada, respondió riendo.” “¿Dónde esta ese positivismo?” Gritó *Nicety*.

Observo placentemente la socialización que se da entre los estudiantes, se muestran más seguros de sus participaciones, más confiados, saben ahora que lograrán expresar lo que desean. Se comunican efectivamente en un ambiente relajado entre broma y broma sin perder el respeto y la escucha hacía los demás.

Para sorpresa de todos en la presentación de *Zephyr* después de mostrar un video con la canción elegida y haber pedido a todos que cantaran usando karaoke indicó que su participación había terminado. No realizó las actividades indicadas como parte de la secuencia didáctica establecida. No se hizo esperar la respuesta de *Nicety* quien grito frenético con su humor

característico: “*What the hell?*” lo cual provocó un momento de relajación donde todos reímos con la ocurrencia. Además de esto, provocó que se reflexionará sobre la frase mencionada.

La frase utilizada por *Nicety* es un ejemplo de inglés muy casual que pudiera ser percibida como ofensiva para algunos o causar confrontación dependiendo del contexto en que se escucha. Para alguien que es muy religioso, por ejemplo, el uso de la palabra “*hell*” (infierno) puede ser interpretado como una blasfemia o maldición. Otros incluso podrían considerarla como una mala palabra.

La frase “*the hell*” es usada como un intensificador para mostrar sorpresa o conmoción como traté de explicar al grupo cuando *Confidence* preguntó: “*Teacher, I have a question: What’s the meaning of “What the hell in Spanish? Is not a bad word?”* Respondí: “*It could be offensive for some people. I think in polite circles it could be offensive, so we have to be careful to use it. It would be better to say: What on earth? Even though, we need to be careful. For example, if I say: What are you doing? You let me know what you are doing without any problem. But if I say: What on earth are you doing? You know you are in problems.*”

Una alternativa más amable y menos arriesgada al querer expresar algo similar puede ser la frase: “*What on earth?*” Sin embargo, puede ser interpretada también como un regaño o una reacción no positiva a nuestro desempeño. Como en el ejemplo dado, si la maestra te dice. “*What are you doing?*” (¿Qué estás haciendo?) Respondes sin problema alguno. Pero si la misma maestra te dice: “*What on earth are you doing?*” Traducido como ¿Qué diablos estás haciendo?, a pesar de que cambiamos la palabra “*hell*” por la palabra “*earth*”. Bien podría afectar nuestro ego o autoestima.

Como bien indiqué anteriormente, la palabra “*earth*” es mucho más amable y amistosa que la palabra “*hell*” en la lengua inglesa. Sin embargo, al tratar de interpretar su significado en

español no tenemos una palabra equivalente. Lo más cercano que se me ocurre sería: ¿Qué diablos estás haciendo? para “*What the hell are you doing?*” Y ¿Qué diablitos estas haciendo? Para “*What on earth are you doing?*”

Otra posible interpretación para la misma frase es cuando alguien decide hacer lo que le plazca. Cuando no sabes si hacer algo o dejar de hacerlo especialmente cuando no estas interesado en el tema. Por ejemplo, cuando un amigo te pide que lo acompañes a la campaña política de un tío lejano.

Por otra parte, la frase que uso *Nicety* pudo tener varias connotaciones, ya que fue una frase incompleta con la que probablemente quiso decir algo como: “*What the hell is wrong?*” O talvez “*What the hell happened?*” Incluso, “*What, is that it?*” O la inocente pregunta, “*What, are you serious?*” Lo que si es cierto es que provocó una situación graciosa y de reflexión en el grupo.

Ante todo, la risa es provocada como reflejo de nuestras emociones y nos ayuda a formar lazos y sentirnos identificados con lo que hacemos. Cuando usamos una mala palabra o una palabra no muy adecuada como en el caso expuesto no solo comunicamos el significado de algo, sino también nuestra intención emocional a lo que está sucediendo. Seguramente *Nicety* quiso incrementar la efectividad de su mensaje y hacerlo más persuasivo, especialmente porque él disfruta ver reír a sus compañeros siempre con comentarios positivos.

Conclusiones

Discusión y Resultados

Se demostró que los estudiantes hacen uso de las prácticas translingües al analizar su producción de la lengua. Esta producción, nos permitió identificar cinco aspectos que las caracterizan: *code-mixing* o mezcla de códigos, *code-switching* o alternancia de código, traducción y mediación, interferencia lingüística y uso de otros recursos cognitivos. Como describimos en el capítulo 4, todos estos aspectos son característicos del fenómeno conocido como *code-meshing* o el uso de diferentes recursos o códigos en la comunicación.

El uso de estas prácticas se reconoce como benéfico para la adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera puesto que pudimos observar que la comunicación y la interacción entre los estudiantes se llevaron a cabo de forma más fluida y natural. Los estudiantes fueron capaces de usar diferentes habilidades lingüísticas y cognitivas para expresarse.

Por otra parte, el docente se esforzó en entender y comprender lo que los alumnos trataban de comunicar. El docente fomentó la importancia de negociar el significado para no detener la comunicación y empoderar al estudiante. Por lo tanto, se observó que estas prácticas son un medio generador de interacción entre estudiantes, el docente y el texto donde se ponen en práctica las cuatro habilidades lingüísticas.

Estos resultados guardan relación con lo que sostienen Canagarajah, Nancy Hornberger y Ofelia García para describir la forma de comunicación que usan principalmente los migrantes de América latina, África del Sur y Asia en el uso de una segunda lengua. En este estudio, los resultados encontrados, demuestran que los estudiantes de nivel superior de la Universidad Pedagógica Nacional en México usan también este tipo de prácticas benéficas al tratar de comunicarse al aprender/adquirir una lengua extranjera. Por lo tanto, se demuestra que este tipo

de prácticas no son exclusivas de ambientes donde se cuenta con la inmersión del lenguaje como ventaja.

El uso de canciones favoreció los factores cognitivos, afectivos y lingüísticos que tienen conexión con la adquisición de una segunda lengua. Estos factores corresponden con las hipótesis del “Input Comprensible”, “El Filtro Afectivo” y “El Monitor” de Stephen Krashen. Este autor afirma que los estudiantes podrán internalizar el idioma cuando ellos reciban datos comprensibles, es decir, datos que puedan entender cognitivamente. Por otro lado, los estudiantes serán capaces de aprender otro idioma si los niveles de ansiedad se encuentran bajos, si se encuentran motivados y si se tiene autoconfianza en lo que se está haciendo. Por último, usamos el aprendizaje consciente para corregir o cambiar nuestra emisión antes de hablar o escribir. Todo esto es acorde con lo que se halló en este estudio.

Sin embargo, este trabajo no tiene relación con respecto a la hipótesis del orden natural de Krashen, ya que en esta hipótesis el autor postula que las estructuras gramaticales se adquieren en un orden predecible; es decir, hay ciertas estructuras gramaticales que se adquieren primero, y otras más tarde. En este trabajo, se usaron estructuras diversas sin pensar en un orden de adquisición. Ya que las canciones contienen estructuras naturales de un idioma. Lo que significa que los estudiantes pueden adquirir estructuras gramaticales variadas, como por ejemplo el uso de frases o fragmentos del idioma que contienen las canciones.

Las canciones promovieron la comprensión del texto, esto lo podemos sostener porque observamos la interacción y entendimiento entre los estudiantes, quienes interpretaron y comprendieron a veces el texto como un todo; por ejemplo, cuando se dio por sentado que una canción fuese usada siempre en eventos específicos, o que una frase, se piense como una connotación negativa. En ocasiones, se comprendió la parte y el elemento y se habló de

particularidades; por ejemplo, cuando alguien consideró que una canción representaba la vida propia. O en las muchas ocasiones que se interpretó una sola palabra, como “*castaway*”, que sirvió como puente entre dos idiomas. Por lo tanto, se observó una comprensión profunda, una comprensión hermenéutica.

Los estudiantes comprendieron el significado de partes del texto que los ayudaron a reflexionar sobre su propia cultura, y las semejanzas y diferencias de otras. Por medio de ciertas frases y expresiones incluidas en sus presentaciones pudieron comprender el significado que otras culturas otorgan a las mismas, comprendiendo otro tipo de realidades. Interpretaron símbolos, signos y significados basados en su forma de percibir al mundo. Interpretaron el texto oral, el texto escrito y el texto audiovisual usando conocimientos previos así como su conocimiento y relación con el mundo.

Esta observación tiene un vínculo con la descripción que Gadamer (1993), hace sobre la hermenéutica. Para él, la hermenéutica permite un conocimiento que se da a través del diálogo como medio para la comprensión. El lenguaje como objeto de la realización hermenéutica, la expresión lingüística de nuestra experiencia del mundo.

Cada alumno tuvo la oportunidad de expresarse con la canción elegida, el material utilizado y con el diseño de su presentación. Donde como pudimos ver, se exteriorizaron diferentes gustos hacía la música, distintos estilos de aprendizaje y enseñanza y diversas opiniones referentes al entendimiento de los textos y el uso de la secuencia didáctica trabajada. Con la elección libre de canciones, los estudiantes tuvieron la oportunidad de identificarse con sus cantantes favoritos y disfrutar la actividad plenamente proyectando a los demás sus gustos, afinidades y características identitarias.

En cuanto a la deserción de estudiantes fue muy baja. En el grupo 1, solamente hubo un estudiante que no concluyó el curso. En el grupo 2, todos los estudiantes concluyeron. Este resultado es satisfactorio, ya que en cursos anteriores, se había observado una deserción que variaba del 25% al 50%. En este caso, en el grupo 1, hubo una deserción del 33%. En el grupo 2, 0%. Esta información se obtuvo de la comparación entre los grupos observados y los grupos a mi cargo en los ciclos escolares anteriores.

Se infiere que el modelo pedagógico usado en esta propuesta contribuyó a mantener a los estudiantes interesados en la clase ya que fue una técnica atractiva desde su punto de vista, lo que conlleva a efectos beneficiosos para no abandonar el curso.

Las entrevistas y cuestionarios permitieron interpretar la opinión de los alumnos con respecto a la secuencia didáctica trabajada, la cual fue positiva en todos los casos. Hicieron sugerencias para que estas secuencias puedan ser mejoradas, como por ejemplo trabajar en pares, traducir el texto completo, verificar el trabajo con la profesora antes de su presentación, entre otros. Estos comentarios serán indudablemente tomados en cuenta en trabajos futuros.

Por lo tanto, se reconoce que la situación pedagógica creada en esta propuesta fue exitosa porque se presume que motivó a los estudiantes a permanecer en el curso y hacer uso de la lengua inglesa. Como menciona Rebolledo (200), la relación entre el profesor y el alumno, es una relación activa que está ligada no solamente a la transmisión y adquisición de conocimientos, sino a una relación donde intervienen componentes afectivos, morales, sociales y lingüísticos donde los contenidos educativos, actividades y materiales educativos intervienen en el proceso pedagógico.

Cómo obstáculos, se reconoce que la secuencia didáctica establecida no fue producida en su totalidad por la mayoría de los estudiantes. En algunos casos, se debió a falta de tiempo y en

otros simplemente porque no fue incluida en las presentaciones. Probablemente, esta situación se podría mejorar si se establecen desde un principio rubricas claras donde los estudiantes tengan presente como se evaluará la actividad punto por punto.

En cuanto al logro adquirido en el nivel de dominio de la lengua, es difícil reconocerlo de forma precisa. Esto podría ser verificado minuciosamente con un examen oficial de lengua donde se pueda reconocer el nivel estandarizado de cada estudiante. Además, es importante comprender que en el curso se trabajaron otros componentes aparte de las secuencias didácticas creadas, como el contenido del libro, distintos audios, videos, textos relacionados con el área de aprendizaje de los estudiantes, entre otros recursos tecnológicos. Los estudiantes también contaron con el apoyo de las clases impartidas por los nativos hablantes, asistentes de idiomas.

En cuanto al resultado referente a la aprobación del curso, se observó que todos los estudiantes que concluyeron el curso aprobaron con calificaciones que fluctuaron desde 7 hasta el 10. Este resultado no se había observado en grupos anteriores a lo largo de 8 años.

En este trabajo se aplicó evaluación formativa como método interno de valoración, ya que se observó y registró lo ocurrido a lo largo del curso. Este tipo de evaluación permitió hacer cambios al plan inicial para mejorar y adaptar la propuesta a las necesidades de la clase y de los estudiantes. Con este tipo de evaluación se observó el desempeño de los estudiantes al comunicarse en la lengua inglesa. Como menciona Mihai, (2010), la evaluación formativa se realiza a lo largo de un curso y es usada para evaluar a los estudiantes en su proceso de adquisición del idioma. Este tipo de evaluación permite también al docente observar su propio desempeño con la finalidad de mejorarlo.

Se aplicó también evaluación sumativa como método de apreciación final de los resultados tomando en cuenta los componentes de calificación propuestos en el programa de

inglés, por ejemplo, con la aplicación de exámenes estandarizados para cada nivel. En palabras de Mihai, (2010), el propósito de la evaluación sumativa es medir lo que los estudiantes han aprendido al final del curso.

Además, se aplicó la autovaloración al momento de describir la actuación docente; la cual promovió la reflexión del trabajo y desempeño propio lo cual contribuye al desempeño profesional. Los estudiantes también tuvieron la oportunidad de valorar su propio trabajo, el de sus compañeros y la efectividad de la propuesta al reflexionar sobre lo que ocurrió en el proceso. Por lo tanto, se efectuó una doble valoración: la del alumno y la del docente.

Una primera intención al realizar este trabajo era trabajar con los mismos grupos por dos semestres consecutivos para que en esa forma se pudiera modificar la secuencia didáctica con la retroalimentación de los estudiantes y las fallas detectadas. Sin embargo, por cambios administrativos en la institución no se dio la oportunidad de llevarlo a cabo tal como estaba planeado. Reconociendo que un periodo más prolongado en la investigación podría proporcionar datos más certeros. Como menciona Rivas, (2011), entre más tiempo se invierte en el trabajo de campo, se tendrá la posibilidad de comprender mejor los fenómenos estudiados.

Por último, considero que el resultado de esta propuesta pedagógica fue exitoso ya que los estudiantes lograron realizar la tarea planteada. Me siento satisfecha con el resultado y motivada a seguir investigando con mi propia práctica. Una de las finalidades de esta investigación, es que otros docentes con prácticas similares se vean identificados en ella. Por lo que me queda sugerir que este tipo de investigación, donde el docente es el investigador de su propia práctica, puede ser desarrollada con estudiantes con diferentes niveles de competencia de lengua, desde principiantes hasta avanzados. Solo me atrevo a imaginar las interacciones sociales y debates multiculturales que se podrían producir en contextos diferentes.

Para concluir, sin lugar a duda, la importancia del aprendizaje del inglés en México cobra relevancia sobre todo porque es actualmente usado como lengua de comunicación internacional e intercultural, lo cual influye en el sistema social, político y educativo principalmente por su interconexión con el mercado mundial.

Se reconoce su relevancia, sobre todo en la educación superior, ya que da a los estudiantes la oportunidad de ser bilingües o multilingües, con lo cual, no solo desarrollan capacidades técnicas, desarrollan otro tipo de capacidades, como el respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica, valorando lo que es propio y lo que es ajeno.

La comunicación bilingüe o multilingüe posibilita el entendimiento multicultural, la expresión de la identidad y el funcionamiento de los mercados; volviéndose indispensable en un mundo globalizado.

La importancia del aprendizaje del inglés es reconocida en las políticas públicas del país, sin embargo, estas no son claras ni constantes y no garantizan la cobertura a nivel nacional. Por otro lado, no existen las condiciones técnicas y pedagógicas para que se lleve a cabo el aprendizaje.

La práctica del docente debe de tener una fundamentación teórica para poder analizar, argumentar y comprender mejor las situaciones que se presentan, de esta manera actuar en forma más asertiva. La mayoría de los docentes en México buscan y pagan su propia capacitación en dos aspectos diferentes, el nivel de dominio y competencia lingüística y la capacitación pedagógica. Sin embargo, esto no es posible para todos debido a las circunstancias sociales, económicas y laborales de cada uno.

Por otro parte, el contexto de la enseñanza del inglés en México dificulta su aprendizaje. Los estudiantes carecen de la inmersión de la lengua meta y no están en contacto cotidiano con esta. Por lo tanto, los profesores no solo deben dominar el lenguaje para proporcionar un modelo confiable de la lengua, deben tener una competencia comunicativa, profesional y metodológica.

Estas competencias permitirán al docente seleccionar el método o enfoque, al igual que los medios más convenientes para sus estudiantes tomando en cuenta sus características individuales, y sus estilos y ritmos de aprendizaje.

En el transcurso del tiempo han surgido distintos enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas que han ido cambiando, dependiendo de las necesidades e intereses de los aprendices. Estos se han planteado tomando en cuenta políticas y paradigmas educativos de las distintas épocas. Sin embargo, hasta ahora no existe un método que garantice el aprendizaje/adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera.

Por otra parte, el contexto de los estudiantes influye significativamente en el aprendizaje de un segundo idioma o de una lengua extranjera. Las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje afectarán positiva o negativamente en el éxito logrado.

Se reconoce la enseñanza del inglés como un derecho y como una ventaja. Como un derecho porque la educación debe ser equitativa, inclusiva, accesible, integral e intercultural. Como una ventaja porque la educación bilingüe y multilingüe empodera a los estudiantes, genera beneficios psicológicos, cognitivos, económicos y sociales.

Como se ha visto, las prácticas translingües tienen que ver con el uso flexible de los repertorios lingüísticos de las personas bilingües, y el uso de otro tipo de recursos cognitivos con los que se cuenta para establecer la comunicación. Se han realizado diversos estudios como los que se mencionaron a lo largo de este trabajo, con autores como Canagarajah, Nancy Hornberger

y Ofelia García, los cuales han comprobado su valor en el terreno educativo. Sin embargo, es necesario seguir indagando acerca del tema para comprender sus oportunidades en diferentes contextos educativos.

El uso de las prácticas translingües permite a los estudiantes potenciar el aprendizaje y la adquisición de lenguas, ya que el hecho de usar diferentes habilidades lingüísticas y cognitivas les posibilita comunicarse en un mundo multilingüe.

En este trabajo, se demostró como los estudiantes usan las prácticas translingües con ejemplos tomados de su actuación en el aula. Se identificaron cinco fenómenos presentes dentro de las mismas, *code switching* o alternancia de los códigos usados en la comunicación; *code mixing*, o la hibridación de los códigos; traducción y mediación; interferencia lingüística y el uso de otros recursos, como todos aquellos recursos cognitivos y lingüísticos con los que cuenta el hablante para comunicarse. Todos estos factores presentes en el fenómeno conocido como *code-meshing*.

Por otro lado, el uso de las canciones en la clase de inglés permitió conocer y valorar otras realidades. Las canciones nos transportan a otros lugares y a otras épocas y permiten conocer diferencias y afinidades culturales. Forman parte de las prácticas sociales de todas las sociedades. Las canciones son manifestaciones artísticas que se vinculan con el mundo, por lo tanto, permiten conocer y valorar otras formas de entendimiento. Las canciones no son hechos aislados, estas contienen una multiplicidad de aspectos que alimentan y nutren los conocimientos del mundo.

Las canciones proporcionan factores afectivos, cognitivos, y lingüísticos que ayudan en el aprendizaje. Afectivos porque proporcionan un ambiente propicio para el aprendizaje; cognitivos porque fomentan capacidades como la automaticidad del lenguaje, y la fluidez;

lingüísticos porque se practican aspectos como la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Además, las canciones permiten observar el lenguaje real, principalmente, el lenguaje informal que se practica en la vida diaria.

Las secuencias didácticas permitieron establecer una mirada hermenéutica en los textos de las canciones como uno de los medios utilizados en la clase para motivar a los alumnos a seguir aprendiendo y como material auténtico que ayuda en la adquisición del idioma en un contexto real.

La hermenéutica permite comprender otro tipo de significados, interpretar el mensaje del texto en las canciones. Comprender a través del diálogo el mensaje que el compositor quiso dar a entender por medio de las palabras y frases insertadas en el texto. Comprender lo que se percibe de forma clara, y lo que es difícil de entender, lo que se encuentra oculto en el texto.

El análisis de las canciones con un enfoque hermenéutico, así como el uso de prácticas translingües como herramientas de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, fue un proyecto que permitió experimentar, reconocer e indagar sus beneficios para la adquisición de la lengua meta, se satisficieron necesidades, demandas e intereses de los estudiantes y se mejoró la práctica de enseñanza.

Para la pregunta: ¿Cómo afectan las prácticas translingües en la adquisición de un idioma? La respuesta se encuentra en la descripción, observación y análisis de la actuación de los estudiantes, donde hemos observado que estas prácticas permiten el uso de varios tipos de lenguaje dentro del salón de clases. Permiten expresarse por medio de diversos códigos de comunicación para comprender a los otros y obtener diversos significados poniendo en juego el repertorio lingüístico de dos o más idiomas.

Las prácticas translingües bien podrían ser empleadas como un enfoque que permita la comunicación fluida con un proceso de enseñanza más comprensible donde los alumnos se empoderen en un desarrollo hacia el bilingüismo. Ya que se reconoce que los estudiantes bilingües se comunican de distintas formas de acuerdo con su grado de habilidades y competencias lingüísticas en uno o más idiomas.

Los maestros de idiomas deben de activar todos sus repertorios metodológicos y lingüísticos para comprender lo que los estudiantes están comunicando y no cortar el desarrollo de los recursos comunicativos que están empleando. Hacer uso de prácticas de lenguaje más flexibles como lo son las prácticas translingües.

Las prácticas translingües, y el uso de canciones con una interpretación hermenéutica promueven la aceptación y el respeto a la multiculturalidad y a la diferencia, factores importantes para acabar con la discriminación. Hay que universalizar la educación, promocionando la educación para todos, pero además garantizar el éxito para todos. Las actitudes que los profesores toman ante las nuevas reformas y ante los objetivos planteados son importantísimas pues de ellos depende el éxito o el fracaso de gran parte de estos.

Es importante por lo tanto que el profesor sea parte activa en la planeación y puesta en práctica de los programas que se pretendan implementar porque en esa forma el siente el proyecto como algo propio lo cual lo motivará a llevarlo a cabo.

Este trabajo, por lo tanto, tiene la esperanza de que los profesores se reconozcan dentro del análisis de esta investigación, donde se observa que los planes y programas vigentes, el currículo y la teorización no coinciden con la práctica ni con las necesidades de los estudiantes y profesores. Se pretende que al reconocerse dentro de situaciones similares a las de este análisis, sean ellos los que den un giro a su propia práctica con el fin de mejorarla.

Referencias

- Alcalde, N. (2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas Extranjeras en Alemania*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4779301.pdf>
- Arriarán, S. (2009). *Hermenéutica, Multiculturalismo y Educación*. Colegio de estudios de posgrado de la Ciudad de México.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* [Bases de Educación Bilingüe y Bilinguismo]. Biddles.
- Boothe, D., & West, J. (2015). Conference Proceedings. International Conference. The Future of Education. 5th Edition. *English Language Learning through Music and Song Lyrics: The Performance of a lifetime*. [El Aprendizaje del idioma Inglés a través de la Música y la Letra de Canciones: El Desarrollo de toda una vida]. Libreriauniversitaria.it edizioni.
- British Council. (n.d.). Content and Language Integrated Learning.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>.
 Consultado en noviembre de 2020.
- Calvet, L.J. Trad. Oliviera, I. (2007). *Na Ponta da Lingua: As Políticas Linguísticas*. [En la Punta de la Lengua: Las Políticas Lingüísticas]. Parábola Editorial.
- Cameron, L. (April/2003). *Challenges for ELT for the Expansion in Teaching Children* [Desafíos en ELT para la Expansión en la Enseñanza de Niños]. *ELT journal* 57/2.
- Canagarajah, S. (2009). *Multilingual Strategies of Negotiating English: From Conversation to Writing* [Estrategias Multilingües en la Negociación del Inglés: De la Conversación a la Escritura]. *JAC: A journal of composition Theory*, 29, 18-48.

Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*

[Práctica Translingüe: Diferentes tipos de Inglés Global y Relaciones Cosmopolitas].

Routledge.

Canagarajah, S. (2017). *Translingual Practices and Neoliberal Policies: Attitudes and Strategies*

of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces [Prácticas Translingües y Políticas

Neoliberales: Actitudes y Estrategias de Migrantes Africanos cualificados en lugares de trabajo Anglófonos]. Springer.

Carsten, D. (1993). *En Conversación con Hans Georg Gadamer*. Tecnos.

Centro Virtual Cervantes. (1997/2010). *Las Actividades de la Lengua*.

cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p213, (consultado en 2010).

Chomsky, N. (1964). Current Issues in Linguistic Theory. [Asuntos actuales en Teoría

Lingüística]. The Netherlands: Mouton and CO. N.V; publishers, The Hague.

CNN, Latinoamérica. (2019). [https://cnnespanol.cnn.com/video/ingles-esteban-moctezuma-](https://cnnespanol.cnn.com/video/ingles-esteban-moctezuma-reforma-educativa-amlo-sep-maestros-aplicacion-vo-sot-perspectivas-mexico/)

[reforma-educativa-amlo-sep-maestros-aplicacion-vo-sot-perspectivas-mexico/](https://cnnespanol.cnn.com/video/ingles-esteban-moctezuma-reforma-educativa-amlo-sep-maestros-aplicacion-vo-sot-perspectivas-mexico/)

Comenio, J. (1922). *Didáctica Magna*. Porrúa.

Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión. (15/05/2019). *DECRETO por el que*

se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Marco Común

Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación]. (2002). Secretaría

- General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Fourth Edition. [Aprendizaje de una Segunda Lengua y Enseñanza de la lengua. Cuarta Edición.] Hodder Education.
- Cordoba Chala, L. L., Rocha Lara, D. A., & Vanegas Guardo, S. M. (2020). *El uso de canciones en inglés como recurso didáctico para facilitar el aprendizaje de la habilidad de comprensión oral en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Distrital José Félix Restrepo*. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_didactica_lenguas/11
- Couso, D. (2011). *Las secuencias didácticas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias: modelos para su diseño y validación*. En A. Caamaño (Coord.), *Didáctica de la Física y la Química II* (pp. 57-83). Graó.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* [Lengua, Poder y Pedagogía: Niños bilingües en el fuego cruzado]. Antony Rowe.
- Diario Oficial. (2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial (segunda sección).
- Diario Oficial de la Federación. (15/05/2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- Delahay, F., & De Régules, S. (2015). “*El Cerebro y la Música*”. Revista *¿Cómo ves?* Universidad Nacional autónoma de México. Consultado en: <http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/87/el-cerebro-y-la-musica>

Education First. (2017). *EF EPI: EF English Proficiency Index*. [Índice de dominio del inglés].

Consultado en: <https://www.ef.com/~media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-english.pdf>

Eliade, M. (1991). *Mito y Realidad*. Colección Labor.

Ethnologue. (2020). *Languages of the World* [Lenguas del mundo]. Tomado de

<https://www.ethnologue.com/country/MX>

Ethnologue. (2022). *Languages of the World* [Lenguas del mundo]. Tomado de

<https://www.ethnologue.com/country/MX>

Fierro, L., Martínez, L., & Román, R. (2014). *La educación intercultural: un reto para los profesores de inglés en educación primaria*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Artículo 657. Argentina

Foschi, R. (2014). *Maria Montessori*. Octaedro.

Gadamer, Hans-Georg. (1975). *Truth and Method* [Verdad y Método]. Continuum Publishing Group.

Gadamer, Hans-Georg. (1998). *La Música y el Tiempo en Arte y Verdad de la Palabra*. Paídos.

Gadamer, Hans-Georg. “*La Educación es Educarse.*” (Conferencia). <https://nodoarte.com/2017/10/16/la-educacion-es-educarse/> Consultado en 2020.

García, A.D. (2011). “*Las canciones como medio de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación de jóvenes y adultos*”. Tesina Que Para Obtener El Título De Licenciada En Educación De Adultos. CDMX.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* [Educación Bilingüe en el siglo 21: Una perspectiva global]. Blackwell.

- García, O., & Wei, Li. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* [Translenguaje: Lenguaje, Bilingüismo y Educación]. Palgrave Macmillan.
- García, O. (2016). Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education [Ampliando el Entendimiento de la Educación Bilingüe y Multilingüe]. *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual and Multilingual Education* [Enciclopedia de Lenguaje y Educación: Educación Bilingüe y multilingüe]. Springer International Publishing.
- García, O., & Lin, A. (2017). *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual and Multilingual Education* [Enciclopedia de Lenguaje y Educación: Educación Bilingüe y multilingüe]. 3rd Ed. Springer International Publishing. (Original work published 1997)
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2018). *Educating emergent Bilinguals: Policies, programs, and practices for English Learners* [Educando Bilingües Emergentes: políticas, programas y prácticas para aprendices del inglés]. Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. [Estados de Ánimo: La teoría de las Inteligencias Múltiples]. Basic Books A Member of The Perseus Books Group.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century* [Reestructuración de la Inteligencia: Inteligencias Múltiples para el Siglo XXI]. Basic Books.
- Garrido, J. (2010). *Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico*. Universidad Complutense de Madrid.
- Giménez, G. (2013). Epistemología de los proyectos de investigación. Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=IpX72gr7D6U>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures* [La Interpretación de Culturas]. Basic Books.

- González, M. (n/d) “*Intervención Pedagógica*”; en: academia.edu.
- Greenough, M. (1994). *Sing It: Learn English through Song* [Canta: Aprende Inglés através de canciones]. McGraw-Hill.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la Hermenéutica?* Herder.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism* [Bilingüismo y Bilingüismo]. Cambridge University Press.
- Hammersley, M. & P. Atkinson. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós. Capítulo 1: “*¿Qué es la etnografía?*”.
- Hancock, M. (1998). *Singing Grammar*. [Cantando gramática]. Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. [La Práctica de la Enseñanza del Idioma Inglés]. Pearson Education, Longman.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós Educador.
- Hornberger, N.H., & Corson, D. (eds). (1997). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 8: Research Methods in Language and Education* [Enciclopedia de Lenguaje y Educación. Volumen 8: Investigación y Métodos en Lenguaje y Educación]. (pp. 227-237).
- Hornberger, N. H. (2003). *Continua of Biliteracy Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* [Continua de la Alfabetización Bilateral: Un Marco Ecológico para la Política, la Investigación y la Práctica en Entornos Multilingües]. The Cromwell Press.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. [En Competencia Comunicativa] in J. B. Prides and J. Holmes (eds.). (1972). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Penguin.
- IMCO (Instituto Mexicano para la Competitividad A.C.). (2015). *Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional*. IMCO.

Instituto Cervantes (1997-2015). Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (Consultado en febrero de 2018).

Jacques, A. (1981). “*La Intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*”; en: Guattary, Felix (y otros) *La intervención institucional*. Ed. Folios.

Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción*. Fondo de Cultura Económica.

Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos*. Santillana.

Kellman, S. G. (2000). *The Translingual Imagination* [La Imaginación Transligngual]. The University of Nebraska Press.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. [Adquisición de un Segundo Idioma y Aprendizaje de un Segundo Idioma]. Pergamom Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. [Principios y Práctica en la Adquisición de una Segunda Lengua]. Pergamom Press.

Leganés Lavall E., & Pérez, S. (2002). *Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria*. Proyecto de la Universidad Jaume I de Castellón.

López, L. (2013). *La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo*. En: Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala

López Ruiz, M. (1995). *Elementos para la investigación: Metodología y redacción*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, evaluación*. Artes Gráficas Fernández.
- Melich, J. (1996). *Antropología Simbólica y Acción Educativa*. Paídos.
- Mier, R. (2002). *El Acto Antropológico: La Intervención como Extrañeza*. Revista Tramas, números 18 y 19 junio – diciembre 2002. México – UNAM.
- Mihai, F. M. (2010). *Assessing English Language Learners in the Content Areas: A Research-into-Practice Guide for Educators*. [Evaluación de los aprendices del idioma inglés en las áreas de contenido: una guía de investigación puesta en práctica para educadores]. University of Michigan Press.
- Mircea, E. (1991). *Mito y Realidad*. Colección Labor.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students* [La Competencia Sociolingüística en la Inmersión de estudiantes]. Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Book for Teachers*. [Metodología en la Enseñanza de Lenguas: Un libro para Maestros.] Prentice Hall.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. [Estrategias de Aprendizaje de Idiomas: Lo que Todo Maestro Debe Saber]. Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford University Press. S/F. *EMI (and CLIL) – a growing global trend*.
https://oupeltglobalblog.com/2017/02/02/emi-and-clil-a-growing-global-trend/?dm_i=1MVU,63IG7,NM8IG4,NY3B7,1 Consultado en 2019.

- Pastor, S. (n/d). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publidisa.
- Piaget, I. J., & Barbel. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* [El Crecimiento del Pensamiento Lógico desde la Infancia hasta la Adolescencia]. Basic Books.
- Podestá Siri, R. *Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, 2007, pp. 987-1014. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. [Pedagogía de Segundas Lenguas]. Oxford University Press.
- Programa Nacional de inglés en Educación Básica Segunda Lengua: inglés. (2011). SEP.
- Rebolledo, N. (2000). *Cultura, Escolarización y Etnografía: Los Pakilur en el Amazonas Brasileño del Bajo Uaca*. Universidad Iberoamericana. Colección trabajos destacados de titulación de posgrado.
- Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* [Enfoques y Métodos en la Enseñanza de idiomas]. Cambridge University Press.
- Ruiz, Y., & Jiménez, R.M. (eds.). (2009). *Content and Language Integrated Language: Evidence for Research in Europe*. Short Run Press.
- Salas Alvarado, J. y López Benavides, S. (2017). *El uso de canciones populares en el aula de inglés para mejorar las habilidades de escucha y habla de estudiantes de secundaria*. Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. 3 (5), 113 – 139.

ejercicio fiscal 2020. Consultado en 2020.

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583045&fecha=29/12/2019

SEP. (2008). *Plan de estudios 2009: Educación Básica Primaria*. SEP.

SEP. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés*. SEP.

SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés: Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. SEP.

SEP. Instancia Evaluadora: El Colegio de México (s/f). *Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018 Programa Nacional de Inglés*. SEP.

Serulnivoc, A. (1999). *Jean Piaget para principiantes*. Era Naciente SRL.

Sevik, M. (2012). Teaching Listening Skills to Young Learners through “Listen and Do” Songs [Enseñar habilidades de escucha a los jóvenes estudiantes a través de Canciones de "Escuchar y hacer."]. English Teaching Forum. Number 3, 2012.

Silva Rios, C. (2011). *Tiempo Mínimo-Conocimiento Suficiente: la Cuasi-Etnografía Sociotécnica en Psicología Social*. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 10, No. 2 (2011).

Consultado en

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/146/177>

Spolsky, B. 2004. *Language Policy [Política Lingüística]*. Cambridge University Press.

Spolsky, B. 2012. *Language Policy [Política Lingüística]*. Cambridge University Press.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.

Swadesh, M. (1966). *Lenguaje y la vida humana*. Fondo de Cultura Económica.

Tamayo Sáez, M. (1997). *El Análisis de las Políticas Públicas*. En Bañón, R., & Carrillo, E. (comps.) *La Nueva Administración Pública*. Alianza.

- Tomlinson, B. (2014). *Developing Materials for Language Teaching* [Desarrollando Materiales para la Enseñanza del Lenguaje]. Christophe, C., & Mertxe, M. Materials Development and Teacher Training [Desarrollando Materiales y Capacitación de Docentes]. Bloomsbury Publishing.
- UNESCO Digital Library. (2016). *If you don't understand, how can you learn?* [¿Si no entiendes, como puedes aprender?] Policy Paper 24. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>
- Universidad Pedagógica Nacional. Consejo Académico. (2017). *Acta de Acuerdos de la 3ª sesión Extraordinaria de 2017*.
- United Nations. (2008). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* [Declaración de las Naciones Unidas de los derechos de los pueblos indígenas]. (Resolution A/61/L.67, September 13, 2007).
Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf
- Vasilashis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Educativa*. Gedisa.
- Velazco Maillo, H. M., García Castaño, F. J., & Díaz de Rada, A. (edits.). (1993). *Lecturas de Antropología para Educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta.
- Vilanou Torrano, C. (2013). GADAMER, H. G.: «La educación es educarse». Barcelona: Paidós, 2000; GRONDIN, J.: «Hans-Georg Gadamer: una biografía». Herder, 2000. *Historia De La Educación*, 20, 539-548. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10992>
- Wolcott, H. F. (2007). *Ethnography without Regrets (Etnografía sin Remordimientos)*. Revista de Antropología Social. Kluwer Academic Publishers.

Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research* [Dentro de las Escuelas: Etnografía en Investigación Educativa]. Routledge.

Youtube.

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/inteligencias_mutiples.htm. “*Teoría de las inteligencias múltiples, diferentes maneras de ser inteligente*”. (Consultado en octubre de 2018).

<http://es.thefreedictionary.com/sem%C3%A1ntica>. (Consultado en octubre de 2018).

<http://dle.rae.es/?w=sem%C3%A1ntica&m=form&o=h>. Diccionario de la Lengua Española. (Consultado en octubre de 2020).

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/inteligencias_mutiples.htm.
Consultado en 2020).

Apéndices

Apéndice 1

Entrevista (Primer día de clases)

- What's your name?
- How old are you?
- What are you studying?
- Do you like English? Why?
- Do you like singing?
- Have you ever used songs in an English course?
- Do you think you can learn English through songs? How come?

Apéndice 2***Cuestionario (Último día de clases)***

1. How did you feel when you presented your song?
2. Did you include all of the required elements?
3. Have you learned the language through the songs presented in class? Explain your answer.
4. If you have learned something, what have you learned?
5. Do you think you and your classmates have improved your language skills through the use of songs? If so, in what way?
6. Would you like to continue using songs in class? Why?
7. How can we make the use of songs more effective in class?
8. Do you like English? Why?
9. Do you like singing?
10. Would you like to continue using songs in class? Why?

Apéndice 3

De la entrevista del primer día obtuve los siguientes datos:

Grupo 1

Darling, de 20 años de edad expresa que le gusta estudiar inglés porque lo considera necesario. Daniela cursa actualmente el sexto semestre de pedagogía. Ella ha usado canciones en su clase de inglés en la primaria y fue algo que le agrado. Ella mencionó que le gusta el hip-hop y el rock.

Marvel de 21 años de edad, menciona que le gusta el inglés porque es importante. Actualmente se encuentra en el cuarto semestre de pedagogía. Ella ha usado canciones en cursos previos.

Ninguna respondió si les gustaba cantar o la última pregunta, si consideraban que se puede aprender inglés a través de canciones. Les hice nuevamente la pregunta a lo cual respondieron que si les gusta cantar y que si pueden aprender de las canciones. Pregunte nuevamente, ¿Qué pueden aprender de las canciones? “Nuevas palabras y la pronunciación de palabras respondió una de ellas.” Le pregunté a la otra estudiante, “¿Puedes agregar algo?” “No, dijo. Lo mismo.”

Grupo 2

Serene de 42 años mencionó que le gusta el inglés porque piensa que es importante. Ella estudia actualmente en línea ya terminó su carrera. Nunca ha usado canciones en clases de inglés. A ella le gusta cantar y piensa que si se puede aprender el idioma a través de las canciones porque las podemos escuchar en muchos lugares como en el camión, en la casa, etc.

Enchantress tiene 27 años. Ella ya terminó la licenciatura de administración educativa. Ella ama el inglés y quiere estudiar una maestría en la enseñanza del inglés. Ella ha usado

canciones en cursos anteriores. Le gusta cantar y piensa que se puede aprender el idioma usando canciones.

Positive de 43 años se encuentra estudiando el sexto semestre de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP). Esta licenciatura tiene la modalidad en línea. A ella le gusta el inglés porque considera que te abre las puertas. A ella le gusta cantar y nunca ha usado canciones en clases anteriores. Considera que con el uso de canciones se aprende, es divertido y relajado.

Nicety tiene 19 años. Se encuentra estudiando el cuarto semestre de pedagogía. Menciona que el inglés le gusta un poco porque se le hace muy difícil. Nunca ha usado canciones en una clase de inglés y no le gusta cantar, sin embargo, considera que se puede aprender el idioma a través del uso de canciones.

Youngter tiene 20 años. Ella está estudiando el cuarto semestre de pedagogía. No le gusta el inglés porque es muy difícil y porque no lo capta. Nunca ha usado canciones en la clase de inglés. Ella ama la música y le gusta cantar.

Confidence tiene 29 años. Ella está estudiando el segundo semestre de psicología. Ella tiene pensado irse a vivir a un país de habla inglesa por eso está estudiando el idioma. A ella le gusta el inglés. Nunca ha usado las canciones en la clase, pero le gusta cantar. Ella piensa que podemos aprender el idioma con el uso de canciones en clase.

Amity tiene 19 años. Ella se encuentra cursando el cuarto semestre de pedagogía. A ella no le gusta el inglés porque considera que la pronunciación de la lengua es muy difícil. No le gusta cantar y nunca ha usado canciones en una clase de inglés, sin embargo, considera que se puede aprender el lenguaje con su uso.

Apéndice 4

Datos obtenidos con los cuestionarios

Youngster

1. *How did you feel when you presented your song?*

I feel happy because present one my song's favorite.

2. *Did you include all of the required elements?*

I do not include the writing in my present

3. *Have you learned the language through the songs presented in class? Explain your answer.*

Yeah, some words , I know its meating

4. *If you have learned something, what have you learned?*

More words, a major pronunciation and more song`s

5. *Do you think you and your classmates have improved your language skills through the use of songs? If so, in what way?*

Yes, we learn words and pronunciation

6. *Would you like to continue using songs in class? Yeah*

Why? Because is an experience different, dynamic, good and using support a English. En el curso vimos videos de las canciones en inglés y veíamos a los artistas, de donde eran, como se vestían o bailaban y eso es cultura de un país, representan a su población.

7. *How can we make the use of songs more effective in class?*

In the pronunciation the words.

8. *Do you like English?*

50%

9. *Do you like singing?*

Yes

10. *Would you like to continue using songs in class? Why?*

Yes, because I love sing, the pronunciation is interest and communicate.

La música transmite diversas emociones, sensaciones y ayuda a la persona a expresarse a través de la letra que hay en las canciones, además ayuda a la memoria a largo plazo, si una canción te gusta demasiado, la aprendes sin esfuerzo y esto a su vez ayuda a asociar palabras ya sea en inglés, o francés con el idioma natal que tenemos.

Darling

1. *How did you feel when you presented your song?*
I felt good and peaceful because when I presented in the classroom there was only 2 students so in part it was easy but my activity has to be very simple because I couldn't do more with only 2 persons.
2. *Did you include all of the required elements?*
Yes, I consider that I included all the elements that the teacher asks for.
3. *Have you learned the language through the songs presented in class? Explain your answer.*
Yes, I learned a lot of words and a lot of meanings that I didn't know.
4. *If you have learned something, what have you learned?*
I learned a lot of new words, so that helped me to extend my vocabulary and also I learned new good songs.
5. *Do you think you and your classmates have improved your language skills through the use of songs? If so, in what way?*
Yes, I think that the fact that you need to present something in front of others helps you to communicate, and in this case that helped us to practice our pronunciation and our creativity to do something.
6. *Would you like to continue using songs in class? Why?*
Yes, I would like to continue using songs because is very funny and unusual, and in my opinion it's something that can help because we listen to music everyday so using that to learn is amazing.
7. *How can we make the use of songs more effective in class?*
I think that all the presentations were very good so maybe we can add new activities or new questions to make at the moment of the presentation.
8. *Do you like English?*
Yes
9. *Do you like singing?*
Yes

Enchantress

1. How did you feel when you presented your song?

I felt very nervous and anxious but i liked the way the class was taught.

2. Did you include all of the required elements?

Yes, i did, i include all the elements requiered, I think

3. Have you learned the language through the songs presented in class?

Explain your answer.

Yes, i learned the languague through the songs, because i learned the four skills: listen, write, read and speak.

1. If you have learned something, what have you learned?

i learned and improved the pronunciation and read.

2. Do you think you and your classmates have improved your language skills through the use of songs? If so, in what way?

Yes, i think we improve all abilities in english.

3. Would you like to continue using songs in class? Why?

Yes because i like singing.

4. How can we make the use of songs more effective in class?

Maybe at the end of all the clases there would be a review of the new worlds learned.

5. Do you like English?

Yes

6. Do you like singing?

Yes, many

Zephyr

1. *How did you feel when you presented your song?*

happy is a fun activity and at the same time a little nervous about the feedback.

2. *Did you include all of the required elements?*

no, the presentation of the group i miss.

3. *Have you learned the language through the songs presented in class?*

Explain your answer.

Yes, it is much easier to remember the words or phrases.

4. *If you have learned something, what have you learned?*

will, present simple, pasat, do, go into go, have

5. *Do you think you and your classmates have improved your language skills through the use of songs? If so, in what way?*

Yes, the songs are easy to remember because of the combination of words and sound, it is more natural and forces you to recognize what you sing.

6. *Would you like to continue using songs in class? Why?*

Yes, because it is easier for me to remember the vocabulary and the pronunciation, only now in my case for example that I am a beginner I will use songs in English but for children.

7. *How can we make the use of songs more effective in class?*

in opinion it would be better if we all had knowledge about the song, and that only one partner would be in charge of carrying out the activities with that song,

8. *Do you like English?*

Yes

9. *Do you like singing?*

Yes, it's great

Marvel

1. *How did you feel when you presented your song?*
I felt nervous because I have never exposed in English.

2. *Did you include all of the required elements?*

Yes.

3. *Have you learned the language through the songs presented in class?*
Explain your answer.

I have learned some word that I did not know

4. *If you have learned something, what have you learned?*

I learned listen more and vocabulary

5. *Do you think you and your classmates have improved your language skills through the use of songs? If so, in what way?*

Yes, we improve when listen, when we sing the song improve ours pronunciation.

6. *Would you like to continue using songs in class? Why?*

Yes, because is funny

7. *How can we make the use of songs more effective in class?*

We can check before the activity whit the teacher.

8. *Do you like English?*

Yes.

9. *Do you like singing?*

Yes.

Confidence

1. *How did you feel when you presented your song?*

I felt very nervous, but in the end I enjoyed it a lot and had fun

2. *Did you include all of the required elements?*

I'm not really sure, but I think yes

3. *Have you learned the language through the songs presented in class? Explain your answer.*

Yes, I think all of us helped the songs to better understand the use of language

4. *If you have learned something, what have you learned?*

Mainly, we all sing horrible (ha ha ha ha ha) but I learn to listen better and have more ability to speak

5. *Do you think you and your classmates have improved your language skills through the use of songs? If so, in what way?*

Yes, I think that now we are better than at the beginning

1. *Would you like to continue using songs in class? Why?*

yes, I believe in this method is practical and above all fun

2. *How can we make the use of songs more effective in class?*

I believe that I have improved in the pronunciation and the understanding

6. *Do you like English?*

Yes, much

7. *Do you like singing?*

Yes, it's fun

Serene

1. *How did you feel when you presented your song?*

I feel to nervous

2. *Did you include all of the required elements?*

I think so.

3. *Have you learned the language through the songs presented in class? Explain your answer.*

Yes, because I learned a new vocabulary.

4. *If you have learned, what have you learned?*

I learned new expressions and many vocabulary.

5. *Do you think you and your classmates have improved your language skills through the use of songs? If so, in what way?*

Yes, I do. I think my classmates had to prepare their presentation so they have to study and investigate their song.

6. *Would you like to continue using songs in class? Why?*

Yes, because we learned and we have fun

7. *How can we make the use of songs more effective in class?*

We can translate all the song, because sometimes we have some doubts

8. *Do you like English?*

Yes.

9. *Do you like singing?*

Yes.

Estimada Maestra Alma Delia, con gusto le apporto mis comentarios. Desde hace mucho tiempo me ha llamado la atención aprender un idioma, a pesar de tener en mente estudiar italiano que es muy similar al español; francés, el cual es muy difícil; el chino, pero no muy convencida de hacerlo, me incliné por estudiar el inglés, debido a que es el idioma que te enseñan desde la escuela y el idioma que más se requiere para obtener un trabajo, debido a nuestra cercanía con los Estados Unidos y además porque es un idioma usado internacionalmente. Empecé a estudiar el inglés en escuelas como Interlingua y otra que de momento no me acuerdo, desafortunadamente por asuntos personales tuve que dejar pendiente los estudios, recientemente en la Universidad hubo la oportunidad y retomé lo que dejé pendiente. Deseo poder dominar el idioma, debido a ofertas de trabajo donde saber el idioma inglés genera mejor sueldo.

Cuando era más joven, cantar me llamaba la atención debido a los cantantes de moda, ya sea en español o inglés, aunque mi inglés era pésimo, ahora mis intereses son otros, me llama más la atención la lectura, sin embargo veo a mi hijo adolescente que escucha mucha música en inglés, diferentes géneros de música, la cual aporta sin que mi hijo así lo desee, mucho vocabulario, lo cual hace que aprenda frases, palabras, etc.

Las canciones en inglés siempre son una puerta para ver el estilo y forma de vida de otro país, lo mejor es ver que utilizan diversas contracciones en palabras de las canciones, una forma del uso de su lengua cotidiana, lo que nos acerca a conocer un inglés más coloquial y más usado. Lo realmente útil sería que se nos guiaran en estas contracciones, de primera instancia estas contracciones se buscan en el diccionario, pero no es posible encontrarlas, alguien de alguna forma debe de indicarte cómo se transforman las palabras y su

significado, además hay *slang* que jamás encontrarás en libros, es uso coloquial, del cual sólo los que han estado en contacto con nativos pueden entender y que también deberían enseñarse.

Espero que mis respuestas les sean útiles. Es un gusto saludarle.

Serene

Amity

1. *How did you feel when you presented your song?*

I was nervous, but happy.

2. *Did you include all of the required elements?*

No, I did not included the writing.

3. *Have you learned the language through the songs presented in class?*

Explain your answer.

Yes, I learned words and pronounce.

4. *What have you learned?*

I learned many words.

5. *Do you think you and your classmates have improved your language skills through the use of songs? In what way?*

I think we improve listening.

6. *Would you like to continue using songs in class? Why?*

Yes, I like the classes.

7. *How can we make the use of songs more effective in class?*

Traducing the song.

8. *Do you like English?*

Yes, a lot.

9. *Do you like singing?*

Yes, it's fun.

Positive

1. *How did you feel when you presented your song?*
 R. *I was very nervous*
2. *Did you include all of the required elements?*
 R. *I think so yes.*
3. *Have you learned the language through the songs presented in class? Explain your answer.*
 R. *Yes, because I stand more the phrases cotidians. For example: "You are my sunshine" I remember the structure of the statements.*
4. *If you have leanred something, what have you learned?*
 R. *I have a learned more vocabulary*
5. *Do you think you and your classmates have improved your language skills through the use of songs? If so, in what way?*
 R. *Yes, because we listen the language in music that we like*
6. *Would you like to continue using songs in class? Why?*
 R. *Yes. If we use songs in class, I will be able to learn more words in English*
7. *How can we make the use of songs more effective in class?*
 R. *I think should repeat the song more time, and learn in class the chorus and sing us.*
3. *Do you like English?*
 R. *Yes*
8. *Do you like singing?*
 R. *Yes, many*

Anexos

Anexo 1

Canción 1

All my loving

Close your eyes and I'll kiss you
 Tomorrow I'll miss you
 Remember I'll always be true
 And then while I'm away
 I'll write home every day
 And I'll send All My Loving to you
 I'll pretend that I'm kissing
 The lips I am missing
 And hope that my dreams will come true
 And then while I'm away
 I'll write home every day
 And I'll send All My Loving to you
 All My Loving I will send to you
 All My Loving, darling I'll be true
 Close your eyes and I'll kiss you
 Tomorrow I'll miss you
 Remember I'll always be true
 And then while I'm away
 I'll write home ev'ry day
 And I'll send All My Loving to you
 All My Loving I will send to you
 All My Loving darling I'll be True

 All My Loving All My Loving ooh...

*Canción 2***Love hurts**

Love hurts

Love scars

Love wounds and marks

Any heart not tough or strong enough

To take a lot of pain, take a lot of pain

Love is like a cloud, it holds a lot of rain

Love hurts

Ooh love hurts

I'm young

I know

But even so

I know a thing or two, I learned from you

I really learned a lot, really learned a lot

Love is like a flame, it burns you when it's hot

Love hurts

Ooh love hurts

Some fools think

Of happiness, blissfulness, togetherness

Some fools fool themselves, I guess

They're not foolin' me

I know it isn't true I know it isn't true

Love is just a lie made to make you blue

Love hurts

Ooh love hurts

Ooh love hurts

I know it isn't true

I know it isn't true

Love is just a lie made to make you blue...

*Canción 3***Won't go home without you**

I asked her to stay
But she wouldn't listen
And she left before I had the chance to say, oh
The words that would mend
The things that were broken
But now it's far too late; she's gone away
Every night you cry yourself to sleep
Thinking: "Why does this happen to me?
Why does every moment have to be so hard?"
Hard to believe that
It's not over tonight
Just give me one more chance to make it right
I may not make it through the night
I won't go home without you
The taste of her breath
I'll never get over
The noises that you made kept me awake
Oh
The weight of the things that remained unspoken
Built up so much it crushed us everyday
Every night you cry yourself to sleep
Thinking: "Why does this happen to me?
Why does every moment have to be so hard?"
Hard to believe that
It's not over tonight
Just give me one more chance to make it right
I may not make it through the night
I won't go home without you

It's not over tonight
Just give me one more chance to make it right
I may not make it through the night
I won't go home without you
Of all the things I felt but never really shown
Perhaps the worst is that I ever let you go
I should not ever let you go, oh, oh, oh

It's not over tonight
Just give me one more chance to make it right
I may not make it through the night
I won't go home without you
Oh, oh, oh

It's not over tonight
Just give me one more chance to make it right
I may not make it through the night
I won't go home without you
And I won't go home without you
And I won't go home without you
And I won't go home without you

*Canción 4***Dream on**

Every time when I look in the mirror
All these lines on my face getting clearer

The past is gone

It went by, like dusk to dawn

Isn't that the way

Everybody's got the dues in life to pay

I know nobody knows

Where it comes and where it goes

I know it's everybody sin

You got to lose to know how to win

Half my life

Is books, written pages

Live and learn from fools and

From sages

You know it's true, oh

All these feelings come back to you

Sing with me, sing for the years

Sing for the laughter, sing for the tears

Sing with me, just for today

Maybe tomorrow, the good Lord will take you away

Yeah, sing with me, sing for the year

Sing for the laughter, sing for the tear

Sing with me, just for today

Maybe tomorrow, the good Lord will take you away

Dream on...

*Cancion 5***Thinking Out Loud**

When your legs don't work like they used to before
And I can't sweep you off of your feet
Will your mouth still remember the taste of my love
Will your eyes still smile from your cheeks
And darling I will be loving you 'til we're 70
And baby my heart could still fall as hard at 23
And I'm thinking 'bout how people fall in love in mysterious ways
Maybe just the touch of a hand
Oh me I fall in love with you every single day
And I just wanna tell you I am
So honey now
Take me into your loving arms
Kiss me under the light of a thousand stars
Place your head on my beating heart
I'm thinking out loud
Maybe we found love right where we are
When my hair's all but gone and my memory fades
And the crowds don't remember my name
When my hands don't play the strings the same way, mm
I know you will still love me the same
'Cause honey your soul can never grow old, it's evergreen
Baby your smile's forever in my mind and memory
I'm thinking 'bout how people fall in love in mysterious ways
Maybe it's all part of a plan
I'll just keep on making the same mistakes
Hoping that you'll understand
But baby now
Take me into your loving arms

Kiss me under the light of a thousand stars

Place your head on my beating heart

I'm thinking out loud

That maybe we found love right where we are, oh

So baby now

Take me into your loving arms

Kiss me under the light of a thousand stars

Oh darling, place your head on my beating heart

I'm thinking out loud

That maybe we found love right where we are

Oh maybe we found love right where we are

And we found love right where we are

*Canción 6***Message in a bottle**

Just a castaway
An island lost at sea
Another lonely day
With no one here but me
More loneliness
Than any man could bear
Rescue me before I fall into despair
I'll send an SOS to the world
I'll send an SOS to the world
I hope that someone gets my
Message in a bottle
A year has passed since I wrote my note
But I should have known this right from the start
Only hope can keep me together
Love can mend your life
But love can break your heart
I'll send an SOS to the world
I'll send an SOS to the world
I hope that someone gets my
Message in a bottle
Walked out this morning
Don't believe what I saw
A hundred billion bottles
Washed up on the shore
Seems I'm not alone at being alone
A hundred billion castaways
Looking for a home

I'll send an SOS to the world
I'll send an SOS to the world
I hope that someone gets my
Message in a bottle

*Canción 7***Teenage dirtbag**

Her name is Noel
 I have a dream about her
 She rings my bell
 I got gym class in half an hour
 Oh how she rocks
 In Keds and tube socks
 But she doesn't know who I am
 And she doesn't give a damn about me
 'Cause I'm just a teenage dirt bag, baby
 Yeah I'm just a teenage dirt bag, baby
 Listen to Iron Maiden, baby, with me, ooh

Her boyfriend's a dick
 He brings a gun to school
 And he'd simply kick my ass if he knew the truth
 He lives on my block
 And he drives an I-Roc
 But he doesn't know who I am
 And he doesn't give a damn about me
 'Cause I'm just a teenage dirtbag baby
 Yeah, I'm just a teenage dirtbag baby
 Listen to Iron Maiden, baby, with me, ooh

Oh yeah, dirt bag
 No she doesn't know what she's missin'
 Oh yeah, dirt bag
 No she doesn't know what she's missin'

Man I feel like mold
 It's prom night and I am lonely, lo and behold
 She's walkin' over to me this must be fake
 My lip starts to shake

How does she know who I am?
 And why does she give a damn about me?
 "I've got two tickets to Iron Maiden, baby
 Come with me Friday, don't say maybe
 I'm just a teenage dirtbag, baby, like you ooh"

Ooh yeah, dirt bag
 No she doesn't know what she's missin'
 Ooh yeah, dirt bag
 No she doesn't know what she's missin'

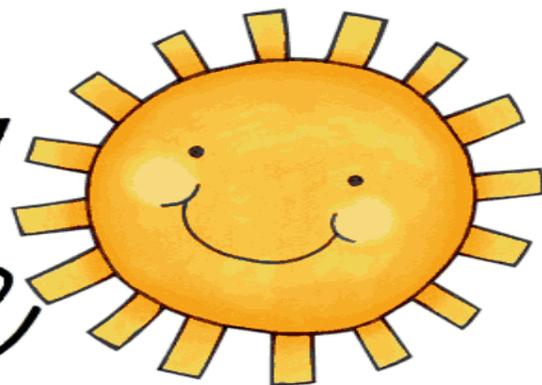
*Canción 8***Happy**

It might seem crazy what I'm 'bout to say
 Sunshine she's here, you can take a break
 I'm a hot air balloon that could go to space
 With the air, like I don't care baby by the way
 Huh, because I'm happy
 Clap along if you feel like a room without a roof
 Because I'm happy
 Clap along if you feel like happiness is the truth
 Because I'm happy
 Clap along if you know what happiness is to you
 Because I'm happy
 Clap along if you feel like that's what you wanna do
 Here come bad news, talking this and that
 (Yeah) Well, give me all you got, and don't hold it back
 (Yeah) Well, I should probably warn you I'll be just fine
 (Yeah) No offense to you, don't waste your time
 Here's why
 Because I'm happy
 Clap along if you feel like a room without a roof
 Because I'm happy
 Clap along if you feel like happiness is the truth
 Because I'm happy
 Clap along if you know what happiness is to you
 Because I'm happy
 Clap along if you feel like that's what you wanna do
 Hey, come on, uh
 Bring me down, can't nuthin' (happy)
 Bring me down

My level is too high to bring me down (happy)
Can't nuthin', bring me down (happy)
I said, let me tell you now, unh (happy)
Bring me down, can't nuthin', bring me down (happy, happy, happy)
My level is too high to bring me down (happy, happy, happy)
Can't nuthin' bring me down (happy, happy, happy)
I said
Because I'm happy
Clap along if you feel like a room without a roof
Because I'm happy
Clap along if you feel like happiness is the truth
Because I'm happy
Clap along if you know what happiness is to you
Because I'm happy
Clap along if you feel like that's what you wanna do
Because I'm happy
Clap along if you feel like a room without a roof
Because I'm happy
Clap along if you feel like happiness is the truth
Because I'm happy
Clap along if you know what happiness is to you
Because I'm happy
Clap along if you feel like that's what you wanna do...

Canción 9

You are my *Sunshine*



You are my sunshine, my only sunshine
You make me happy when skies are gray
You'll never know, dear how much I love you
Please don't take my sunshine away

The other night, dear when I lay sleeping
I dreamed I held you in my arms
When I awoke dear, I was mistaken
And I hung my head and cried.

You are my sunshine, my only sunshine
You make me happy when skies are gray
You'll never know, dear how much I love you
Please don't take my sunshine away
Please don't take my sunshine away

Nota: Esta canción se observa tal como su expositora la presentó

Anexo 2

First Term	<ul style="list-style-type: none">✓ Future Tense (Will)✓ Modals
Second Term	<ul style="list-style-type: none">✓ Possesive Pronouns✓ Possesive Adjetives✓ Future Tense (going to)
Third Term	<ul style="list-style-type: none">✓ Cognates✓ Be able to✓ First conditional
Fourth Term	<ul style="list-style-type: none">✓ Gerunds✓ Simple Past✓ Present perfect