



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**



UNIDAD DE POSGRADO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIA EDUCATIVA BASADA EN EL USO DE
CANCIONES PARA DESARROLLAR LA PRONUNCIACIÓN EN
EL ÁREA DE INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO
GRADO “D” DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA N° 16081 “PARROQUIAL SEÑOR DE
HUAMANTANGA” DEL DISTRITO DE JAÉN PROVINCIA
JAÉN REGIÓN CAJAMARCA.**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

AUTOR:

BACH. JOSE ELIZAR HURTADO PEREZ

ASESORA:

Dra. DORIS NANCY DÍAZ VALLEJOS

LAMBAYEQUE-PERÚ

2018



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSGRADO



PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTRATEGIA EDUCATIVA BASADA EN EL USO DE CANCIONES
PARA DESARROLLAR LA PRONUNCIACIÓN EN EL ÁREA DE
INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO “D” DEL
NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16081
“PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA” DEL DISTRITO DE
JAÉN PROVINCIA JAÉN REGIÓN CAJAMARCA.**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

BACH. JOSE ELIZAR HURTADO PEREZ
AUTOR

DRA. DORIS NANCY DÍAZ VALLEJOS
ASESORA

APROBADO POR:

Dra. MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ CELIS
PRESIDENTA DE JURADO

M.Sc. MILAGROS CABEZAS MARTÍNEZ
SECRETARIA DE JURADO

Dra. BELDAD FENCO PERICHE
VOCAL

DEDICATORIA

A mi esposa Betty Cabrera Campos, a mis hijos Tracy, Mike y Fernanda por su apoyo, esfuerzo y amor que me brindan para seguir superándome.

Y a mi papá en el cielo Lorenzo Hurtado Pérez, quien es mi fuerza para seguir adelante.

José

AGRADECIMIENTO

A Dios por bendecirme y guiarme en cada momento. A mi asesora de tesis profesora Doris Nancy Díaz Vallejos por su amistad, apoyo y su enseñanza en el asesoramiento de mi tesis. A mi esposa Betty Cabrera Campos, a mis hijos Tracy, Mike y Fernanda por su apoyo, esfuerzo y amor que me brindan para seguir superándome. A mi papá en el cielo por darme esa fuerza para seguir adelante en los momentos más difíciles.

RESUMEN

El problema que se aborda en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del segundo grado “D” del nivel secundario de la institución educativa N° 16081 “Parroquial Señor de Huamantanga” del distrito de Jaén, muestran deficiencias al pronunciar en el idioma inglés; manifestándose las dificultades en la entonación, acentuación y ritmo en oraciones, vocalización de los fonemas vocálicos y consonánticos en contextos concretos; lo cual confirmado con la aplicación de un test de pronunciación. Para contribuir a solucionar se diseñó y propuso una estrategia educativa denominada *3S/R.SONG* que se caracteriza por proponer actividades mediante el uso de canciones; sustentado en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner; poniendo énfasis en la Inteligencia Musical. Esta propuesta se caracteriza porque responde a desarrollar las micro habilidades de la pronunciación y por ende a mejorar la comunicación oral del idioma inglés. Por lo tanto, se concluye que la propuesta es relevante y trae beneficios a los estudiantes en los aspectos lingüísticos y motivacionales. Además, se concluye que las actividades propuestas durante las sesiones de trabajo serán efectivas y ayudarán a los estudiantes a mejorar su lengua meta, el inglés.

PALABRES CLAVES

Estrategia educativa, canciones, inteligencia musical, pronunciación

ABSTRACT

The problem that is addressed in the learning process of the students of second grade "D" of the secondary level of the educational institution N ° 16081 "Parroquial Señor de Huamantanga" of the District of Jaen, show deficiencies when pronouncing in the English language; manifesting difficulties in intonation, accentuation and rhythm in sentences, vocalization of phonemes vowel and consonantal in specific contexts; which is confirmed by the application of a pronunciation test. To solve the problem, was designed and proposed an educational strategy called *3S/R.SONG* which is characterized by proposing activities through the use of songs; based on the theory of the multiple intelligences of Howard Gardner; putting emphasis on Musical intelligence. This proposal is characterized because it responds to develop the micro-skills of the pronunciation and thus to improve the oral communication of the English language. Therefore, it is concluded that the proposal is relevant and brings benefits to the students in the linguistic and motivational aspects. In addition, it is concluded that the activities proposed during the work sessions will be effective and help students to improve their target language, English.

Key words

Educational strategy, songs, musical Intelligence, pronunciation

INDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO.....	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	v
CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	01
1.1 Ubicación.....	02
1.1.1 Características de la institución educativa.....	05
1.2 Evolución histórica tendencial del proceso enseñanza aprendizaje de la pronunciación.....	06
1.3 Manifestaciones y características del objeto de estudio en la Institución Educativa N° 16081 “Parroquial Señor de Huamantanga del distrito de Jaén.....	14
1.4 Metodología utilizada.....	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	17
2.1 Antecedentes bibliográficos.....	18
2.2 Base Teórica.....	20
2.2.1 Inteligencias múltiples	20
2.2.2 Las Inteligencias Múltiples en la Educación.....	28
2.2.3 Las inteligencias múltiples en la Escuela	29
2.2.4 Las Inteligencias Múltiples en el Aula	30
2.2.5 La música y el lenguaje.....	31
2.2.6 Lev Vygotsky y la enseñanza de una segundo idioma.....	33
2.2.7 La pronunciación en las actividades de la lengua.....	36
2.2.7.1. La pronunciación en la expresión oral.....	37
2.2.7.2. La pronunciación en la comprensión auditiva.....	39
2.2.7.3. La pronunciación en la interacción oral.....	40
2.2.7.4. La pronunciación en la lengua escrita.....	42
2.2.8 Canciones para enseñar inglés.....	44
2.2.8.1 Razones para enseñar inglés a través de canciones.....	44

2.2.8.2 Usos de las canciones en las clases de inglés.....	45
2.2.8.3 Tipos de canciones para enseñar inglés.....	46
2.2.8.4 Criterios de selección de canciones.....	48
2.2.8.5 Ventajas y desventajas del uso de canciones para aprender Inglés.....	49
2.2.8.6 Cómo trabajar con canciones en el aula de inglés.....	50
CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
3.1 Análisis y discusión de los resultados del test aplicado a los estudiantes para diagnosticar el desarrollo de los aspectos básicos de la pronunciación.....	55
3.2 Análisis y discusión de los resultados de encuesta aplicada a los docentes.....	62
3.3 Presentación de la propuesta	68
3.3.1 Título de la propuesta	68
3.3.2 Fundamentación.....	68
3.3.3 Objetivo general.....	70
3.3.4 Objetivos específicos.....	71
3.3.5 Contenidos.....	71
3.3.6 Competencias a desarrollar.....	72
3.3.7 Metodología.....	72
3.3.8 Temporalización.....	73
3.3.9 Recursos y materiales.....	75
3.3.10 Propuestas de algunas actividades	76
3.3.11 Evaluación.....	77
3.3.12 Diseño gráfico de la propuesta.....	87
CONCLUSIONES.....	88
RECOMENDACIONES.....	89
BIBLIOGRAFÍA.....	90
ANEXOS.....	93

INTRODUCCIÓN

La didáctica de las lenguas extranjeras ha experimentado grandes cambios en los últimos treinta años. Los estudios en lingüística, psicolingüística, pragmalingüística, análisis del discurso, etc. han traído consigo una serie de ideas que han impulsado una renovación didáctica, que se ha visto reflejada en el desarrollo del enfoque comunicativo, el primero en establecer unos objetivos de aprendizaje encaminados a la competencia comunicativa oral y escrita.

Aunque la enseñanza ha mejorado, los estudiantes de nivel secundaria siguen teniendo dificultades para expresarse y para entender al docente o en algunos casos a nativos, especialmente cuando su contacto con la lengua extranjera en la mayoría de instituciones educativas de secundaria, se reduce a dos horas de clase por semana. Estas dificultades podrían estar relacionadas con la naturaleza del aprendizaje formal.

Las lenguas extranjeras, como dice Gimbretiére (1994), se han convertido en bienes funcionales que constituyen un instrumento de comunicación indispensable tanto en el mundo laboral como en el del ocio. En estos dos mundos, la comunicación es básicamente oral como en la mayoría de intercambios comunicativos. Los estudiantes son conscientes de la importancia de la comunicación oral y su interés es fácil de detectar con tal sólo preguntarles, el primer día de clase –como se suele hacer- para qué necesitan o por qué quieren aprender la lengua extranjera. En general, los estudiantes tienen como prioridad aprender a comunicarse oralmente.

Aunque los estudiantes desean destacar en las destrezas orales, en general, llegan a tener conocimientos sólo en la lengua escrita, a veces incluso mejores que los propios nativos. Así ocurre con los exámenes que tienen por objetivo conseguir un diploma de alguna institución o universidad reconocidas.

Como docente preocupa este contraste en el dominio de las diversas destrezas; mejorar los resultados en el dominio de las habilidades orales e igualarlos a las escritas nos parece imprescindible para seguir avanzando en la didáctica de la Lengua Extranjera. Existe el convencimiento de que lograr

mejores resultados en la lengua oral, contemplada tanto desde la producción como desde la percepción, depende directamente de un cambio en la enseñanza de la pronunciación.

A pesar de los avances e innovaciones que se han producido en la enseñanza de LE, creemos que la pronunciación sigue estando desatendida y que no recibe el tratamiento adecuado. Esto se debe en parte a que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo o el enfoque por tareas, porque, por un lado, carecen de materiales ya que no ha habido propuestas de integración de la pronunciación en estos enfoques y por otro, los manuales y actividades existentes no desligan pronunciación de corrección fonética y por tanto, su integración en la clase comunicativa es imposible y sólo puede presentarse como un anexo o apéndice que no guarda ninguna relación con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases. En consecuencia, la pronunciación sigue estando pendiente de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Si la pronunciación es la adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y ésta se desarrollará de forma fluida. El nativo no tendrá que prestar una atención constante para comprender lo que su interlocutor intenta comunicarle, ni tendrá que pedirle tampoco repeticiones o explicaciones sobre su mensaje.

Por el contrario, si la pronunciación es defectuosa exigirá una atención permanente por parte del interlocutor o de los interlocutores, que podrían cansarse, perder la paciencia o incluso burlarse de la pronunciación o de los esfuerzos del hablante por hacerse entender. En cambio, como indican Cortés (2002) y Dieling y Hirschfeld (2000) una buena pronunciación supondrá una mayor aceptación por parte de los nativos.

Tener una buena pronunciación resulta beneficioso para el estudiante; contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los nativos. Por ello, creemos que la pronunciación es un contenido dentro de la expresión y la comprensión oral que no debe desatenderse en favor de los otros contenidos de la clase. Es necesario tratar la pronunciación desde el principio a fin de que los alumnos tengan menos

dificultades para entender a los nativos y al mismo tiempo, para que ellos mismos sean comprendidos.

Con respecto a la Institución Educativa N° 16081 “Parroquial Señor de Huamantanga” del distrito de Jaén; se puede percibir que los estudiantes tienen dificultades al pronunciar en el idioma inglés y se evidencia porque no acentúan bien las palabras, no entonan correctamente, pronuncian en la mayoría de los casos como se escribe y se evidencia que su dicción es inadecuada, por lo que se pretende que a través del trabajo de investigación denominado: **“ESTRATEGIA EDUCATIVA BASADA EN EL USO DE CANCIONES PARA DESARROLLAR LA PRONUNCIACIÓN EN EL ÁREA DE INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO “D” DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16081 “PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA” DEL DISTRITO DE JAÉN PROVINCIA JAÉN REGIÓN CAJAMARCA 2017”** pretenda contribuir a solucionar el problema.

Este trabajo de investigación tiene como **objetivo general** , diseñar y proponer una estrategia educativa basada en el uso de canciones para desarrollar la pronunciación el área de idioma inglés, en los estudiantes del segundo grado del nivel secundario de la institución educativa N°16081 “Parroquial Señor de Huamantanga y como **objetivos específicos** tenemos:- Identificar el nivel de desarrollo de la pronunciación de los estudiantes de segundo “D” de la Institución Educativa Señor de Huamantanga, - Elaborar el marco teórico del estudio, mediante la consulta de fuentes bibliográficas y electrónicas.- Estructurar la propuesta didáctica que responde a las necesidades manifestadas de la pronunciación.

La construcción de la **hipótesis** a defender es: Si se diseña una estrategia educativa a través del uso de canciones, fundamentado en la teoría de las inteligencias múltiples (inteligencia musical) y la teoría sociocultural, entonces es posible desarrollar la pronunciación, en los estudiantes de segundo “D” del colegio Parroquial señor de Huamantanga.

El **Objeto de Estudio** es el Proceso Enseñanza- Aprendizaje en el área de inglés en los estudiantes de segundo grado D.

El informe de investigación se estructura en tres capítulos:

En el Capítulo I, denominado “Análisis del objeto de estudio”, se abordan aspectos referidos a: ubicación del objeto de estudio, variables contextuales, análisis tendencial y actual del objeto de estudio; así mismo se describe la metodología empleada.

En el capítulo II “Fundamentación Teórica” presenta el tratamiento de temas referidos a: antecedentes, teorías científicas, definición de términos y modelo teórico.

En el capítulo III comprende los resultados de la investigación, se desarrollan sub temas referidos a: test aplicado a estudiantes, estructura de la propuesta, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación

La provincia de Jaén se encuentra localizada en el departamento y región de Cajamarca. Esta fue fundada inicialmente con el nombre de Jaén de Bracamoros en el año 1548. La independencia de esta provincia se daría recién el 4 de junio de 1821, para ser creada recién como provincia de la República del Perú el 18 de mayo de 1828.

Inicialmente Jaén habría sido un punto de confluencia de diferentes culturas amazónicas. Con el paso de los años sería el asentamiento de la cultura Chavín, misma que años más tarde pasaría a ser parte de los territorios dominados por el Imperio Incaico. Como Jaén era un pueblo que albergaba grandes riquezas fue un punto de interés para la ambición española de mediados del siglo XV quienes priorizaron su conquista.

Acerca del turismo, Jaén es importante para este rubro a causa de que en este pueblo se encuentran abundantes restos arqueológicos de culturas pre-incas e incas, entre las cuales se puede mencionar:

Zona Arqueológica El Turuco – Se trata de un cementerio preincaico que se localiza a tan solo 25 Km. de Jaén, al margen izquierdo del río Marañón.

Estela de Chontalí – Se ubica en el distrito del mismo nombre. Esta es bastante similar a la famosa estela de Raimondi, en ella se observan trazos de característica chavinoides.

Ruinas y Bosque Seco de Ingatambo – Se localiza en el distrito de Pucará. Son ruinas de una ciudadela preincaica, posiblemente del grupo Cupisnique-Pacopampa.

""Petroglifos de Rumipampa, Guayacán, Corralpampa y Bomboca – ""Todos en el distrito de Colasay. Estos posiblemente serían obras de hombres pertenecientes al formativo temprano. La llegada al lugar es también una ruta interesante para la práctica del trekking así como la para la observación de la increíble variedad de flora y fauna silvestre circundante.

En Jaén también se localizan atractivos para la práctica del turismo termomedicinal gracias a la presencia de:

Aguas Termales del Almendral – Cuyas aguas se encuentra nutridas de azufre y de hierro, haciéndose ideales para enfermedades reumáticas. Estas aguas termales también resultan interesantes por la belleza paisajística natural que las rodea.

El ecoturismo es otro punto fuerte de la provincia de Jaén ya que cuenta con lugares como:

La Catarata Aypa – En la que en conjunto se puede observar cuatro caídas de aguas además de un fantástico tobogán hídrico natural.

Catarata de Santa María – En el distrito de Colasay, presenta una altura de 30 metros en las que se ve caer agua cristalina. La fuerza del agua ha sido tal desde sus inicios que se ha formado naturalmente una especie de cañón de 20 metros por donde las aguas salen.

Bosque de Sondor – Comprende los territorios de Pucará y de Pomahuaca. Esta conserva especies propias de esta zona. Cerca de él se localiza también la Catarata de Sondor que presenta una altura de cuarenta metros y una vegetación circundante verdaderamente hermosa.

Gruta de Pacuyacu – Es una caverna que se encuentra en el distrito de Santa Rosa, esta presenta el más amplio número de aves nocturnas del continente.

En Jaén también existen festividades que lo hacen más atractivo de visitar en ciertas fechas como es el caso de la Fiesta Patronal del Señor de Huamantanga que resulta un homenaje al cristo morado de esta región y que forma parte de la Feria Patronal de Integración Nacional Señor de Huamantanga celebrada del 5 al 23 de Setiembre. Otras fiestas de interés son la Semana Turística de Jaén del 19 al 25 de agosto y la Semana Turística de Pomahuaca del 26 al 2 de Setiembre.

La Provincia de Jaén tiene una extensión territorial de 5 232,57 km cuadrados que representa el 15,4 % del total departamental.

Sus límites son:

- Norte: Provincia de San Ignacio.
- Sureste y sur: Provincia de Cutervo.
- Suroeste: Provincia de Ferreñafe y Lambayeque
- Este: Provincia de Bagua y Utcubamba
- Oeste: Provincia de Huancabamba.

El relieve de la Provincia de Jaén es bastante variado y accidentado, por el acentuado contraste entre sus cordilleras, y sus valles y pampas.

La Provincia de Jaén es atravesada por el ramal interior de la cordillera Occidental de los Andes, que en esta zona se llama “Andes del Chamaya”, por Weberbauer. El ramal exterior de dicha cordillera está ubicado al oeste del río Huancabamba y la cordillera oriental de los Andes, está ubicada al este del río Marañón.

Los Andes del Chamaya son un solo conjunto montañoso, pero en la provincia de Jaén se señala generalmente la existencia de cordilleras menores o de baja altura confortantes del conjunto; estas son: ·Cordillera Palambe, entre el distrito de San Felipe y Pomahuaca. ·Cordillera del Páramo o de Sallique, entre el distrito de Sallique y el de Chontalí. ·Cordillera del corcovado, entre los distritos de Sallique, Chontalí y San José del Alto. El resto del sistema está conformado por los contrafuertes que descienden de dichas cordilleras hacia el río Huancabamba– Chamaya, Chulucanas o Huayabamba, Jaén y Tabaconas.

Como parte de los atractivos turísticos de más relevancia en la ciudad es el Jardín Botánico Missouri ubicado en el sector Fila Alta, el museo regional Hermogenes Mejia Solf, el centro recreativo Manantial De Vida ubicado en Shumba, el bosque señor de Huamantanga situado en la parte occidental a pocos kilómetros de la ciudad, la misma que ofrece una variedad de flora y fauna una de las más coloridas aves es el gallito de las rocas, considerado ave nacional del Perú, y el Pilco. Ofrece también a los visitantes, la hermosura de sus cataratas localizadas en el bosque.

La provincia tiene una población estimada de 198.354 habitantes. Mientras que la ciudad de Jaén, capital de la provincia, cuenta con 150.371 habitantes

(Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI Perú 2012). La provincia de Jaén, cuenta con 52 instituciones educativas públicas y privadas de EBR, Urbanas, polidocentes según información estadística de la UGEL Jaén; siendo una de ellas la I.E N° 16081 “Parroquial Señor de Huamantanga”

1.1.1 Características del colegio Parroquial Señor de Huamantanga:

La presente investigación tiene como escenario el Colegio Nacional N° 16081 “Parroquial Señor de Huamantanga”, el cual se encuentra en el distrito Jaén, provincia de Jaén departamento de Cajamarca en una de las 20 secciones que cuenta dicho centro de estudios.

El colegio N° 16081 “Parroquial Señor de Huamantanga”, primero fue creado sólo el nivel primario un 28 de septiembre de 1966 con resolución ministerial N° 4752 y con Resolución Directoral de ampliación N° 0071, dio inicio el funcionamiento del nivel secundario el primero de marzo de 1982.

La institución Educativa “Parroquial Señor de Huamantanga”, durante los años de vida ha cobrado relevancia en la historia de la provincia de Jaén y del Perú porque ha aportado al desarrollo nacional con muchos alumnos egresados que hoy en día son profesionales y vienen desempeñándose en los diferentes campos del desarrollo y otros vienen estudiando en los diferentes centros de formación de nuestro país.

El primer director en el nivel primario fue Efraín Arnoldo Bazán Guerrero, en el nivel secundario, Ángel Díaz Pérez, fue el primer Director, Francisco Simión Piorno fue el primer sub director y Víctor Hugo Paredes uno de los primeros docentes.

Actualmente en el nivel primario tiene una plana docente de 28 profesores y en el nivel secundario 27 conformando un equipo multidisciplinario, para afrontar los retos y desafíos que la educación actual exige en cuanto a preparación integral de los estudiantes.

Cuenta con 3 trabajadores administrativos 2 en el nivel primario y 1 en el nivel secundario.

Los docentes demandan de capacitación permanente, para afrontar los retos de la educación que hoy demanda, básicamente en la aplicación de estrategias adecuadas y el uso correcto de instrumentos para una evaluación adecuada.

Al iniciarse el funcionamiento del nivel secundario funcionó con 2 aulas de primer grado con un total de 70 estudiantes.

Actualmente cuenta con 600 estudiantes en el nivel primario y 525 en el nivel secundario.

El colegio fue fundado en 1982 brindando los niveles primaria y secundaria en turnos de mañana y tarde con infraestructura rústica, hoy en día cuenta con una infraestructura moderna en óptimas condiciones, pero una extensión de 3 500 metros cuadrados.

La Institución Educativa Parroquial Señor de Huamantanga posee una visión compartida al 2020 donde pretende ser una institución con una infraestructura moderna y plana docente competente que brinde una formación integral, basada en la vivencia de los valores cristianos, basada en la espiritualidad del Padre José Gras, donde los educandos desarrollen un aprendizaje autónomo, innovador, investigativo con cultura ambiental, social y ética, capaz de dar sentido a su vida y a la de su entorno.

La mayoría de estos alumnos pertenecen a familias de medianos recursos económicos, quienes se dedican a labores comerciales, agrícolas básicamente al cultivo del café.

1.2 EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN

La pronunciación ha atravesado diversas épocas en la historia de la enseñanza de la LE en las que ha variado enormemente que se le ha dado. Desde el método de gramática y traducción, en el que no se la tenía en cuenta hasta el audiolingüismo, en el que desempeñaba un papel principal. Tras el abandono del método audio lingual, pasó por épocas de olvido y ahora, desde hace ya algunos años, ha recuperado relativamente su importancia.

La recuperación se inició en la década de los 90 con el enfoque comunicativo. Puesto que la comunicación oral tiene un peso notable en este enfoque, se recupera el interés por la pronunciación. Lo fundamental es comunicarse en la LE y, por consiguiente, la inteligibilidad de la pronunciación es básica para garantizar la comunicación. Se aspira a la inteligibilidad como objetivo realista con lo que el acento extranjero se tolera totalmente porque no suele entorpecer la comunicación y porque, además, lograr un acento nativo se considera un objetivo poco realista o innecesario para la mayoría de los que aprenden una LE.

Pero, a pesar de que el enfoque comunicativo tiene entre sus objetivos potenciar la comunicación oral, no se producen los resultados que serían de esperar porque los docentes no saben cómo integrar la pronunciación en la clase comunicativa. De modo que la pronunciación se trabaja poco para así evitar, como señala Cantero (1999), el uso de métodos y recursos de tipo conductista que ya han sido superados en otros ámbitos de la enseñanza.

Cantero (1994) advierte que los resultados que se obtienen de la enseñanza basada en el enfoque comunicativo siguen siendo mejores en las destrezas lecto-escritura. Con el enfoque comunicativo, los objetivos y el planteamiento han cambiado, pero la enseñanza sigue teniendo una base lecto-escritura. El empleo que suele hacerse del método comunicativo desatiende por tanto la dimensión fónica de la comunicación.

Pero, además, y aunque exista un interés por la pronunciación de los segmentos, no se tiene en cuenta su integración en el habla. La entonación es el primer fenómeno fónico con el que se encuentra el oyente y no tenerla en cuenta supone una gran contradicción con los objetivos comunicativos de la enseñanza (Cantero, 1994).

Si examinamos los materiales didácticos actuales, tanto generales como específicos, podremos observar que la introducción a los sonidos de la LE y la gran mayoría de actividades de pronunciación propuestas en ellos se supeditan a la escritura. Así, por ejemplo, los manuales generales introducen los sonidos

de la nueva lengua a través del alfabeto que presentan en la primera lección y de ejercicios auditivos para que el alumno aprenda la correspondencia letra-sonido. Como señala Cantero (1999), también la mayoría de las actividades orales de los manuales generales y de los manuales concebidos para ejercitar la lengua oral se basan en la lengua escrita. El objetivo es que los alumnos se comuniquen oralmente en la LE, pero para ello se utiliza la lengua escrita como apoyo, lo que resulta contradictorio.

En cuanto a los manuales específicos de pronunciación, ha habido, a partir de los años 90, varios intentos de incorporar la fonética/pronunciación y la corrección fonética en el enfoque comunicativo. Un ejemplo de ello es el manual de Taylor (1993) *Pronunciation in action*, algunas de cuyas actividades son ingeniosas y muy motivadoras. Sin embargo, en éste y en otros manuales en los que los autores intentan vincular pronunciación con comunicación siguen utilizando la fonética y apoyándose en la lengua escrita.

Éste es, en general, el panorama actual que ofrecen los libros de texto y los manuales que tratan cuestiones sobre lengua oral y/o pronunciación. Con el objetivo de conocer la situación de la pronunciación dentro de un ámbito por encima de los diversos enfoques y manuales, hemos revisado el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

El Marco Común Europeo de referencia constituye una guía muy completa para la elaboración de programas de lenguas, exámenes, manuales, etc. En este amplio conjunto de directrices para el aprendizaje y la enseñanza se incluyen varios apartados que contienen referencias a la pronunciación.

La primera referencia a la pronunciación la encontramos en los grupos de competencias recogidas en el Marco: las lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Dentro de las lingüísticas se incluyen la competencia léxica, la gramatical, la fonológica y la ortoépica, entre otras. En el Marco se distingue claramente entre la pronunciación de la lengua oral (competencia fonológica) y la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica).

En el apartado 5.2.1.4. del Marco se define la competencia fonológica como “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos);
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- Fonética de las oraciones (prosodia):
 - Acento y ritmo de las oraciones;
 - Entonación.”

En el mismo apartado 5.2.1.4. se establecen un total de seis niveles de pronunciación, correspondientes a los niveles generales del aprendizaje de una LE fijados por el Marco (A1, A2, B1, B2, C1, C2), y se describe la competencia fónica del alumno en cada uno de ellos. Pero en los niveles se detalla únicamente la capacidad del alumno para producir en la LE, es decir, no se tiene en cuenta la pronunciación como percepción.

En el apartado Procesos comunicativos de la lengua (4.5 del Marco) encontramos más referencias a la pronunciación. En este apartado se describen los cuatro procesos comunicativos de la lengua, esto es, hablar, escribir, escuchar y leer, así como las destrezas que debe dominar el alumno para poder realizar cada uno de los procesos comunicativos.

Así, por ejemplo, para hablar el alumno necesita saber:

- Planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas);
- Formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas);
- Articular el enunciado (destrezas fonéticas).

La tercera de estas destrezas es una referencia explícita a la pronunciación, así como la que se incluye en el punto siguiente, en el que se indican las destrezas necesarias para saber escuchar:

- Percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas);
- Identificar el mensaje (destrezas semánticas);

- Interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).

En la primera de las destrezas mencionadas, como puede observarse, se tiene en cuenta la pronunciación como percepción.

El Marco contiene también el apartado 6.4.7.9. en el que se hacen diversas propuestas sobre cómo fomentar el desarrollo de la capacidad de pronunciar. La mayoría de propuestas presentadas son poco “comunicativas”. Se propone, por ejemplo, el trabajo individual en el laboratorio de idiomas, el aprendizaje de las normas ortoépicas, la lectura en voz alta, etc. En este apartado no se hacen propuestas diferenciadas según el objetivo sea conseguir una competencia fonológica o una competencia ortoépica.

En resumen, se puede decir que la pronunciación es tenida en cuenta en el Marco como un elemento más de las destrezas orales (comprensión, expresión e interacción). Los elementos segmentales y los suprasegmentales son recogidos en la definición de competencia fonológica y también en los niveles de competencia que se establecen en este dominio. Se describen los niveles de pronunciación que tiene el alumno en los seis grados establecidos, pero no se incluye un apartado sobre objetivos de pronunciación. El Marco distingue claramente entre la pronunciación del habla (competencia fonológica) y la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica); sin embargo, y curiosamente, casi la totalidad de las propuestas para desarrollar la capacidad de pronunciar tienen por objeto la mejora de la competencia ortoépica.

Aunque el Marco recoge un contenido de pronunciación bastante completo, no incluye propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa. Según Lleó (1997) la adquisición de la fonología de la primera lengua se completa generalmente alrededor de los cuatro o cinco años de edad. En cambio, en la adquisición de las lenguas extranjeras el progreso que se produce en la interlengua del aprendiz se paraliza antes de llegar a adquirir una competencia nativa. No ocurre así en los demás contenidos lingüísticos (sintaxis, morfología y léxico) en los que la interlengua avanza y no se detiene en su camino hacia la lengua objeto. Aunque también en estos contenidos se

produce fosilización, el grado alcanzado es mínimo en comparación con la fosilización de la fonología. De todas formas, siempre hay diferencias entre individuos; algunos consiguen desprenderse de gran parte del acento extranjero y otros lo conservan toda su vida.

La competencia fónica es la primera de las competencias que adquieren los niños tanto si aprenden la L1 como la LE porque el *input* que reciben es básicamente oral. Este *input* oral les permite construir otro recipiente fónico para una segunda o una tercera lengua y lograr un acento nativo o casi nativo. Los niños van creando un recipiente fónico de su L1 hasta los cinco años aproximadamente, edad en la que se considera que se ha completado la adquisición fónica. Hasta esa edad, pueden crear otros recipientes fónicos, por eso pueden convertirse en hablantes nativos de dos lenguas si están inmersos en un ambiente bilingüe.

En cambio, en el caso de los jóvenes que empiezan a tener contacto del idioma por primera vez, el aprendizaje formal de una LE se inicia a través de la lengua escrita, se centra en aspectos léxico-gramaticales y el aspecto fónico es secundario. Además, el alumno se encuentra poco expuesto a la lengua oral o la exposición está mediatizada por la lengua escrita. En tal situación, el alumno de LE no puede construir un nuevo recipiente fónico y lo que hace es ir introduciendo el léxico, la gramática, etc. dentro del recipiente de su L1, con lo que los contenidos y el recipiente fónico en el que se han instalado pertenecen a lenguas distintas y, por tanto, el estudiante extranjero actualiza e integra las palabras y estructuras de la LE en su L1.

Según la hipótesis del recipiente fónico, sería posible conseguir un acento casi nativo en LE si los alumnos pasaran por una inmersión fónica. Pero la inmersión fónica no debería consistir sólo en estar sometido a una cantidad de input sonoro. Este input debería obtenerse en un contexto comunicativo significativo y el hablante debería tener unas relaciones comunicativas estables. Este input también debería ser anterior a cualquier aprendizaje formal, léxico-gramatical y lecto-escritor.

La adquisición fónica es un fenómeno previo a toda adquisición léxico-gramatical, como parece lógico por la propia naturaleza de la lengua. Si el input tuviera las características que hemos citado más arriba, el alumno podría crear un nuevo recipiente fónico de la LE, es decir, podría desencadenarse el proceso de adquisición de la competencia fónica. Debería pues estudiarse qué puede hacerse desde la didáctica para que este proceso pueda tener lugar en un contexto de enseñanza/aprendizaje formal.

En los años 40 nació el Análisis Contrastivo mediante el cual se creía que podrían pronosticarse estos errores. Esta corriente lingüística se apoyaba en la creencia de que las diferencias entre las dos lenguas provocaban una interferencia negativa de la lengua nativa en la L2 y que esta interferencia podía evitarse mediante el análisis comparativo de los sistemas de la primera y la segunda lengua (Iruela,1997).

No obstante, en algunos casos en los que el Análisis Contrastivo predecía la aparición de errores, los alumnos no tenían problemas para pronunciar adecuadamente.

En las investigaciones empíricas llevadas a cabo en los años 60 y 70 se comprobó que la interferencia de la L1 no explicaba todos los errores. Los estudios realizados mostraron que los aprendices de diferentes lenguas maternas cometían los mismos errores. Se llegó a la conclusión entonces de que las producciones incorrectas se debían a procesos fonológicos de la adquisición de la L2 semejantes a los del desarrollo del lenguaje del niño. Se comprobó que en la adquisición de la L2 se producía una reactivación de los procesos y estrategias de adquisición de la L1, a los que se llamó “procesos de desarrollo”.

Así pues, sólo una parte de las producciones incorrectas de los alumnos se debe a la influencia de la L1 (o de otras lenguas conocidas por el aprendiente). La influencia que ejerce la lengua nativa sobre la L2 o LE y que provoca interferencias tanto segmentales como suprasegmentales puede verse potenciada por la mediación lecto-escritora de la enseñanza de la lengua oral.

Los aprendices se introducen en la nueva lengua a través de la escritura y como parece lógico, los alumnos tienen tendencia a pronunciar con su L1 la LE, influidos por la ortografía de su propia lengua.

Del Análisis Contrastivo se pasó al Análisis de Errores en el que ya no se pretendía predecir los errores a partir de la comparación de las dos lenguas sino identificar aquellos que podían deberse a esa interferencia. Las incorrecciones que cometen los aprendices son vistas a partir de entonces como indicadores del proceso de aprendizaje y como elementos que forman parte de las etapas de este proceso y por tanto, como pasos obligados para llegar a adquirir la LE. Utilizar entonces la palabra error por las evidentes connotaciones negativas que implica sino alguna palabra más neutra como característica o rasgo. Los niños cometen errores cuando adquieren su L1 que no son vistos como tales sino como una forma de habla infantil, muestra del desarrollo lingüístico del niño (Corder,1967). También deberíamos considerar los errores de nuestros alumnos como una indicación del estadio dentro del proceso de aprendizaje en el que se encuentran.

Puesto que una parte de las incorrecciones propias de la interlengua de los alumnos se debe a su L1, creemos que siempre es conveniente tener conocimientos sobre la pronunciación de la lengua nativa de los alumnos porque nos ayudará a orientarnos sobre las dificultades que tendrán en el aprendizaje/adquisición. Si el docente conoce la lengua de los alumnos quizá detectará con más facilidad el origen de algunas producciones incorrectas y podrá intervenir con más eficacia. En cuanto a las incorrecciones debidas a los procesos de desarrollo es muy probable que los aprendientes necesiten, como en el caso de los niños que aprenden su primera lengua, un tiempo de aprendizaje.

Por último, cabe señalar la importancia de que el alumno se responsabilice de su aprendizaje y que tenga un papel activo en el proceso de adquisición.

1.3 MANIFESTACIONES Y CARACTERISTICAS DEL OBJETO DE ESTUDIO EN LAS INSTITUCION EDUCATIVA N° 16081 “PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA” DEL DISTRITO DE JAÉN

El presente trabajo surge de la necesidad de aproximarnos a la realidad actual de la pronunciación del inglés en las aulas de Educación Secundaria de la I.E N° 16081 “Parroquial Señor de Huamantanga” del distrito de Jaén. Hoy en día, en la I.E al enseñar el idioma inglés, todavía no se le da la importancia que tiene a la pronunciación para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Así, la pronunciación no es valorado lo suficiente y como consecuencia podemos detectar ciertas carencias en la expresión oral de nuestros estudiantes. Podemos destacar que los docentes, aunque consideran la expresión oral como una de las principales destrezas a trabajar en las aulas, no consideran que la pronunciación tenga una relación directa y significativa en la mejora de la misma. Además, hemos podido observar la escasa presencia de la pronunciación en los libros de texto, que se basan principalmente en sonidos vocálicos y consonánticos, y olvidan casi por completo otros aspectos esenciales para una comunicación fluida, como son el ritmo y la entonación. La falta de pronunciación de los estudiantes pueden manifestarse: en la entonación de palabras aisladas por ejemplo “caLENdar”, en lugar de “CALendar”; al entonar palabras en oraciones; cambia completamente el significado de una oración el lugar donde se haga énfasis en la pronunciación.; por ejemplo si se toma la siguiente oración por ejemplo *I didn't say should drive this way*. En caso de poner el énfasis en *I*, estará diciendo que en realidad esa no fue su idea. Ahora bien, si por ejemplo enfatiza *drive*, estás diciendo que lo más importante fue el modo del transporte. Otro problema en la pronunciación es la falta de identificación de sonidos parecidos; por ejemplo, *they* and *day*; asimismo las palabras que inician con “s” generalmente, los estudiantes suelen pronunciarla agregando el sonido de la letra “e” al comienzo. Así mismo los verbos regulares en inglés al conjugarse en pasado simple, se les debe agregar “-ed” al final y esto suele ocasionar errores de pronunciación, debido a que se suele pronunciar la “ed” como /d/, /t/ ó /id/; de igual manera la confusión de los sonidos la /s/ con la /z/, etc.

Como se puede observar la acentuación en las palabras y la entonación constituyen dos componentes importantes en la comunicación y necesitan ser trabajadas en las clases de inglés. Por ser la pronunciación un elemento crucial para una comunicación eficiente; debe ser incentivado desde sus inicios, para desarrollar una comunicación oral fluida y eficaz en los estudiantes.

1.4 METODOLOGÍA UTILIZADA

En el presente trabajo de investigación, tiene como propósito identificar el nivel de pronunciación del idioma inglés de los estudiantes del segundo grado de la institución educativa “N°16081 “Parroquial Señor de Huamantanga” de Jaén; así mismo se propuso una estrategia educativa mediante el uso de canciones orientado por un marco teórico apropiado nos permitió diseñar una propuesta de investigación de tipo propositiva.

Es propositiva, porque a través de la investigación se propone una estrategia educativa a través del uso de canciones para mejorar la pronunciación del idioma inglés

La población de estudio lo conformó 135 alumnos del segundo grado distribuidos en 5 secciones, y la muestra lo constituyó 31 niños de la sección D. Los materiales relacionados con el trabajo operativo que contribuyeron a la recolección de datos relacionados fueron CD, USB, DVD, televisor, grabadora.

Las técnicas utilizadas para recopilar información, entre las técnicas a utilizar fueron:

- a. **Técnicas de observación sistémica**, actividad que nos permitió identificar el nivel de pronunciación del idioma inglés en los estudiantes.
- b. **Técnicas de gabinete.** - Sirvió para organizar y sistematizar la información recabada para eso se aplicó como instrumentos fichas bibliográficas, cuadros y gráficos estadísticos.
- c. **Técnicas de campo.** - se aplicó el instrumento: guía de entrevista.
 - **Recopilación de datos**, es la que determinó la estructura de la estrategia educativa.

- **Instrumentos:** Nos permitió recolectar la información para analizar los componentes básicos de la pronunciación del idioma inglés en los estudiantes.
- **Lista de cotejo.** Nos permitió visualizar los aspectos básicos de la pronunciación del idioma inglés.
- Para que el resultado de la investigación presente objetividad, durante el proceso de estudio del método cuantitativo se utilizó el método empírico: observación del objeto de estudio, aplicación y medición de la variable dependiente. Asimismo, el método estadístico descriptivo que contrastó la hipótesis y medir el logro de los objetivos. La estadística descriptiva nos permitió emplear el análisis de frecuencia, cuadros y gráficos estadísticos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS

La obtención de fuentes con información semejante al presente trabajo de investigación se hizo ardua, ya que el objeto de este estudio no se encuentran ciento por ciento como objeto de los antecedentes hallados. Sin embargo, se pueden destacar los antecedentes que se mencionan a continuación:

Yolanda Joy Calvo Benzies para la Universidad de Santiago de Compostela titulado *Advanced Spanish University Students' Problems with the Pronunciation of English Vowels. Identification, Analysis and Teaching Implications*. La intención de este trabajo es contribuir a investigaciones previas por ser de una naturaleza más práctica y ofrecerá algunos datos empíricos mirando los problemas específicos encontrados en la adquisición de las vocales del inglés en un grupo de españoles aprendices avanzados de inglés.

Los objetivos de este trabajo son: a) dar una idea general y analizar los principales problemas con las vocales en un grupo de diez estudiantes españoles avanzados de inglés de 20 a 24 años todos matriculados en los años tercero y quinto de una carrera de estudios de inglés durante las tareas de habla. La única condición para los estudiantes era no ser nativos del inglés y no haber vivido en un país angloparlante por largo tiempo, no obstante su condición de bilingües en español castellano y gallego; b) identificar los principales errores cometidos; c) proponer explicaciones posibles para estos errores; d) identificar los principales problemas que los profesores españoles de EFL en los niveles avanzados de proficiencia deberían enfocarse en concordancia con las implicaciones pedagógicas que surgen; e) Dar una idea general de los enfoques y actividades de los profesores de EFL podrían llevar a los niveles de la universidad para ayudar a sus estudiantes a subsanar problemas en su pronunciación y alcanzar la comunicación más inteligible posible. En la discusión, conclusiones e implicaciones pedagógicas se establece que los sonidos [θ] [ɔ:], [ɑ:] y [ou] parecen ser los más difíciles para

los estudiantes avanzados con más de 10 errores registrados por cada sonido, [ɔ:] y [ɑ:] los más problemáticos teniendo más de 35 errores.

Bertha Chela Flores, de la Universidad Simón Bolívar de Caracas Venezuela (2005) titulado: *Hacia la optimización de la enseñanza de pronunciación de un segundo idioma*.

Chela Flores después de haber discutido principalmente aspectos metodológicos en la adquisición de la pronunciación de un segundo idioma, concluye que una de las mayores dificultades que presentan los estudiantes de un idioma extranjero en adquirir una pronunciación cercana a la de un hablante nativo se atribuye a explicaciones biológicas que sugieren que la pronunciación es más difícil de adquirir después de los primeros años de su vida. Sin embargo, estas razones biológicas han sido refutadas por estudios como los de Neufeld (1987), donde se instruyó a un grupo de estudiantes universitarios a pronunciar patrones de sonidos del japonés, sin darle explicación técnica sobre la articulación de los sonidos de ese sistema fonético, ni poner atención al significado de las palabras; La instrucción solo se enfocó en la correcta pronunciación de los sonidos. Este antecedente aporta a esta investigación la importancia de la pronunciación en el aprendizaje de una lengua extranjera desde los primeros niveles de enseñanza y sobre todo que el enfoque comunicativo debe incluir la enseñanza sistemática de la fonética para que los estudiantes mejoren su producción y percepción de los sonidos del habla.

Adriana Jaramillo Collazos y Luz Ángela Ospina Chica de la Universidad del Valle, 1998 en su trabajo de investigación *Ejercicios básicos dirigidos al aprendizaje de la pronunciación del inglés*. El objetivo de este trabajo era mejorar la pronunciación de las consonantes y vocales en inglés que no existen en español y causan dificultad en el aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes de primer semestre. El aporte que presenta este trabajo al nuestro radica justamente en la visión de que para la enseñanza de la fonética y la pronunciación se hace necesaria la combinación de otras actividades que globalizan el proceso mismo.

2.2. BASE TEÓRICA

2.2.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de “Las Inteligencias Múltiples” propuesta por primera vez en 1983 por Howard Gardner en su libro “Estructuras de la Mente”, en 1999 se redefinió como un conjunto de entidades que operan de acuerdo a sus propios procedimientos, con bases biológicas particulares (es decir que tendrían hasta una ubicación en el cerebro humano); de acuerdo a sistemas inherentes a ellas y a sus propias reglas, utilizadas por los individuos para resolver problemas o desarrollar resultados y productos que son valiosos en uno o más ámbitos culturales. Además, sostuvo que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potencialidades, capacidades, talentos con bases biológicas y neurales. Estas potencialidades se activan o no en función de los valores de una cultura determinada (ver Tabla 1).

Gardner (1993) sugirió inicialmente siete categorías diferentes de aptitudes humanas y dijo que un individuo podría tener ventajas y desventajas en una o varias de ellas. Posteriormente, Gardner agregó la inteligencia naturalista a su lista y argumentó que estas no son todas, pues es posible que esta lista se continúe incrementando. Para Gardner estas inteligencias funcionan juntas o parcialmente juntas, como un sistema, en la solución de un problema o en la producción de resultados personales o sociales válidos y útiles. Dreyfuss (2005) dijo que, para describir la inteligencia, en la actualidad, los investigadores son más cautelosos y existen nuevos conceptos que vienen revolucionando el concepto tradicional de “Inteligencia”; la cual podía ser medida a través de tests pre-establecidos, cuyo resultado era un valor numérico. Con el tiempo este concepto se ha ido volcando hacia una valoración cualitativa de la inteligencia. Además, ahora no solo es importante el resultado de tal o cual tarea sino el cómo y con qué recursos un individuo puede llegar a realizarla con éxito.

Tabla N° 01

Bases biológicas y neurológicas de las inteligencias múltiples Inteligencia	Sistemas Neurológicos	Factores Evolutivos	Formas que la Cultura Valoriza
Lingüística	Lóbulo temporal y frontal izquierdos	"explota" en la primera infancia, permanece robusta hasta la vejez	Narraciones orales, contar historia, literatura, etc.
Lógico-matemática	Lóbulo parietal izquierdo, hemisferio derecho	Hace cumbre en la adolescencia y los primeros años de la vida adulta, las capacidades matemáticas superiores declinan después de los 40 años	Descubrimientos científicos, teorías matemáticas, sistemas de contabilización y clasificación, etc.
Espacial	Regiones posteriores del hemisferio derecho	El pensamiento topológico de la primera infancia cede lugar al paradigma euclidiano alrededor de los nueve-diez años; el ojo artístico se mantiene robusto hasta la vejez	Obras de arte, sistemas de navegación, diseños arquitectónicos, invenciones, etc.
Corporal-kinética	Cerebelo, ganglios basales, corteza motriz	Varía según los componentes (fuerza, flexibilidad, etc.) o el dominio (gimnasia, mimo, etc.)	Artesanías, desempeños atléticos, obras teatrales, formas de danza, escultura, etc.
Musical	Lóbulo temporal derecho	La primera de las inteligencias que se desarrolla, los prodigios muy a menudo atraviesan crisis de desarrollo.	Composiciones musicales, ejecuciones, grabaciones, etc.
Interpersonal	Lóbulos frontales, lóbulo temporal (especialmente del hemisferio derecho), sistema límbico	Los lazos afectivos son críticos durante los primeros tres años de vida	Documentos políticos, instituciones sociales, etc.
Intrapersonal	Lóbulos frontales y parietales, sistema límbico	La formación de un límite entre el propio yo y los otros es crítica durante los primeros tres años de vida	Sistemas religiosos, teorías psicológicas, ritos de transición, etc.

Nota. Recuperado de

http://llibriapedagogica.com/butlletins/butlleti18/inteligencias_multiples8.htm

2.2.1.1 Inteligencia Lingüística

Antunes (2012, p. 11) señaló que “los individuos dotados con esta inteligencia son capaces de construir imágenes con palabras, haciéndolo de manera creativa. Esta inteligencia se puede ver en forma notable en el orador, el escritor, el poeta”. Para Dreyfuss (2005) es la forma efectiva de comunicar algo, oralmente o por escrito y considera a los poetas, periodistas, oradores, políticos y locutores como los poseedores de esta inteligencia. Para Gardner (1993, p. 114) es la competencia intelectual que parece compartida de manera más universal y democrática por toda la especie humana.

Según Gardner (1993, p. 112) los individuos que están dotados de esta inteligencia manejan hábilmente los componentes del idioma:

1. Semántica. Son los significados o connotaciones de las palabras, universalmente considerados centrales para el lenguaje.
2. Lógica. Se refiere a la disposición de las imágenes, es la sensibilidad para los matices del significado, y lo que implican (o excluyen) para palabras afines; es la disposición a las connotaciones lingüísticas.
3. Fonología. Son los sonidos de las palabras y sus interacciones musicales. Es una sensibilidad auditiva a las palabras y sus operaciones semánticas.
4. Sintaxis. Se refiere a las reglas que gobiernan el orden de las palabras y sus inflexiones.

Asimismo, Gardner (1993, p. 114-115) consideró como aspectos del conocimiento Lingüístico los siguientes:

1. Aspecto Retórico. Es la habilidad del ser humano para convencer a los demás, la cual ha sido desarrollada al máximo por los dirigentes y expertos legales.
2. Aspecto Mnemotécnico. Es la capacidad que tiene un individuo de recordar información, haciendo uso de diversas técnicas.

3. Aspecto Explicativo. Es la capacidad que tenemos los seres humanos de transmitir los conocimientos, la información, es decir, enseñar a través de la palabra oral o escrita.
4. Aspecto Reflexivo. Es la capacidad de reflexionar en el propio lenguaje, la manera como lo utilizamos, lo que podemos llamar "análisis metalingüístico".

2.2.1.2 Inteligencia Musical

Antunes la describió como "la recepción formal del mundo sonoro y la función desempeñada por la música como forma de comprensión del mundo" (Antunes, 2012, p. 12). Dreyfuss (2005) consideró que la inteligencia musical es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las ideas en formas musicales. Los individuos que poseen esta inteligencia en más alto grado son los compositores, los directores de orquesta, los músicos, los críticos musicales y los fabricantes de instrumentos. Por otra parte, Gardner (1993) definió esta inteligencia como el talento que aparece más temprano en los seres humanos y describió a ciertos individuos que están dotados con esta inteligencia; ellos estando aun en etapa pre-escolar pueden tocar un instrumento con exactitud técnica y con bastante sentimiento, cantar un aria completa de una ópera solo con haberla oído una vez o interpretar en un instrumento una pieza que ellos mismos compusieron, pero estos dones podrían ser innatos o entrenados y dependerán del medio donde son educados los aprendices. Esta inteligencia es compartida por una minoría de la humanidad. Según Gardner (1993, p. 142-146) los componentes de esta inteligencia son:

1. El sentido auditivo, el cual es esencial para toda participación musical (tono, ritmo y timbre).
2. La organización rítmica, la cual puede existir aparte de toda realización auditiva (sordos).
3. Las implicaciones emocionales, los sentimientos y emociones que los intérpretes y compositores transmiten a través de la música.

2.2.1.3 Inteligencia Lógico-matemática

Antunes (2012, p. 12) sostuvo que “la inteligencia lógico-matemática es la habilidad para desarrollar raciocinios deductivos, construir cadenas causales y trabajar con números y símbolos matemáticos; tal como lo hacen los ingenieros, los físicos y los matemáticos”.

Para Dreyfuss (2005) es la capacidad que tienen los individuos para emplear efectivamente los números, los esquemas y las relaciones lógicas. Asimismo, ellos pueden razonar convenientemente utilizando el pensamiento lógico. Para este autor son los científicos, los matemáticos, los contadores, los ingenieros y los analistas de sistemas los que poseen esta inteligencia en más alto grado.

Para Gardner, esta inteligencia tiene sus orígenes en una confrontación del pensamiento con el mundo de los objetos, en su ordenación y reordenación y en la evaluación de su cantidad. Primero, el individuo logra su conocimiento inicial y más fundamental acerca del campo lógico. Luego, el individuo es capaz de apreciar las acciones que uno puede efectuar sobre los objetos, las relaciones que se obtienen entre estas acciones, las declaraciones que uno puede hacer respecto de acciones reales o potenciales y las relaciones entre esos enunciados. En el curso del desarrollo, uno procede desde objetos hasta enunciados, desde acciones hasta relaciones entre las acciones, desde el terreno sensomotor hasta el campo de la abstracción para en última instancia llegar a las cúspides de la lógica y la ciencia. La inteligencia lógico-matemática es la interrelación de las competencias de número, matemáticas, lógica y ciencias (Gardner, 1993, p. 178 - 180).

Lo que caracteriza a los individuos dotados con esta inteligencia es su amor por trabajar con la abstracción, explorar bajo la presión de poderosas fuerzas implosivas, difíciles problemas, cuya validez e importancia son el tiempo, la realidad, que hacen responsable al explorador. Rara vez los matemáticos tienen talentos para las finanzas o el derecho. Una de las características más importantes de los

matemáticos es la habilidad para formar con destreza largas cadenas de razonamiento. Estos son intuitivos, precisos, detallistas, rigurosos y escépticos, además tienen alto poder de concentración, abstracción y aislamiento (Gardner, 1993).

2.2.1.4 Inteligencia Espacial.

Antunes (2012, p. 12) la describió como la competencia para percibir el espacio en forma integral y administrarlo en la mente de tal forma que se es capaz de elaborar mapas, plantas y otras representaciones planas tal como lo hacen los arquitectos, geógrafos y marinos.

Dreyfuss (2005) consideró a esta inteligencia como una capacidad de pensar en tres dimensiones. Los individuos poseedores de esta inteligencia pueden percibir fácilmente imágenes externas e internas, recrearlas y transformarlas. Así mismo pueden producir o decodificar información gráfica. Son capaces de reaccionar con sensibilidad a colores, formas, figuras, etc. y entender la relación que existe entre ellos. Son los marinos, los pilotos, los escultores, los pintores y los arquitectos los mejores representantes de esta inteligencia.

2.2.1.5 Inteligencia Cinestesicocorporal

Antunes (2012, p. 12) sostuvo que, “es la competencia en la cual los individuos utilizan el lenguaje corporal, gestual y la mímica para expresarse. Esta se puede apreciar claramente en los artistas y los atletas”.

Según Dreyfuss (2005) es la capacidad que tienen los individuos para emplear todo su cuerpo con facilidad y expresar con él, sentimientos e ideas. Tienen muy desarrollada la motricidad gruesa y fina y son buenos en diversos deportes; como los atletas, bailarines, cirujanos y artesanos.

Para Gardner (1993, p. 279) una característica de esta inteligencia es la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos al igual que orientados a metas. Es la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, tanto con los

Gardner (1993, p. 216-217) es la capacidad de percibir con exactitud el mundo visual, de realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales propias, y de recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados. Estas capacidades especiales se pueden producir en diversidad de campos. Son importantes para que uno se oriente en diversas localidades, que van desde cuartos hasta océanos. Son invocadas para reconocer objetos y escenas cuando se encuentran en sus ambientes originales o cuando se ha alterado alguna circunstancia de la presentación original. También se emplean cuando se trabaja con descripciones gráficas, versiones bi y tridimensionales de escenas del mundo real, al igual que otros símbolos, como mapas, diagramas o formas geométricas. Esta inteligencia contribuye al pensamiento científico y artístico.

Para Piaget, esta inteligencia surge en la infancia y existen dos habilidades centrales: la apreciación inicial de las trayectorias observadas en los objetos y la capacidad eventual para encontrar el rumbo que uno debe seguir entre diversos sitios.

2.2.1.6 Inteligencia Intrapersonal

Antunes (2012, p. 12) dijo que es el estar bien consigo mismo y manejar de forma adecuada los propios sentimientos, emociones y proyectos de vida. Para Dreyfuss (2005) es la capacidad que tienen los individuos de percibirse y conocerse a sí mismos y utilizar dicho autoconocimiento para organizar y dirigir su propia vida de forma adecuada. Los individuos que representan esta inteligencia son los teólogos, los psicólogos y los filósofos.

Para Gardner (1993, p. 288) la capacidad medular que opera aquí es el acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de aspectos o emociones: la capacidad para discriminar entre estos sentimientos, y con el tiempo darles nombre, desenredarlos en códigos simbólicos; y utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia. Permite a un individuo descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos que comprenden los

movimientos motores finos de los dedos y manos como los que explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo. Aquí podemos ubicar a individuos como bailarines, nadadores, artesanos, jugadores de pelota, instrumentalistas, inventores o actores. Con respecto a estos últimos es muy importante la habilidad para observar con cuidado y luego recrear escenas con detalle. Esta habilidad mímica se inicia desde muy temprano en nuestras vidas. Así existen niños dotados con un elevado potencial en el área de la inteligencia corporal, que pueden observar una escena tan sólo una o dos veces y percibir los aspectos más destacados y particularizantes.

Por otro lado, Gardner (1993, p. 253) señaló que los deportistas tienen destreza (conocimiento que resulta de la experiencia), poder analítico (observación hábil e ingenio), aplomo (aplican la destreza bajo presión), madurez (es el producto de la fuerza y coordinación delicada excepcional y parece ser una cualidad innata y dote corporal).

2.2.1.7 Inteligencia Interpersonal

Antunes (2012, p. 12) la describió como la competencia que tienen los individuos para establecer buenas relaciones interpersonales e identificar cuáles son las intenciones y motivaciones de sus pares y al mismo tiempo desarrollar empatía con ellos. Esta es característica de los grandes dirigentes, profesores y terapeutas. Para Dreyfuss (2005) es la capacidad que tienen los individuos de comunicarse, interactuar y liderar al resto de personas. Esta inteligencia la podemos observar en los docentes exitosos, políticos, trabajadores sociales, actores y administrativos.

Para Gardner (1993, p. 288) esta inteligencia se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Permite al adulto hábil percibir las intenciones y deseos (incluso aunque se hayan escondido) de muchos otros individuos y, potencialmente actuar con base en este conocimiento.

2.2.2 Las Inteligencias Múltiples en la Educación

Ander – Egg, (2006) sostuvo que los docentes tienen su propia concepción psicológica diferente sobre lo que significa la inteligencia. Para los docentes que están dispuestos a trabajar con esta nueva tendencia de las inteligencias múltiples, es importante partir de conocer y reconocer el grado de desarrollo de cada una de las inteligencias de los educandos. Además de conocer los intereses y forma de aprendizaje de los alumnos, deben tener en cuenta sus realidades culturales y/o sociales. La aplicación de un paradigma basado en las inteligencias múltiples tiene como punto de partida el aceptar las diversas formas de ser inteligente y de saber que los alumnos tienen unas inteligencias más desarrolladas que otras. Los individuos son seres únicos e irrepetibles, por lo tanto, tienen diferentes combinaciones de cada una de las inteligencias, que pueden ser identificadas, entrenadas y desarrolladas.

Dreyfuss (2005, p. 13) mencionó que se deben tener en cuenta los procesos de maduración de las personas y las características genéticas con las que nacen, las cuales las predisponen para desarrollar tal o cual inteligencia. Una formación basada en esta teoría supone la posibilidad de que todos los alumnos aprendan y se realicen en lo que son realmente capaces. Es entonces de suma importancia que los educadores, padres de familia y la sociedad en general den una mirada hacia esta teoría de las Inteligencias Múltiples, pues los estudiantes pueden ser formados tanto para desarrollar su inteligencia matemática y verbal como para tener un mayor entendimiento del arte y la música o de repente ser entrenados en códigos gimnásticos o de ballet. Cada una de las inteligencias tiene un valor en sí misma y para la sociedad. Esto nos lleva a repensar y replantear nuestros programas educativos y los objetivos y pretensiones que ellos albergan, puesto que un gran matemático puede solucionar problemas y crear bienes y servicios útiles a su sociedad y un gran bailarín provocar los más sublimes sentimientos, deleitar a un público que quiere olvidar la rutina diaria y además poner en alto el nombre de su país.

Thomas Armstrong (1999 citado por Ander-Egg, 2006, p. 116) plasmó claramente la forma y la práctica de esta teoría, pues entrelaza de manera muy compacta el concepto de las inteligencias múltiples y el acto de enseñar. Sostiene que el desarrollo teórico de las inteligencias múltiples dentro de la educación implica una variedad y aplicación notable de estrategias como las ya conocidas. Considera que estos métodos y materiales basados en las inteligencias múltiples cumplen un rol determinado según la inteligencia a tomar en cuenta. La aplicación de las inteligencias múltiples en la estructuración de los currículos, respecto a las inteligencias de los educandos, ayuda a conseguir planes, sesiones y actividades de clases mejor elaborados.

2.2.3. Las inteligencias múltiples en la Escuela

Para Ander-Egg (2006), la base primordial de la aplicación de las inteligencias múltiples en la escuela es el cambio estructural de la misma y que este debe des estandarizarse. Es decir, el cambio de los modelos tradicionales a modelos alternativos como el que en esta investigación se propone.

Para Dreyfuss (2005), los docentes que quieran trabajar con esta nueva teoría, no solo cambiarán su manera de entender la inteligencia, sino también deberán replantear la forma de trabajar en la escuela. Los educadores deben motivar a sus alumnos desde sus inicios en las aulas a utilizar sus diferentes capacidades y así mismo potenciar aquellas inteligencias que están aún latentes y menos desarrolladas. Para lograr esto, el autor sugiere la renovación de los currículos, el cambio en las actividades que se desarrollan dentro de la clase, la utilización de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como el uso de diferentes sistemas de evaluación. Un ejemplo de ello es el proyecto “Spectrum” elaborado por Richard Feldman y Howard Gardner en 1984, en el cual se contemplan diferentes clases de actividades y ejercicios según las diferentes potencialidades de los alumnos.

En la presente investigación coincide con Thomas Armstrong (2001, p. 66) cuando señala que “nuestras escuelas están defraudando a millones de niños al ponerlos en clases de nivelación y al calificarlos como quedados cuando en realidad su discapacidad se debe a la pobreza de los sistemas de enseñanza”. La mayoría de las escuelas continúan utilizando textos, preparados por editoriales que muchas veces no toman en cuenta el contexto social, cultural y las necesidades de los estudiantes que los usan. Así mismo, muchas de ellas continúan con las famosas hojas de ejercicios, tareas y pruebas semanales estandarizadas que resultan de fácil corrección para el profesor pero que encasillan a los alumnos a desarrollar unas pocas habilidades. Por último, existen todavía autoridades escolares, profesores y padres de familia que piensan que los estudiantes que no son buenos en matemática y comunicación tienen problemas de aprendizaje; cuando estas dos áreas corresponden a tan solo dos de las inteligencias. Las escuelas deben proveer a los estudiantes de ambientes que pongan a prueba sus percepciones, deben facilitar un rango alto de métodos y materiales que estimulen sus habilidades y sobre todo contar con profesores capaces de entender que las inteligencias van más allá de dos o tres áreas curriculares.

2.2.4. Las Inteligencias Múltiples en el Aula

Es rol de todo docente ser un guía, un facilitador, un acompañante y un entrenador de las potencialidades de sus estudiantes. Además, debe ser capaz de canalizar de manera positiva las fortalezas y debilidades de los mismos. En este sentido, Armstrong (2001, p.142) refleja las diferentes situaciones por las que atraviesan nuestros estudiantes a través de la siguiente anécdota:

Ed entró furioso al salón, acababa de tener una pelea en el recreo y no podía ni pensar. Durante la clase estuvo iracundo. Hizo una bola con el papel del dictado y se la lanzó a un compañero. Detuvimos la lección y hablamos sobre lo que había sucedido en el patio. Le propuse que me contara su versión de los hechos por escrito. Pasó el resto de la tarde trabajando en esa tarea.

El docente, protagonista de la anécdota, lejos de reprender a su estudiante, canalizó su enojo en una tarea que no solo alivió su cólera y lo tranquilizó, sino que además contribuyó a potenciar su inteligencia lingüística al pedirle que redacte todo lo que le había ocurrido.

Los estudiantes no solo atraviesan por situaciones como estas, sino que también; son diferentes en sus capacidades, en sus talentos, en su personalidad, en su forma de aprender y estudiar, en sus contextos sociales, culturales y familiares. Por lo tanto, los docentes deben empezar por identificar las diferencias individuales de sus estudiantes, conociéndolos realmente e involucrándose con ellos no solo en el ámbito académico sino también en el ámbito social, afectivo, cultural y familiar. De esta manera el docente puede aprovechar estas diferencias individuales como medios para desarrollar sus aprendizajes y que estos alcancen el éxito en lugar de obstaculizar su desempeño en el aula.

Dreyfuss (2005) señaló que los educadores que decidan seguir este enfoque deben saber que los niños desde muy temprana edad tienen todas las condiciones para desarrollar sus múltiples inteligencias, pero son los docentes quienes deben presentarles un abanico de posibilidades para que las desarrollen a través de la planificación de actividades innovadoras.

2.2.5. La música y el lenguaje

Los autores como Howard Gardner y otros; han servido de base para establecer la relación entre la música y el lenguaje. A partir de esto se ha podido obtener algunas ideas importantes como el hecho de que las relaciones entre la música y el ritmo fonatorio son fundamentales y necesarias a la hora de crear una conexión entre el cerebro y el mundo exterior de los aprendices. De este modo se consiguen consolidar las percepciones y sensaciones, lo que daría lugar al desarrollo de la capacidad de razonamiento de los mismos que incidirá directamente en la construcción de ideas. Por un lado, a través de la práctica musical, puede llegarse a percibir el lenguaje por la vía auditiva, siendo esta la base

fisiológica para la adquisición del lenguaje. Por otro lado, escuchando su propia voz, los aprendices crean patrones vocales más correctos, y en consecuencia adquirirán un mayor dominio de la voz el cual les llevará al perfeccionamiento del lenguaje, evitando así la monotonía y falta de ritmo. Por ello, la música servirá de ayuda al aprendizaje de la articulación. Algo claro es el hecho de la existencia de una relación entre habla, audición y ritmo. Es por ello que el desarrollo del sentido del aprendiz y de los esquemas rítmico-prosódicos, ayudará a aprender a hablar, ya sea en su lengua materna como en alguna extranjera. Asimismo, la relación entre la acentuación de las palabras y la acentuación de la música, permitirá establecer una conexión entre palabra-frase-esquema-prosódico-rítmico, los cuales permitirán al aprendiz obtener un buen ritmo verbal. Teniendo en cuenta las capacidades abarcadas por la música y las propias de la adquisición de un idioma, podríamos hallar una cierta influencia de la práctica musical en la producción y comprensión de un segundo idioma como por ejemplo el inglés.

Podemos partir de la idea de que tanto la música como el lenguaje, a pesar de ser tareas llevadas a cabo cada una por uno de los hemisferios del cerebro (la música en el hemisferio derecho, el pensamiento y lenguaje en el izquierdo), comparten el hecho de ser consideradas capacidades innatas del ser humano; ambas influenciadas por el entorno donde tienen lugar, por la cultura. Más concretamente dentro de la música, Nardo y Reiterer (2009, 214) hablan de la aptitud musical como “una tendencia innata para el entendimiento, la apreciación, interpretación y creación musical de una manera sobresaliente”.

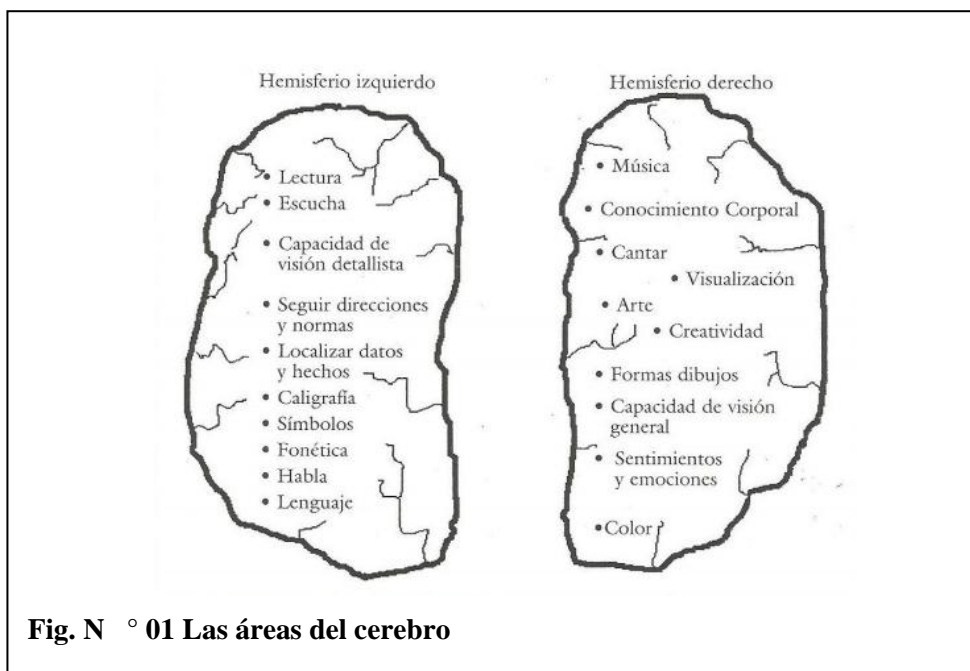


Fig. N ° 01 Las áreas del cerebro

2.2.6. Lev Vygotsky y la enseñanza de un segundo idioma

De acuerdo con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky, el aprendizaje es aquel proceso en el cual el individuo asimila determinada experiencia histórico- cultural al mismo tiempo que se apropia de ella.

Esto, por supuesto, necesita de un sujeto activo, que le dé sentido a esta experiencia, transformándola en su subjetividad; o sea que el aprendizaje es “un proceso que, partiendo de lo extremo, del medio como fuente proveedora, se realiza por y en el individuo atendiendo a sus necesidades y a través de la actividad y la comunicación propias y de los otros como portadores estos últimos, de toda la riqueza individual y social.”

Según Vigotsky, el aprendizaje en el contexto escolar implica siempre adquisición de conocimiento y construcción de significado. De acuerdo con la tesis vigotskiana del aprendizaje el actor principal del proceso es el estudiante, aunque no el único. El aprendizaje tiene lugar en un sistema interpersonal y, por tanto, a través de las interacciones con el docente y con los compañeros del aula, el estudiante aprende los instrumentos

cognitivos y comunicativos de su cultura. El objetivo de la teoría de Vigotsky es descubrir y estimular la zona de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo en cada estudiante; en esta teoría se destaca la idea de que el sujeto no se limita a responder a los estímulos de modo pasivo o mecánico, sino que actúa sobre ellos.

Uno de los factores que ha hecho que los docentes de lenguas extranjeras tiendan a basar su enseñanza en el enfoque socio-cultural es el énfasis que este pone en la mediación en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Vigotsky, es a través de la mediación social que el conocimiento se hace viable y gana coherencia. La mediación constituye entonces un mecanismo mediante el cual las actividades socio-culturales externas se transforman en funcionamiento mental interno.

Cuando se aprende una lengua extranjera esta mediación puede ser un libro, un material visual, el discurso del aula, la instrucción o cualquier otra forma de ayuda del docente; por ejemplo, una docente presentando una actividad en donde el tema a enseñar es “preposiciones” (*prepositions*). Mediante un cuento y con láminas que va colocando en el pizarrón a medida que se va desarrollando; la docente coloca una lámina en la cual se ilustra la calle de una ciudad y les relata en Inglés: “*We are walking on the street*” y los alumnos repiten después de la docente; a continuación pega una lámina en la cual se ilustra un puente con una calle por debajo del mismo y les relata en Inglés: “*We are walking under the bridge*” y los alumnos repiten, otra vez, después de la docente; la docente coloca una tercera lámina en la cual se ilustra un Inglés: alto y verde pastizal y les relata en “*We are going through the grass*” y los alumnos repiten, una vez más, después de la docente; la docente coloca una lámina en la cual se ilustra una colina y les relata en Inglés: “*We are up the hill*” (señalando hacia arriba de la colina) y agrega “*We are going down the hill*” (señalando cuesta debajo de la colina) y los alumnos repiten; por último la docente coloca una última lámina en la cual se ilustra un león (docente, exclama con *vehemencia* “*Oh, It’s a lion over there, run away!*”, Oh, es un león huyamos), los estudiantes exaltados encuentran un animal que reconocen

y lo nombran en Inglés y la docente los insta a regresar por el mismo camino, pero, esta vez colocando las preposiciones en el lugar que corresponden, y de forma escrita, a medida que van relatando el viaje con los alumnos. La mediación social en la forma de interacción puede ocurrir entre una persona experta y otra con menos experiencia, en el aula de lengua extranjera esta mediación puede darse el docente como experto y el estudiante o entre los propios estudiantes.

Desde la concepción vigostkiana de mediación, el pensamiento humano surge en el contexto de actividades que están presentes en escenarios sociales y culturales específico. Aplicando esta idea al aula, la mediación incluye los medios de enseñanza-aprendizaje; la misma puede ocurrir de manera escrita o hablada, pues ambas formas del lenguaje son importantes para la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo. El papel mediacional del docente no implica un trabajo o esfuerzo adicional de su parte, sino que su papel adquiere una forma cualitativamente superior y diferente.

El papel del docente desde una visión socio-cultural va más allá del simplemente proveer al estudiante de una nueva lengua, sino que la misma es empleada como una herramienta cognitiva que le permite desarrollar pensamientos e ideas de esa lengua. El proceso de pensamiento es un indicador de desarrollo en los estudiantes quienes son capaces de completar tareas de manera independiente a medida que alcanzan su nivel potencial de desarrollo.

La enseñanza de una lengua extranjera desde una visión socio-cultural no implica sencillamente prestar atención al material lingüístico que se enseña sino además prestar atención al sujeto que aprende, pues los docentes deben propiciar a los estudiantes un ambiente de guía y de apoyo además del conocimiento que está por encima del nivel actual que ellos poseen. Acá la docente divide la clase en grupos, les hace entrega de una hoja/fotocopia en la cual se encuentran en un cuadro, verbos varios, dentro de la primera columna, y con tres columnas más en las

cuales pondrán las respuestas afirmativas o negativas de tres compañeros refiriéndose a si pueden o no (*“Can/Can’t”* el tema aprender) realizar tal actividad (verbos que la docente dio a entender actuándolos previamente a comenzar la actividad). El significado se construye mediante la actividad conjunta y no mediante la transmisión de conocimiento del docente a los estudiantes; el conocimiento no se transfiere del docente al estudiante, sino que se ayuda a este a transformar el conocimiento que recibe mediante la construcción de significado y con recursos como son el conocimiento de sus interlocutores, de los libros de texto y de otros medios en el contexto del aula.

2.2.7. La pronunciación en las actividades de la lengua

Según el MRE, la lengua se usa para realizar básicamente cuatro clases de actividades:

- La expresión.
- La comprensión.
- La interacción.
- La mediación.

La expresión se refiere estrictamente a la producción de enunciados lingüísticos, sin que el oyente o el lector interaccionen con el emisor. La comprensión se refiere estrictamente a la recepción de esos enunciados. Por su parte, la interacción se refiere a la comunicación entre al menos dos hablantes que se alternan en el papel de emisor y receptor.

En cuanto a la mediación, ésta consiste en hacer comprensible un anuncio a un hablante que no lo comprende por alguna razón, por ejemplo, porque no está presente o no conoce la lengua. El contexto en que sobre todo sucede es el de la traducción.

Estas cuatro actividades se pueden realizar tanto en la lengua oral como en la lengua escrita. Esto quiere decir que la pronunciación, entendida como la habilidad para producir y percibir elementos fónicos, está

presente en las cuatro actividades que se desarrollen en la lengua oral, a saber: la expresión oral, la comprensión auditiva, la interacción oral y la mediación oral.

A continuación, trataremos con más detalle la expresión oral, la comprensión oral y la interacción oral. También prestaremos atención a la lengua escrita. Describiremos brevemente cuáles son los procesos y estrategias que intervienen en ellas para tener una visión más completa del lugar que ocupa en ellas la pronunciación. No nos detendremos en la mediación oral, ya que pensamos que es una actividad de la lengua que, cuando sucede en el aula de lenguas extranjeras entre alumnos, ya está incluida en la interacción oral.

Encontraremos listados de procesos, estrategias, competencias lingüísticas y de elementos cohesionadores de un texto. En estos listados, en ocasiones extensos, hemos resaltado en negrita y cursiva los puntos directamente relacionados con la competencia fónica. Este recurso gráfico permite tener a la vez una perspectiva particular de todos los elementos implicados en la competencia fónica y a la vez una perspectiva global del uso de la lengua, lo que permite hacerse una idea más clara del lugar que ocupa la competencia fónica en la competencia comunicativa.

2.2.7.1. La pronunciación en la expresión oral

En la expresión oral, el hablante produce un mensaje ante unos oyentes que no toman la palabra. Sucede, por ejemplo, en un comunicado público, una exposición oral, una presentación, un discurso, la representación de una obra de teatro, etc. Si se produce una participación del oyente y éste influye en el discurso del hablante, entonces se trata de interacción oral.

Los procesos básicos que intervienen en las actividades de expresión oral son los siguientes:

- Planear qué se va a decir.
- Organizar las ideas.
- Formular lingüísticamente las ideas.
- Articular el enunciado usando las destrezas fónicas.

En la expresión oral intervienen diversas estrategias:

- En la fase de planificación, los aprendientes analizan la situación, anticipan el momento, el tono y el estilo que deberán usar; activan el conocimiento que tienen del tema sobre el que tienen que hablar, activan el conocimiento que tienen sobre el tipo de texto que tienen que producir (p. ej. una argumentación o una exposición); seleccionan los recursos que necesitarán (p. ej. un diccionario), y; conocen las características del destinatario. También pueden usar apoyos escritos para preparar su intervención, como notas, transparencias o imágenes.
- En la fase de ejecución, algunas de las estrategias que intervienen son: evitar usar estructuras difíciles; simplificar la sintaxis; usar circunloquios para compensar carencias de léxico; intentar cosas de las que uno no se siente seguro, pero cree que pueden funcionar (p. ej. creando palabras nuevas). También es necesario saber abrir y cerrar un discurso oral, así como aprovechar el tiempo para decir todo lo que convenga.
Igualmente es necesario controlar los aspectos no verbales, como la intensidad de la voz, controlar la mirada para dirigirla a los interlocutores y usar los gestos y los movimientos adecuados.
- En la fase de evaluación, el hablante valora su producción y si es necesario, repite, resume, corrige, precisa el significado de lo que quiere decir, o reformula lo que ha dicho.

Así pues, se ha visto que la expresión oral es una actividad muy compleja compuesta por diversos procesos y numerosas estrategias. En los dos esquemas anteriores de procesos y estrategias la pronunciación aparece como un componente más de la expresión oral, ya que es el componente esencial del proceso articular el enunciado y está presente en las estrategias de producción.

La pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral y por tanto, el elemento que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral, de forma que puede facilitar o

dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto oral del que forma parte.

2.2.7.2. La pronunciación en la comprensión auditiva

En la comprensión auditiva el usuario de la lengua actúa como oyente de un texto oral sin intervenir, es decir, sin que se produzca interacción con el emisor. Los procesos básicos que intervienen son los siguientes:

- Anticipar qué se va a escuchar.
- Percibir los elementos fónicos del enunciado.
- Identificar usando la competencia lingüística.
- Comprender desde el punto de vista semántico.
- Inferir los vacíos de significado.
- Interpretar el significado según el contexto.

Estos procesos pueden darse de una forma lineal en esta misma secuencia, llamada de abajo arriba (bottom up en la bibliografía en inglés). Sin embargo, pueden ser actualizados y reinterpretados varias veces, en una secuencia llamada de arriba abajo (top down en la bibliografía en inglés), en función del conocimiento del mundo, las expectativas y el transcurso de la comprensión textual, en un proceso interactivo y recursivo.

Ninguno de los dos procesos, de abajo arriba o de arriba abajo, permite por sí mismo escuchar con eficacia, y requiere la interacción con la otra forma de procesamiento. En hablantes nativos y aprendientes avanzados, el proceso de abajo arriba está automatizado, pero en aprendientes poco expertos, este proceso es más lento. En el uso de la lengua en la comunicación cotidiana, ambos procesos interactúan y tiene lugar un procesamiento complejo y simultáneo de la información ya conocida, la información contextual y la información lingüística, para que los procesos de comprensión e interpretación obtengan resultados adecuados.

En la comprensión auditiva intervienen diversas estrategias.

- En la fase de planificación los aprendices generan expectativas sobre qué van a escuchar y activan el conocimiento previo que tienen sobre ese tema.
- En la fase de ejecución hacen inferencias para deducir la relativa importancia de cada parte del texto; identifican la estructura del texto y las ideas clave que contiene; también formulan inferencias sobre las partes del texto que no comprenden, predicen qué van a escuchar a continuación, y; relacionan las partes del texto entre sí para darle coherencia.
- En la fase de evaluación los aprendices comprueban si las expectativas y las inferencias que han formulado son correctas y si es necesario, las reajustan.

Pueden usar estrategias compensatorias para contrarrestar las carencias, como solicitar al interlocutor que hable más despacio o escuchar de nuevo una grabación.

Así pues, se puede apreciar que la pronunciación interviene decisivamente en la comprensión auditiva en uno de sus procesos: el de percibir. La pronunciación es el soporte a través del cual se percibe la lengua oral. Si el aprendiz no percibe correctamente un texto oral, tiene dificultades para identificarlo, comprenderlo e interpretarlo. Esto implica que el aprendiz que perciba mejor los elementos fónicos de la L2 (los contrastes fonológicos, los sonidos que representan estos fonemas, el ritmo, la entonación, el acento a nivel de palabra y de frase, etc.) tendrá mayor facilidad para comprender los mensajes orales que el aprendiente que disponga de una competencia fónica inferior de la L2. Es decir, un nivel de competencia fónica insuficiente es un factor que dificulta la comprensión auditiva.

2.2.7.3. La pronunciación en la interacción oral

En la interacción oral, los participantes en el acto de comunicación se alternan en la posición de hablante y oyente para construir conjuntamente

la conversación. En las actividades de interacción intervienen todas las estrategias de comprensión y de expresión ya mencionadas anteriormente, a las que se suman las necesarias para la construcción conjunta de la comunicación.

- En la fase de planificación, los aprendientes activan el conocimiento que tienen del tipo de intercambio que van a realizar, por ejemplo, una entrevista de trabajo, o una conversación telefónica. También hacen una valoración del conocimiento que comparten con el interlocutor y qué información nueva para él van a aportar.
- En la fase de ejecución, los hablantes gestionan los turnos de habla de forma eficaz, marcando el inicio y el final del turno de habla, pidiendo la palabra, escogiendo el momento adecuado para intervenir o cediendo el turno a un interlocutor en el momento adecuado. También conducen el tema, iniciándolo, desarrollándolo, dándolo por acabado, eludiéndolo o introduciendo uno nuevo. Cooperan con el interlocutor y le proporcionan la cantidad necesaria de información, ni demasiada ni muy poca.
Igualmente piden ayuda al interlocutor para formular el enunciado, si lo necesitan.

- En la fase de evaluación, los interlocutores verifican si hay malentendidos o ambigüedades, así como si la información que comparten no se corresponde con lo que habían planificado. También verifican con el interlocutor si ha comprendido correctamente, y si es necesario, solicitan una repetición o una clarificación. Si aparece algún problema, lo reparan.

En la interacción oral también intervienen todos los procesos propios de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Los procesos pueden alternarse de forma consecutiva o también pueden superponerse. Por ejemplo, mientras el hablante se expresa, el interlocutor puede planificar su próxima intervención. El proceso básico propio de la interacción es tener en cuenta lo dicho anteriormente.

Así pues, la pronunciación está presente en la interacción oral en la misma medida en que lo está en la expresión oral y en la comprensión auditiva.

2.2.7.4. La pronunciación en la lengua escrita

La pronunciación está presente en las actividades de la lengua en la lengua escrita: la comprensión de lectura, la expresión escrita y la interacción escrita. La pronunciación está presente a través de la voz interior.

La voz interior es un elemento del lenguaje muy poco estudiado en su relación con la pronunciación. La voz interior está presente en la mente para ayudar a organizar el pensamiento y también aparece en la lectura silenciosa. En efecto, cuando se lee un texto en silencio, se produce un proceso de conversión del texto a una voz que sólo está en la mente. En esta representación mental del sonido, que se produce de forma simultánea a la lectura, no sólo aparecen los elementos segmentales, sino también la entonación, las pausas y los grupos entonativos.

Como se ha dicho, cuando el lector lee en silencio, representa el texto en su mente mediante la voz interior. Lo interesante es que lo hace de una forma similar a como lo haría leyendo en voz alta, es decir, aplicando las mismas reglas de relación entre letras y sonidos, usando las mismas pausas y entonaciones que haría en una lectura en voz alta.

Incluso hay lectores que en ocasiones acompañan a la voz interior de un movimiento de los labios, sin vibración de las cuerdas vocales, como si estuvieran susurrando.

En la lectura en voz alta, en ocasiones se puede reconocer cuándo el lector no ha comprendido el texto, si no ha aplicado de forma correcta la entonación o la pausa necesaria según el significado o la estructura de la frase. Pues bien, lo mismo sucede en la lectura silenciosa cuando nos encontramos con oraciones compuestas y no aplicamos la entonación correcta en la voz interior o no segmentamos bien las frases simples. En

estos casos nos damos cuenta de que no hemos comprendido la frase y necesitamos volverla a leer desde el principio.

La voz interior no sólo está presente en la lectura. También se manifiesta en la escritura.

Por ejemplo, cuando el hablante no recuerda exactamente la forma escrita de una palabra, acude a su voz interior para transcribir lo que en ella él mismo dice y aplica las reglas de conversión de sonido a letra de su interlengua.

Aunque se ha rechazado la importancia de la pronunciación en la lectura (Ellis, 1984:11- 34), desde un punto de vista descriptivo de cuáles son las actividades de la lengua en que está presente la pronunciación, nos parece necesario constatar su presencia en la lengua escrita.

Por el contrario, Cantero (2002) destaca la importancia de la mediación fónica en la lectura. Leer un texto implica oír en el interior una voz que lo lee. Cada lector competente tiene un locutor particular en su mente que pronuncia el texto, recrea su entonación, agrupa sus frases en grupos fónicos, da a cada grupo fónico su entonación apropiada y da la inflexión adecuada a cada acento de frase.

Según Cantero, el lector competente atribuye una estructura fónica adecuada a cada unidad del texto, identifica en el texto las unidades de significado y las integra con la entonación apropiada. Este locutor interno actúa como intermediario entre el texto y el lector, y es un elemento esencial en la comprensión de lectura. Para Cantero, la ausencia de este locutor interno o bien su escaso desarrollo es una de las causas del fracaso en la comprensión de lectura: el lector poco eficiente no entiende los textos porque los lee mal.

Nadie nace con esta habilidad, sino que se adquiere en la actividad escolar.

2.2.8. Las canciones en la enseñanza del idioma inglés

Hasta hace pocos años, el inglés ha sido enseñado a través de metodologías demasiado estructuradas y formales que provocaban en los estudiantes una imagen negativa del idioma y en ocasiones, hasta sentimientos de rechazo.

Para acabar con este problema y disminuir la carga académica impuesta en el aula de idiomas, los docentes han llegado a las canciones y han hecho de ellas un aliado de importancia.

La canción, como parte fundamental del uso de la música como herramienta, es un recurso para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. A través de las canciones se adquiere el idioma de una forma natural en un contexto de comunicación real, ya que de nuevo igual que la música en general, son parte de la vida cotidiana. Además, tienen una serie de características que asegura el éxito dentro del aula: son divertidas, agradables y ayudan a conseguir objetivos lingüísticos como aprender vocabulario, facilitar el aprendizaje de estructuras, mejorar pronunciación y entonación.

2.2.8.1. Razones para enseñar inglés a través de canciones

De acuerdo con Rosa María Martínez (2009), menciona razones del porqué enseñar canciones en el aula; sustentadas en razones psicológicas que abordan los motivos relacionados con el funcionamiento del cerebro:

1. Contribuyen a la consecución del lenguaje gracias a la repetición que conllevan de forma inconsciente.
2. Algunos estudiantes tienen serias carencias afectivas y las canciones son sutiles aliadas para aliviarlas.
3. Se trabajan los dos tipos de memoria: a corto y largo plazo.
4. Forman parte de la vida cotidiana, están presentes en el día a día lo que hace sentirse familiarizados con ellas.
5. Gusta escuchar la propia voz.

6. Presentan textos sencillos, por lo que el escuchar las canciones no requiere mucho esfuerzo por parte del oyente y se convierte en una actividad relajante.
7. Aunque sea un texto, motivan mucho más a los estudiantes que una lectura carente de música y ritmo.

La autora también menciona las razones pedagógicas y metodológicas. Éstas se preocupan por la relación entre las canciones y la enseñanza, los profesores y en general, la escuela:

1. Los estudiantes se divierten con ellas, son motivadoras y fomentan la imaginación, así como les preparan para la posterior escucha de historias.
2. El aula se llena de variedad al introducir nuevos recursos menos formales.
3. La distancia entre el estudiante y el maestro disminuye.
4. La comunicación entre estudiantes es mayor por el hecho de cantar.
5. Se reduce la enseñanza de tipo formal.
6. Aumenta la necesidad de trabajar con el idioma si se quiere comprender la canción o pronunciarla de forma correcta.
7. Se practican y enseñan estructuras gramaticales del lenguaje, vocabulario y pronunciación, así como se mejora la capacidad de escucha.
8. Las letras de las canciones introducen en el aula aspectos de la cultura novedosos.
9. Se mejoran las habilidades de atención y concentración.

2.2.8.2. Usos de las canciones en las clases de inglés

El uso de las canciones dentro de la clase es flexible y no se ajusta a un momento determinado.

Pueden usarse en cualquier momento de la clase como, por ejemplo: al terminar una sesión de clase, cambiar de ambientes, al terminar una Unidad Didáctica o tema específico; incluso en ocasiones especiales, la llegada de la Navidad o al finalizar un curso.

Sin importar la etapa escolar en la que nos encontremos, los docentes usan las canciones como una excusa para fomentar el aprendizaje de la lengua de manera oculta y mucho más motivadora que cualquier otra. Los estudiantes, gracias a ellas, desarrollan elementos esenciales en el aprendizaje del idioma extranjero.

Las canciones pueden ser usadas como texto, centrando su importancia en el mensaje que transmiten al receptor. Este uso es interesante cuando se va a tratar un tema especial.

Si se quiere iniciar una conversación entre los alumnos, se puede usar como punto de partida de la misma y ofrecer una fuente de discusión.

Como ya se ha dicho, son especialmente útiles para introducir, desarrollar y adquirir vocabulario nuevo ya que proporcionan un contexto natural para la mayoría de las palabras, verbos, preposiciones, adjetivos... Sin olvidarnos del aspecto relacionado con la pronunciación ya que se activa el mecanismo de repetición en la adquisición del lenguaje, el cual trabaja de forma activa con la entonación adecuada.

Las canciones son muy requeridas para desarrollar o practicar la capacidad de retención de los estudiantes. Si se hace de forma adecuada, la repetición será concebida de forma agradable y no aburrirá a los estudiantes, consiguiendo así, la participación activa en el lenguaje. Y, por último, en el aula se utilizan las canciones para motivar a los estudiantes debido a la fuerza extraordinaria que estas tienen entre las personas. Como docentes se debe incrementar el interés musical de los estudiantes enseñando diferentes géneros musicales y tratamiento de los mismos.

2.2.8.3. Tipos de canciones para enseñar inglés

Existen muchos tipos de canciones; pero lo más importante a la hora de seleccionarlás, es que sean adecuadas para usarlas en clase y se ajusten a las necesidades e intereses de los alumnos. Es imprescindible que la música que se use les guste a los estudiantes ya que este factor determinará su grado de motivación e implicación en la tarea.

Lo más importante a la hora de seleccionar la canción es que no contenga una letra muy compleja ya que si los estudiantes no comprenden nada se frustrarán y esta herramienta no funcionará correctamente.

Siguiendo el modelo de Brewster (1992), las canciones se pueden dividir en los siguientes tres tipos:

- Canciones de acción
- Canciones tradicionales
- Canciones pop

Según el nivel en que se encuentre los estudiantes y teniendo en cuenta la edad, se usarán diferentes tipos de canciones.

Las canciones más apropiadas que se deben usar son las canciones de acción a través de las cuales los estudiantes asocian palabras con acciones, se pueden mover y se diviertan.

Un ejemplo popular conocido es la llamada “Head and Shoulders” en la que los estudiantes van cantando mientras tocan partes de su cuerpo (cabeza, hombros, rodillas, pies...).

También contar con los dedos, saltar, inclinarse son acciones que pueden incluirse en este tipo de canciones como se hace en la canción “Ten little fingers” en la que los estudiantes deben mostrar con sus dedos el número que canta la canción.

Las canciones tradicionales, ocupan también un lugar destacado. Los estudiantes establecen semejanzas y diferencias de forma entre ambas culturas. Por ejemplo, nombramos “Mary had a Little Lamb”.

Además, hay canciones que se trabajan en fechas del año especiales y ayudan a conocer el contexto sociocultural anglosajón, entre las cuales se encuentran: Navidad (Merry Christmas), cumpleaños (Happy Birthday), Halloween (Trick or Treat)...

Las canciones de tipo pop, las cuales son más familiares para ellos que han ampliado su repertorio musical. Son canciones que están “a la moda”

y enseñan el inglés de fuera de las aulas y su trato real. El problema que presentan es que más complejas tanto en gramática como en vocabulario. Se debe hacer que los estudiantes se involucren en el proceso de selección, lo que aumentará su interés y participación en clase.

Además de la clasificación anteriormente nombrada, existen otros tipos de canciones que como:

- *Counting song*: son canciones especialmente destinadas para los primeros años de estudio debido a que les gustan aquellas canciones donde se cuenta y la repetición es constante.
- *Nursery rhymes*: se caracterizan por carecer de sentido y su tono humorístico.
- *Jazz Chants*: este tipo de canciones se forman con una rima con ritmo como elemento esencial.
- *Adapted songs*: están escritas especialmente para la enseñanza de idiomas. Son las que aparecen en los libros de texto y se centran en un aspecto concreto de la gramática.

2.2.8.4. Criterios de selección de canciones

A la hora de elegir una canción para trabajarla en el aula de inglés, los autores Adelina Leal y Pablo Sánchez (2010) consideran que es importante tener en cuenta una serie de factores que ayudan a elegir la más adecuada:

- La canción debe tener buena acústica, tanto para el aula como para la capacidad auditiva de los estudiantes: se debe omitir las que presenten ruido de fondo o instrumentos ruidosos y la voz debe ser pura y limpia, clara.
- Las canciones deben ser repetitivas y el mensaje será simple, ordenado y con un tiempo verbal básico.
- Se debe evitar aquellas canciones con los llamados “slangs” o con continuas referencias culturales que necesiten de explicaciones precisas ya que ocupará mucho tiempo de la clase.

- Especialmente si se trabaja con niños pequeños, es importante el uso de canciones que se apoyen en movimientos físicos coordinados con la música para que el aprendizaje sea más fluido.
- No es aconsejable escoger canciones con estrofas muy largas, ya que este motivo nos obligará a repetir la canción demasiadas veces para que los estudiantes puedan asimilarla llevando a un inevitable aburrimiento por su parte y un uso excesivo del tiempo de la sesión.
- El nivel de vocabulario, estructuras y funciones es un factor imprescindible al que tener en cuenta, no deben ser muy fáciles porque los estudiantes se aburrirían ni demasiado complejas ya que se desmotivarían y siempre deben estar relacionadas con los conocimientos adquiridos anteriormente.

2.2.8.5. Ventajas y desventajas del uso de canciones para aprender inglés

Como cada herramienta que se plantee utilizar dentro del aula, tiene sus aspectos positivos y negativos. Carmen Ruiz (2008), distingue entre ambos, afirmando que:

Las ventajas de usar canciones en el aula son:

1. Introducen variedad en las situaciones y ambientes normales de aprendizaje que hace que los estudiantes se motiven.
2. Apenas existe enseñanza formal en ellas, renovando la atención del estudiantado.
3. Se fomenta la creatividad.
4. Se mejoran las llamadas “listening skills” o destrezas de comprensión auditiva, también lo hacen la concentración y la atención.
5. Se crea una atmósfera relajante, distendida y divertida para el estudiante.
6. Se enseñan aspectos culturales de la lengua extranjera.
7. Se incrementa la participación de los alumnos y la comunicación entre los miembros de la clase, ya sea entre profesor-estudiante o estudiante-estudiante.
8. El protagonismo del profesor se reduce.

9. Se enriquecen las destrezas orales y escritas de un modo ameno.

Por otro lado, la autora considera que sus desventajas o dificultades son:

1. Complejidad a la hora de conocer el contenido de la canción debido a que algunas estructuras aparecen de forma abreviada y por lo tanto, son poco conocidas por los estudiantes.
2. Cuando se traducen las canciones a la lengua materna se produce cierto desengaño, ya que en inglés pueden ser pegadizas y al traducirlas se pierde todo el encanto.
3. Posiblemente los estudiantes consideren que este tipo de tareas son un modo de pasar el rato y desprestigien su importancia real, por lo que se pueden tener un comportamiento molesto o simplemente, puede que se sientan ridículos y quieran boicotear su realización.

2.2.8.6. Cómo trabajar con canciones en el aula de inglés

Al trabajar con una canción, se debe tener en cuenta cómo hacerlo, no se puede llevarla a cabo sin conocer la forma adecuada.

En primer lugar, los estudiantes deben estar situados dentro del contexto de la canción antes de escucharla, conociendo los elementos que en ella se tratan y comprobando que conocen aquellos que son clave.

Algunas canciones son de comprensión receptiva lo que significa que el fin no es que los estudiantes la canten, sino que la comprendan y realicen las acciones. Se quiere que se familiaricen con el ritmo del idioma y tengan contacto con él.

En general, los pasos para enseñar a través de canciones siguen una pauta similar, por un lado, se puede escuchar la canción y observar las acciones que realiza el profesor o, por otro lado, escuchar la canción y mientras se hacen las acciones, cantar al mismo tiempo.

Si los movimientos y acciones que se hacen son los adecuados, servirán para ilustrar al estudiante el significado de las palabras y seguir el ritmo.

Cuando se enseña una nueva canción, se debe reforzarla, es decir, trabajar con ella en momentos posteriores ya sea al finalizar la sesión o

en días posteriores. Repetirla significa asegurarnos de que los estudiantes la han aprendido correctamente, la comprenden y la recuerdan.

Sin embargo, en el aula existen estudiantes que se niegan a cantar y hablar, estos son los que se encuentran en el denominado “silent period”. No se debe obligar ni forzar que realicen la tarea, ya que se sentirán incómodos y se conseguirá el resultado opuesto además de un rechazo permanente hacia este tipo de actividades. Por el contrario, se debe respetar su actitud, aunque no sea la deseada y observar si estos estudiantes a pesar de su silencio, comprenden y se implican de forma no verbal.

Dependiendo del tema que se quiera trabajarse puede llevar a cabo diferentes tipos de actividades.

La pronunciación es una de las razones para usar canciones como medio de enseñanza del inglés. Es cierto que la pronunciación es la más difícil en la enseñanza de idiomas ya que los estudiantes la encuentran aburrida y monótona y quizás esto se deba al uso excesivo de ejercicios de repetición o del nivel estándar de inglés que se usa en las aulas a la hora de explicar, en definitiva, no se enseña de la forma adecuada. Es la música la herramienta que expone a los estudiantes a todos los niveles del inglés dependiendo de la finalidad que se pretenda conseguir con una actividad. Los estudiantes consideran esta actividad como divertida y relajante por lo que aumentará su interés y atención, lo que a los docentes nos facilitará la labor a la hora de trabajar ciertos aspectos de la pronunciación.

Se pueden realizar numerosas actividades sin que los estudiantes las perciban de forma demasiado formal y muestren rechazo, y pueden ser actividades que se refieran a fonemas concretos, terminaciones de palabras, averiguar palabras que se pronuncien igual, encontrar diferencias entre la lengua oral y la escrita. Además, se puede enseñar el

inglés real, aquel que no es enseñado en el aula, en el aparecen las elisiones (pérdida de una vocal o vocales al finalizar una palabra), linkings (encadenamiento de palabras), contractions (contracciones) y reducciones del lenguaje (reduced speech).

Es una forma de hacer la lengua más atractiva y, por lo tanto, facilitar el aprendizaje. Los estudiantes querrán imitar el acento, el ritmo y la pronunciación.

Otro aspecto del lenguaje al usar canciones será la adquisición de vocabulario y las estructuras sintácticas.

Las actividades más comunes para ello se centran en rellenar huecos mientras se escucha la canción, las palabras a completar serán omitidas según lo que se quiera trabajar. También se pueden eliminar aquellas palabras que tienen rima. No se deben omitir demasiadas palabras ya que sería imposible la realización del ejercicio. Estos dos ejercicios se conocen como “filling the gaps” y “Does it really rhyme?”.

Otro tipo de tarea es aquella en la que se introducen palabras con error, bien que no aparecen en la canción o bien en otra parte de la letra, y los estudiantes deberán localizarlas y modificarlas. No se debe incluir demasiadas. Por ejemplo, se puede centrar en un tipo de palabra y cambiar unos adjetivos por sus opuestos. Esta actividad se denomina “Where is the mistake?”.

Las tiras cómicas o *comic strips* proponen que los estudiantes dibujen la canción en viñetas típicas de *comic* fijándose en su letra. Para poder realizar esta actividad es fundamental que comprendan la letra y asegurarse de ello y se puede hacer de forma individual o en pequeños grupos, según la finalidad de la tarea. Se puede motivar a los estudiantes realizando una exposición de los resultados en las paredes del aula, lo que incentivará sus ganas de hacerlo bien y creatividad.

Ordenar los versos de una canción es una actividad muy útil y simple. Los versos se presentan de forma desordenada y son los estudiantes quienes

les dan un orden correcto. Se conoce a esta actividad como “*Orden the lyrics*”.

Algunas canciones crean debate entre los estudiantes, por lo tanto, se puede usarlas para introducir un tema y previamente a un debate.

También se puede traducir las canciones, pero de forma atractiva, usando materiales didácticos novedosos como diccionarios a través de la red. A través de la traducción se puede explicar el significado de diferentes palabras y posibles confusiones como es el caso de los *False Friends* (Palabra de otro idioma que se parece, en la escritura o en la pronunciación, a una palabra en la lengua materna del hablante, pero que tiene un significado diferente. Por ejemplo: confident, en inglés significa estar seguro de sí mismo, pero a los estudiantes le recuerda a confidente) ¿Por último, la conocida como “Why don’t you continue? o ¿por qué no continúas tú? Para niveles altos ya que se necesita mayor dominio del vocabulario y estructuras, así como de la destreza auditiva. Se les entrega a los estudiantes la letra de una canción, pero con omisiones de versos completos y se trabaja de dos formas distintas a elegir dependiendo del objetivo que se quiera conseguir: se puede poner la canción y que la completen a medida que la oyen o por otro lado que se inventen cómo podría seguir la letra dependiendo del significado de los versos anteriores.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo se presentan los resultados en tablas y gráficos, los cuales son interpretados y analizados.

3.1. Análisis y discusión de los resultados del test aplicado a los estudiantes para diagnosticar el desarrollo de los aspectos básicos de la pronunciación.

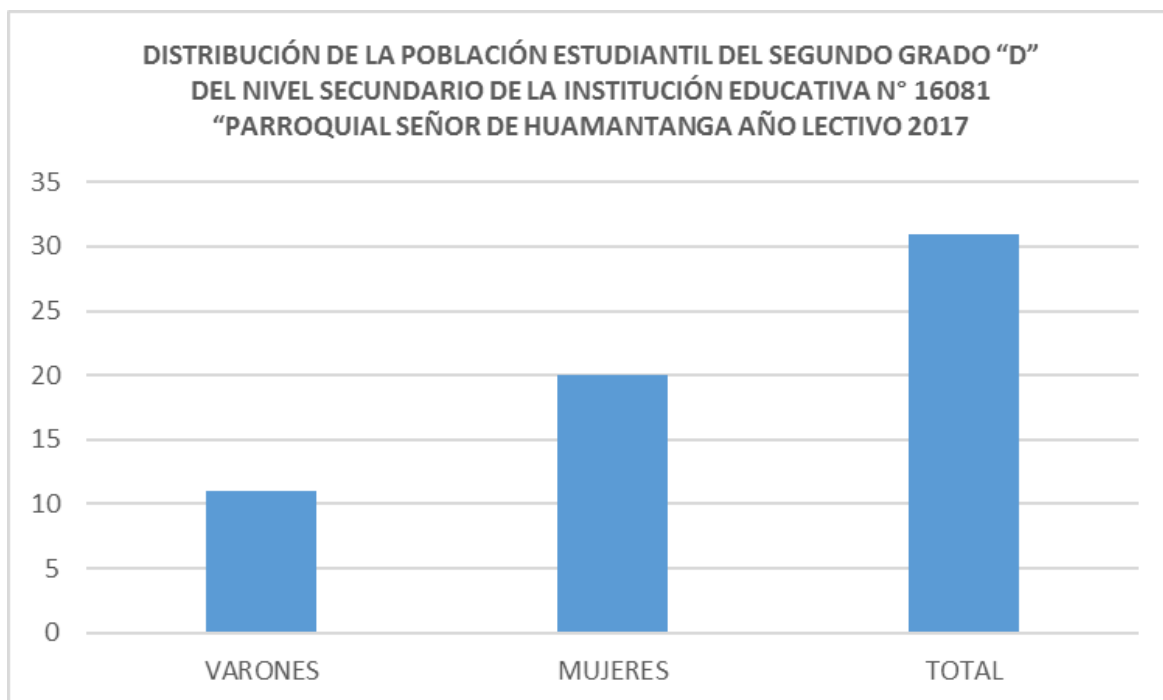
CUADRO N° 01

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTEL DEL SEGUNDO GRADO “D” DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16081 “PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA AÑO LECTIVO 2017

SECCIÓN	VARONES	MUJERES	TOTAL
D	11	20	31

Fuente: Registro de matrícula, marzo 2017

GRÁFICO N° 01



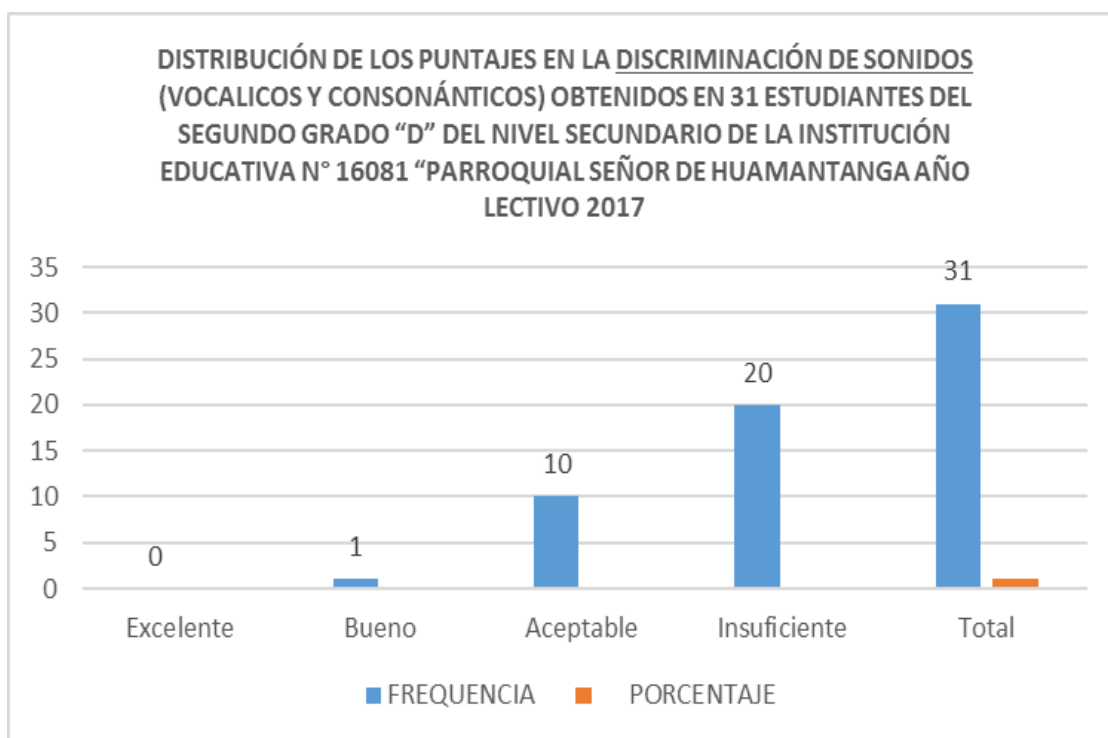
CUADRO N° 02

DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN LA **DISCRIMINACIÓN DE SONIDOS** (VOCALICOS Y CONSONÁNTICOS) OBTENIDOS EN 31 ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO "D" DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16081 "PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA AÑO LECTIVO 2017

NIVELES DE VALORACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Excelente	0	00%
Bueno	01	3,2%
Aceptable	10	32,2
Insuficiente	20	64,6
Total	31	100%

Fuente: Test aplicado a los estudiantes, junio 2017

Gráfico N° 02



Análisis e interpretación

Se puede observar que, de los 31 estudiantes al evaluar la discriminación de sonidos, 20 de ellos se encuentran en un nivel insuficiente con un 64,6 %; 10 de ellos están en el nivel aceptable con un porcentaje que oscila en un 32,2 y un sólo estudiante está en un nivel bueno con un porcentaje de 3,2%. Se puede deducir que los estudiantes tuvieron dificultad en: Discriminar fonemas (vocálicos y consonánticos) aislados, identificar fonemas (vocálicos y consonánticos) a comienzo o a final de palabra, reconocer palabras que empiezan (o terminan) por un determinado fonema, discriminar e identificar fonemas (vocálicos y consonánticos) en medio de palabras.

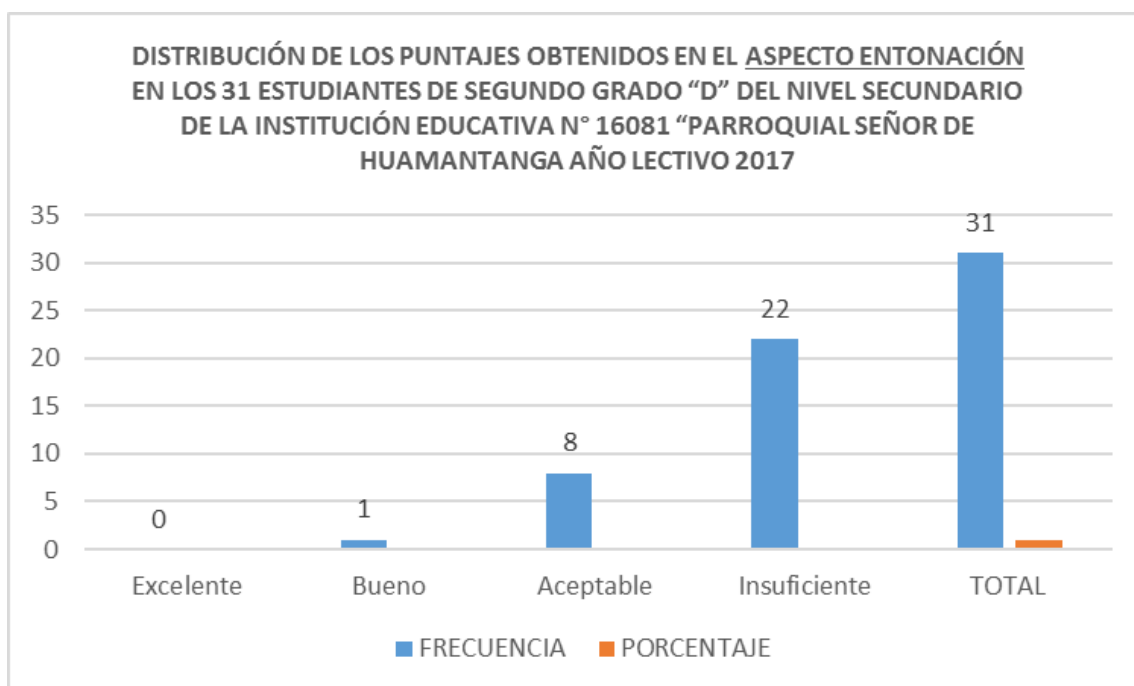
CUADRO N° 03

DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL **ASPECTO ENTONACIÓN** EN LOS 31 ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO “D” DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16081 “PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA AÑO LECTIVO 2017.

NIVELES DE VALORACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Excelente	0	0%
Bueno	1	3,2 %
Aceptable	8	25,8 %
Insuficiente	22	71,0%
TOTAL	31	100%

Fuente: Test aplicado a los estudiantes, junio 2017.

GRÁFICO N° 03



Análisis e interpretación

Se puede observar que, de los 31 estudiantes al evaluar la entonación de palabras en oraciones, 22 de ellos se encuentran en un nivel insuficiente con un 71,0 %; 08 de ellos están en el nivel aceptable con un porcentaje que oscila en un 25,8 y un sólo estudiante está en un nivel bueno con un porcentaje de 3,2%. Se puede deducir que la mayoría de los estudiantes tenían entonación inadecuada, sin expresividad, algunos de ellos con algunas fallas en la modulación y sólo 1 estudiante tuvo la lectura de las palabras con expresividad, excelente modulación y adecuada impostación. Por lo tanto, existe la necesidad que los estudiantes den expresividad a las palabras leídas respetando los signos de puntuación, su codificación fonética, la modulación y la impostación adecuada de la voz.

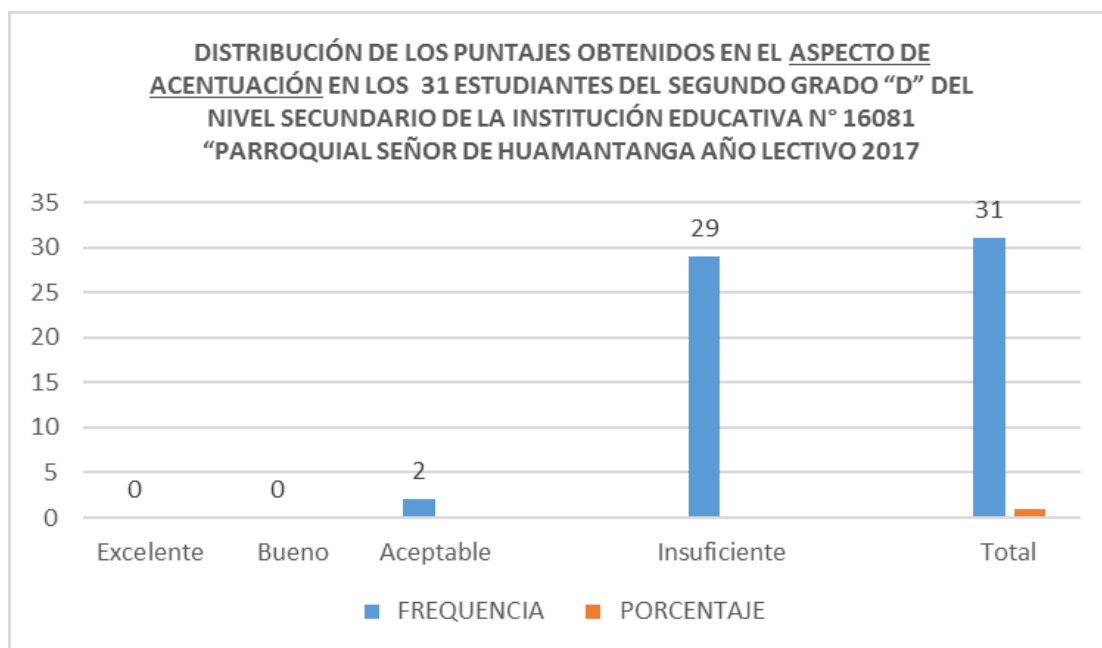
CUADRO N° 04

DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL **ASPECTO DE ACENTUACIÓN** EN LOS 31 ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO “D” DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16081 “PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA AÑO LECTIVO 2017

NIVELES DE VALORACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Excelente	0	0%
Bueno	0	0%
Aceptable	2	6,5%
Insuficiente	29	93,5%
Total	31	100%

Fuente: Test aplicado a los estudiantes, junio 2017.

Gráfico N° 4



Análisis e interpretación de los resultados

Se puede observar que, de los 31 estudiantes al evaluar la acentuación de palabras en oraciones, 29 de ellos se encuentran en un nivel insuficiente con un 93,5 %; 02 de ellos están en el nivel aceptable con un porcentaje que oscila en un 6,5 % y ningún estudiante está en los niveles de bueno y excelente. Se puede deducir que la mayoría de los estudiantes acentuaban incorrectamente las palabras. Por lo tanto, no diferencian las palabras que tienen sílabas tónicas fuertes llamadas palabras de contenido y, transmiten la información importante de la oración y las palabras que no contienen sílabas tónicas fuertes llamadas palabras de función, que son necesarias para construir una frase, pero no aportan información importante.

3.2. Análisis y discusión de los resultados de encuesta aplicada a los docentes

A los docentes se les aplicó la encuesta para determinar los aspectos que toman en cuenta en la enseñanza del idioma inglés. Dos docentes; quienes tienen a cargo las secciones de segundo grado; fueron encuestados, de los cuales se priorizan los resultados de las siguientes preguntas:

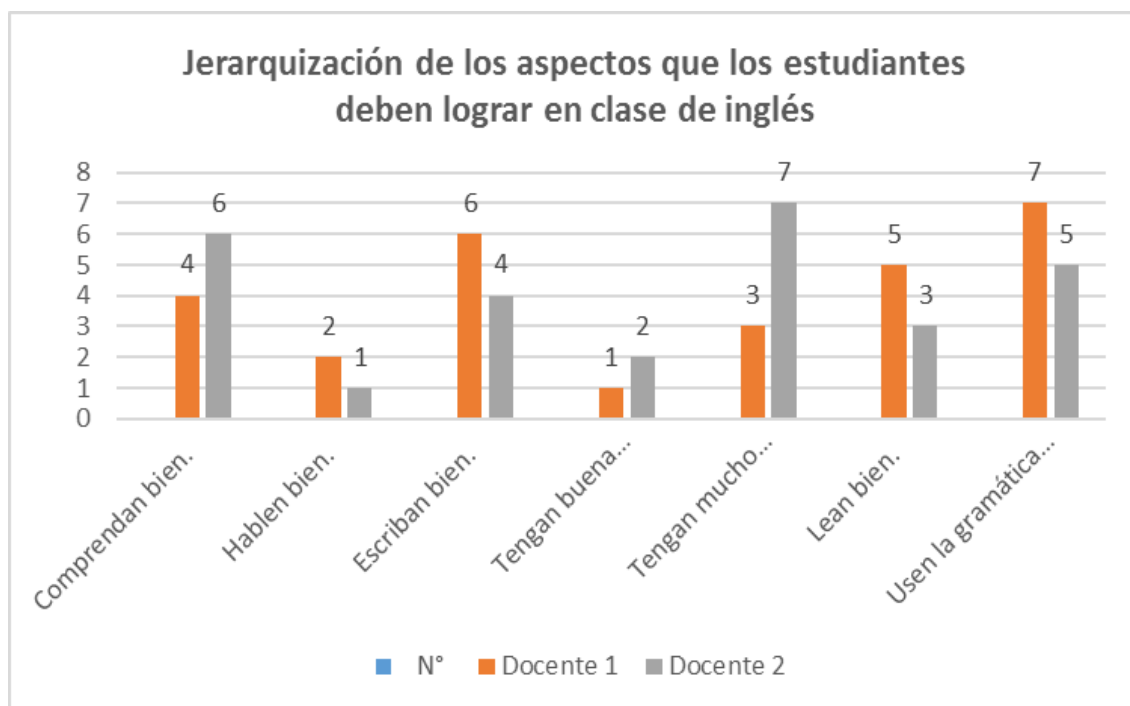
Pregunta N° 01

CUADRO N° 05

Pregunta N° 01	Le parece más importante que sus estudiantes: (ordena de mayor (7) a menor (1) importancia)						
	Comprendan bien.	Hablen bien.	Escriban bien.	Tengan buena pronunciación.	Tengan mucho vocabulario.	Lean bien.	Usen la gramática correctamente.
Docente 1	4	2	6	1	3	5	7
Docente 2	6	1	4	2	7	3	5

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes; mayo 2017

Gráfico N° 05



Análisis e interpretación

Se puede apreciar que al jerarquizar los aspectos que deben aprender los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés, el docente 1, prioriza que lo más importante es que el estudiante aprenda la gramática correctamente, luego que escriba, lea y comprenda y luego que aprenda vocabulario y por último tenga una buena pronunciación. El segundo docente opuestamente prioriza que el estudiante maneje vocabulario, comprenda bien, use la gramática correctamente, escriba y lea bien y como últimas opciones que tenga buena pronunciación y hable bien. En ambos casos se puede deducir que los docentes están priorizando las habilidades lingüísticas receptivas que las productivas.

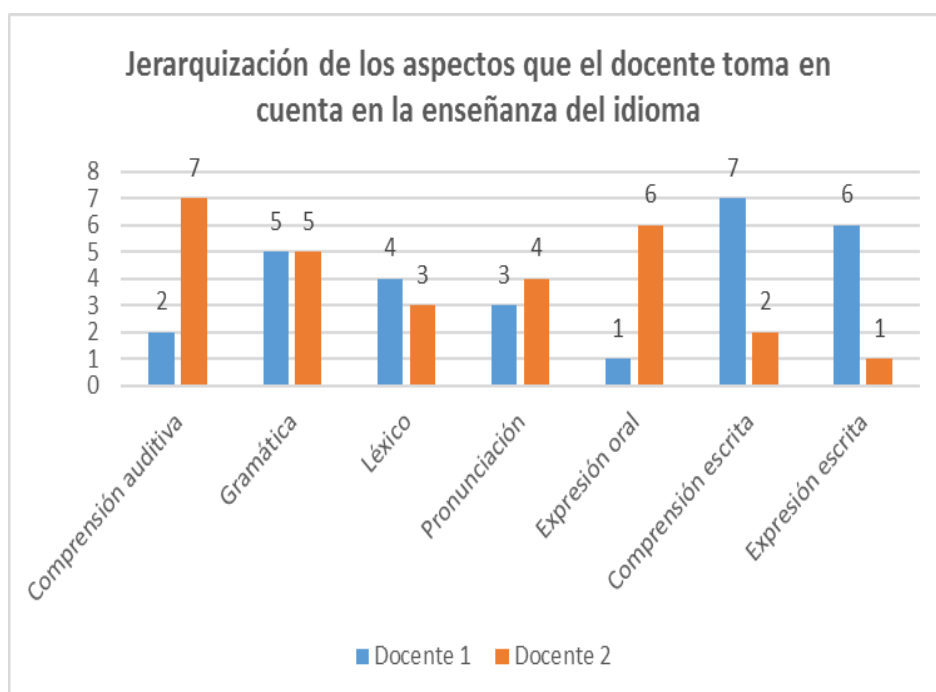
Pregunta N° 02

CUADRO N° 06

Pregunta N° 02	En clase a qué aspectos da prioridad: (ordena de mayor (7) a menor (1) dedicación de tiempo)						
	Comprensión auditiva	Gramática	Léxico	Pronunciación	Expresión oral	Comprensión escrita	Expresión escrita
Docente1	2	5	4	3	1	7	6
Docente 2	7	5	3	4	6	2	1

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes; mayo 2017

Gráfico N° 06



Análisis e interpretación

Se puede apreciar que los docentes que enseñan el idioma inglés jerarquizan de la siguiente manera: el docente 1, da prioridad a la comprensión escrita, la expresión escrita, gramática, el léxico, la pronunciación, la comprensión auditiva y por último a la expresión oral. Con respecto al docente 2, prioriza la comprensión auditiva, la expresión, oral, la gramática, la pronunciación, el léxico, la pronunciación, la comprensión escrita y por último la expresión escrita. En ambos casos se puede deducir que los docentes están priorizando las habilidades lingüísticas receptivas que las productivas.

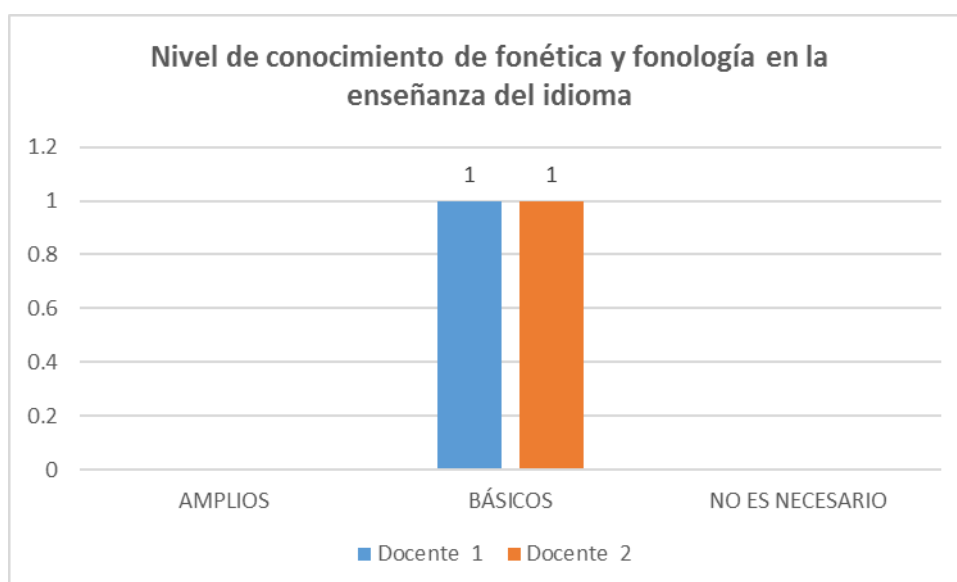
Pregunta N° 03

CUADRO N° 07

Pregunta N° 03	¿Cree que para enseñar a pronunciar bien a sus estudiantes el profesor debe tener conocimientos de fonética y la fonología?		
	AMPLIOS	BÁSICOS	NO ES NECESARIO
Docente 1		1	
Docente 2		1	

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes; mayo 2017

Gráfico N° 07



Análisis e interpretación

En esta pregunta ambos docentes respondieron que, para enseñar inglés, el docente debe tener solo el nivel de conocimiento de fonética y fonología en la enseñanza del idioma en un nivel básico. Se puede apreciar que la fonética y la fonología son una de las partes más olvidadas en el aula al momento de la enseñanza, ya que se le da prioridad al vocabulario y a la gramática, que son importantes también, pero no más que las ramas antes mencionadas.

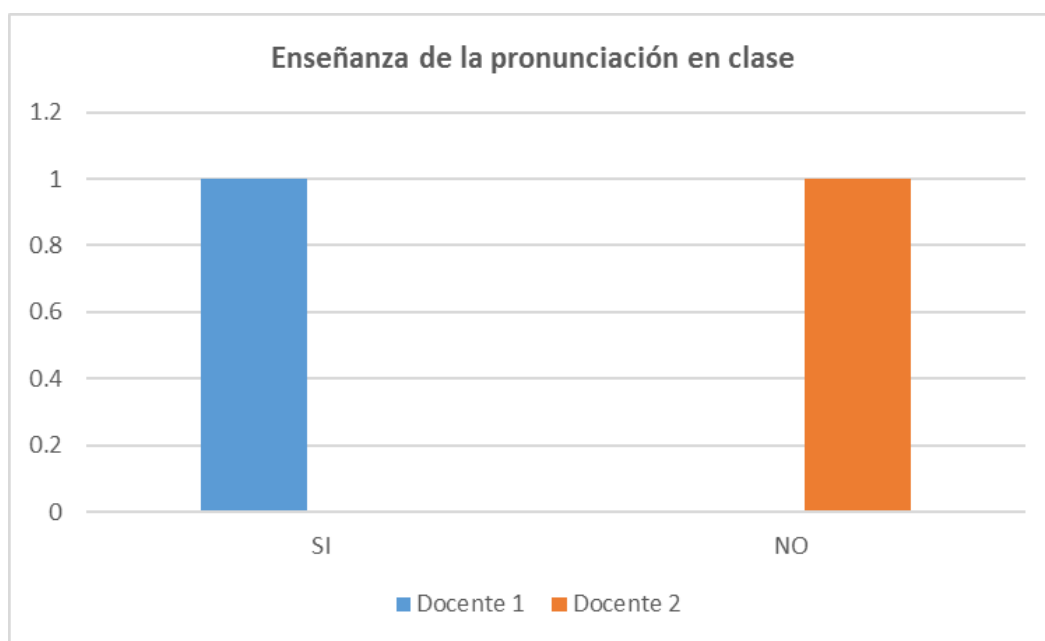
Pregunta N° 04

CUADRO N°08

Pregunta N° 04	¿Trabaja la pronunciación en clase con sus estudiantes?	
	SI	NO
Docente 1	1	
Docente 2		1

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes; mayo 2017

Gráfico N° 08



Pregunta N° 06**CUADRO N° 09**

Pregunta N° 06	¿Cómo se siente cuando trabaja la pronunciación en clase? (marca una o más opciones)					
	Seguro	Inseguro	Satisfecho	Frustrado	Pérdida de tiempo	Estudiantes aprovechan la enseñanza
Docente 1		1			1	

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes; mayo 2017

Análisis e interpretación de preguntas N° 04 y N° 06

En las preguntas 4 y 6 de la encuesta se puede apreciar claramente, que el docente 1 trabaja la pronunciación en clase y el docente 2 no lo trabaja.

El docente 1 quien respondió afirmativamente; es decir trabaja la pronunciación en clase; se siente inseguro, porque al comunicarse en forma oral no está seguro si está pronunciando correctamente y a la vez afirma que siente que al enseñar pronunciación está perdiendo el tiempo; porque los resultados que logra en los estudiantes es casi nula, a pesar de las actividades que realiza, ellos continúan teniendo dificultades al comunicarse.

3.3. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

3.3.1. Título de la propuesta

ESTRATEGIA EDUCATIVA “3S/R.SONG” PARA DESARROLLAR LA PRONUNCIACIÓN EN EL ÁREA DE INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO “D” DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16081 “PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA” DEL DISTRITO DE JAÉN PROVINCIA JAÉN REGIÓN CAJAMARCA 2017

La teoría recopilada, analizada y plasmada en el anterior, capítulo, servirá ahora de guía para llevar a cabo la propuesta, el punto fundamental de este trabajo de investigación. Esta propuesta novedosa para enseñar inglés, acompañado del desarrollo de la inteligencia musical contribuirá como nueva herramienta al aprendizaje del idioma específicamente en la pronunciación, ya que una buena pronunciación está estrechamente vinculada a la comunicación oral clara, que en este caso se pretende lograr en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “Parroquial Señor de Huamantanga”.

Esta propuesta está compuesta por: objetivos y contenidos de la propuesta, las competencias básicas que se trabajan, la metodología empleada, la temporalización, los recursos materiales y humanos necesarios, la secuenciación de la misma a través de sesiones y su evaluación.

3.3.2. Fundamentación

La incontenible globalización y competitividad que caracterizan al mundo actual han hecho del idioma inglés una “lingua franca”, pues las personas de diferentes partes del mundo, sea cual fuera su lengua materna, lo utilizan para comunicarse. En este sentido, es de suma importancia que nuestros estudiantes sean competentes en este idioma y puedan comunicarse en las diferentes situaciones que se les presenten y así

lograr cambios que ayuden a formar parte de este mundo globalizado y estar al nivel de los requerimientos mundiales.

Consideramos que los estudiantes adolescentes aprenden un idioma extranjero de manera diferente, pueden adquirirlo e incorporarlo a sus estructuras mentales de la misma forma que lo hacen con su lengua materna o hacerlo paralelamente. Es docente existe la responsabilidad de guiarlos, orientarlos y agotar todos los recursos de los que se disponga para que ellos logren ser competentes en el idioma. Por lo tanto, consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse en modelos que permitan a los estudiantes apoderarse del idioma de manera libre y amigable, teniendo en cuenta sus preferencias, estilos de aprendizaje e inteligencias. Como lo sostiene Gardner, los estudiantes desde sus primeros años del aprendizaje de un idioma extranjero muestran inclinación a determinadas inteligencias. Cada estudiante conlleva una manera diferente de aprender y como maestros necesitamos conocerlas y aplicar actividades de acuerdo a las diversas necesidades de nuestros educandos, es decir de acuerdo a sus inteligencias. En este caso específico se hará énfasis en la inteligencia musical y su relación con el desarrollo del conocimiento en la adquisición de una segunda lengua, utilizando las canciones como herramienta principal. Las canciones desencadenan en el estudiantado un interés que lleva un enfoque intrínseco en el desarrollo de la identificación de sonidos y melodías, así como también la adquisición de nuevas palabras que van jugando un papel determinante junto a las tonalidades melódicas en las canciones, de la misma manera resalta que esta inteligencia envuelve las habilidades para percibir las estructuras musicales y se enfoca en su capacidad para la composición, interpretación, transformación, y la valoración de todo tipo de música y sonidos; así mismo la inteligencia musical es inherente a todas las personas y también permite la expresión de nuestros pensamientos y sentimientos.

Así mismo Lev Vygotsky introduce el tema del aprendizaje de un idioma extranjero diciendo que “la influencia de los conceptos científicos sobre el

desarrollo mental (...) es análoga al efecto del aprendizaje de un idioma extranjero, un proceso consciente y deliberado desde su comienzo”.

En una temprana edad, el ser humano aprende más fácilmente que en etapas superiores. Esto se debe a que absorbe los contenidos del idioma, mediante lo auditivo y la lectura en situaciones cotidianas de su propio interés que el docente debe brindar. Es el caso de completar unas palabras ausentes en una canción, en donde se pone en juego lo auditivo y lo graficado. En contraste, el adulto aprende de forma más metódica.

Por ello coincide que Vygotsky (1995, p.149) cuando dice que “el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa”. Por otra parte, también resulta que el estudio consciente y deliberado de un idioma extranjero facilita el dominio de formas superiores de la lengua nativa. “El niño aprende a considerar a su idioma como un sistema particular entre muchos, a ver sus fenómenos bajo categorías más generales, y esto conduce al conocimiento de sus operaciones lingüísticas”. (Vigotsky, 1995, p.149,150).

Aplicado a la enseñanza del inglés por medio del uso de canciones , los beneficios pueden ser sumamente relevantes, ya que el uso de esta herramienta puede potencializar la adquisición de la segunda lengua en maneras que antes no se planteaban, los beneficios conllevan la adquisición de nuevo vocabulario, la depuración en cuanto a la pronunciación de los sonidos en el idioma inglés, la identificación de estructuras gramaticales y el incremento en el interés y la motivación por parte de los estudiantes en su propio proceso de adquisición de una segunda lengua.

3.3.3. Objetivo General

Mejorar la pronunciación de los estudiantes de segundo grado D del nivel secundario de la Institución Educativa N° 16081 “Parroquial Señor de Huamantanga a través del desarrollo de actividades (canciones) basadas en la inteligencia musical.

3.3.4. Objetivos Específicos.

- a) Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas relacionadas con su experiencia.
- b) Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos en la comunicación.
- c) Comprender textos sencillos en inglés y ser capaces de memorizarlos.
- d) Imitar la pronunciación y entonación.
- e) Aumentar el vocabulario adquirido.
- f) Reconocer estructuras gramaticales, así como el vocabulario ya aprendido.
- g) Disfrutar de experiencias educativas novedosas y participar activamente en ellas para aumentar el aprendizaje.

3.3.5. CONTENIDOS

A través de los contenidos se podrá llegar a conseguir los objetivos que se han planteado en la propuesta.

Los contenidos se presentan de forma general, globalizada, ya que la propuesta no se divide en etapas, sino que es un todo conjunto.

Se plantearán a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, sus intereses y motivaciones, así como dificultades y puntos fuertes que existan o se puedan presentar.

Se trabajará lo siguiente:

- Verbos de acción y movimiento
- Adjetivos calificativos
- Vocabulario
- Terminaciones de palabras con rima
- Estructuras gramaticales sencillas
- Contracciones del idioma etc.

3.3.6. COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Competencia en comunicación lingüística: entender un mensaje escrito, la letra de una canción, e interpretar su mensaje. A través de la letra de la canción, se trabajará la comprensión y la expresión, se identificarán palabras y estructuras conocidas y se añadirán a lo aprendido nuevas ideas.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: interaccionar con el entorno, es decir, con el espacio que les rodea en el colegio y moverse por el mismo. En la propuesta los estudiantes serán capaces de utilizar el espacio para transmitir un mensaje.

Competencia social: los estudiantes deberán cooperar entre ellos, a través de lenguaje tanto oral como corporal. Se favorecerá la convivencia entre estudiantes y la integración, todos haciendo lo mismo, estudiantes y profesores, sin distinción. A través de un contacto directo se fomentará la comunicación entre estudiantes y formación como seres sociales.

Competencia cultural: la propuesta gira en torno a la música, una canción es una manifestación cultural y artística por excelencia. Los estudiantes trabajarán con ella, apreciando lo que esta significa y aporta, valorando críticamente en todo momento su importancia para desarrollar positivamente la tarea que se propone.

Competencia para aprender a aprender: esta competencia estará presente en toda la propuesta porque se promueve un aprendizaje individual y significativo para cada estudiante.

3.3.7. Metodología utilizada

La metodología utilizada en esta propuesta no es una única e individual, sino que está integrada por varios métodos que buscan satisfacer una idea educativa en concreto. Se centrará en buscar el modo más eficaz para desarrollar la propuesta que se va a llevar a cabo.

El docente en valorará el grado de conocimientos, de motivación y aptitudes del estudiante para buscar la canción que más se adapte a

estos factores. Si a partir de la canción se introducen nuevos contenidos, serán los docentes quienes se encarguen de transmitirlos a los estudiantes y hacer de mediadores entre ambos.

El nivel de dificultad de la canción no es muy elevado e incluye estructuras comprensibles para todos. Es fundamental conseguir un grado elevado de motivación por parte del estudiantado. Los docentes se encargarán de satisfacer los intereses de los adolescentes a través de la canción y su trabajo, potenciar el interés hacia el inglés con la música y transmitirles que después serán ellos quienes sientan el logro del trabajo bien realizado. Las actividades que se desarrollen tendrán un orden cronológico y coherente, estarán relacionadas unas con otras, y serán llevadas a cabo de forma divertida y poco monótona de forma que los estudiantes no las perciban como algo pesado y serio y se involucren mejor en la actividad final. El trabajo en el aula de la canción, los ensayos y coreografía se harán en grupo ya que se quiere transmitir a los estudiantes la idea de globalidad y de igualdad. Al trabajar en grupo se fomenta la cooperación y participación de los estudiantes, por un lado, y de forma individual esta forma de trabajo favorece la reflexión personal, proporciona oportunidades de confrontar puntos de vista entre iguales y superar conflictos mediante el diálogo.

3.3.8. TEMPORALIZACIÓN

Teniendo en cuenta el horario de la Institución Educativa y el calendario escolar, las actividades que comprende la propuesta se realizarán en las horas correspondientes a la asignatura de inglés, así como tutoría y aquellas que el tutor considere necesario en función de la evolución de los estudiantes. Se realizará en un bimestre escolar.

Estas actividades supondrán una ruptura en la monotonía de la jornada escolar y servirán para motivar a los estudiantes, así como para reducir la carga mental de las otras asignaturas.

PROGRAMACIÓN

N° DE SEMANA	CONTENIDO	ESTRATEGIA	TIEMPO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
01	Short vowel sounds “I”, “e” Syllable stress Intonation	“How’s the weather?”	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos vocálicos “I”, “e” correctamente. ▪ Acentúa las palabras con precisión. ▪ Entona las palabras que expresan la emoción requerida.
02	Sounds “s” y “sh” Syllable stress Intonation	What do you wear - chant?	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos consonánticos “s”, “sh” correctamente. ▪ Acentúa las palabras con precisión. ▪ Vocaliza las palabras adecuadamente. ▪ Entona las palabras con la actitud requerida.
03	Sounds “s” y “z” Syllable stress Intonation	“Head, shoulders, knees and toes”	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos consonánticos “s”, “z” correctamente. ▪ Acentúa las palabras de contenido con precisión. ▪ Emplea la entonación requerida según la emoción que expresa la canción.
04	Sound “j” Syllable stress	Ice Cream once in a while- Healthy Food Song	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia el sonido vocálico “j” correctamente. ▪ Acentúa las palabras con precisión.
05	Sounds: “oo” Intonation	I love my house	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia el sonido vocálico “oo”, correctamente. ▪ Entona según el propósito requerido. ▪ Acentúa las palabras con precisión..
06	Sounds “sh” “ch” Syllable stress Rythm	Can't smile without you	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos vocálicos “sh”, “ch” correctamente. ▪ Acentúa las palabras de contenido y función adecuadamente.
07	Pronunciation of ending consonant sounds Rhythm Syllable stress Intonation	Over the Rainbow / What a Wonderful World	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos consonánticos finales de las palabras. ▪ Acentúa las palabras con precisión.
08	Sounds “th” Intonation Rhythm Syllable stress	Dancing queen	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia el sonido “th” en sus formas adecuadamente. ▪ Acentúa las palabras con precisión.

09	Sounds “f” “v” Syllable stress Rhythm Intonation	We are young	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos consonánticos “f”, “v” correctamente. ▪ Acentúa las palabras con precisión. ▪ Emplea apropiadamente la entonación para expresar el propósito requerido.
10	Sounds “p” “b” Stressed sounds Rhythm Intonation	Relax, take it easy	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos vocálicos “p”, “b” correctamente. ▪ Acentúa las palabras que lo requiere.
11	Sounds “ch” “sh” Intonation Syllable stress	I'm alive	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos consonánticos “sh”, “ch” correctamente. ▪ Enlaza sonidos y palabras al cantar. ▪ Acentúa sílabas y palabras con precisión.
12	Sibilant sounds: plurals, contractions Syllable stress Rhythm Intonation	Big world	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos sibilantes correctamente. ▪ Acentúa las palabras con precisión. ▪ Articula los sonidos con exactitud.
13	The consonants “m” y “n” Stressed syllables Intonation	Count on me	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos vocálicos “l”, “e” correctamente. ▪ Acentúa las palabras con precisión.
14	The vowels: “uw” “yuw” Syllable stress intonation	You're beautiful	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia los sonidos vocálicos “l”, “e” correctamente. ▪ Acentúa las palabras con precisión.
15- 16	Mixture of consonant sounds Syllable stress Rhythm Intonation	Dream, dream, dream	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acentúa las palabras correctamente. ▪ Vocaliza las palabras adecuadamente. ▪ Articula las palabras correctamente. ▪ Acentúa las palabras de contenido y de función con precisión.

3.3.9. RECURSOS Y MATERIALES

Se necesitará folders y elementos de escritura para poder trabajar sobre la canción en el aula, así como diccionarios destinados al mismo fin. La visualización del videoclip de la canción y su escucha se hará con la

ayuda del televisor, data display, equipos musicales con altavoces adecuados y elementos de memoria externa (CDs y USBs). Cada clase llevará uno o varios objetos distintivos que servirán para darle color y alegría al vídeo, caracterizar a los estudiantes.

3.3.10. Evaluación

Para la evaluación del desarrollo de la pronunciación se tomará en cuenta el siguiente instrumento:

CATEGORÍA	INDICADORES	EXCELENTE	BUENO	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
PRONUNCIACIÓN	Articula sonidos con exactitud,				
	Emplea adecuadamente los enlaces de sonidos y palabras en el discurso oral				
	Acentúa sílabas y palabras correctamente.				
	Hace los cambios de acentuación en las palabras que lo requieran.				
	Emplea apropiadamente la entonación para expresar diferentes funciones comunicativas, emociones y actitudes.				
	Establece una apropiada correspondencia sonido-grafía, con énfasis en las diferencias que existe entre la lengua materna y la extranjera.				
	Articula sonidos con exactitud.				
	Emplea adecuadamente los enlaces de sonidos y palabras en el discurso oral				

Fuente: Elaboración propia, a partir de Gatica y Uribarren (2013) y Martínez (2008)

3.3.11. PROPUESTAS DE ALGUNAS ACTIVIDADES

Las actividades que se presentan a continuación han sido diseñadas de manera que resulten atractivas para los estudiantes y por ende estimulen la comunicación. Así mismo, están basadas en la inteligencia musical para potenciar las que se encuentran más desarrolladas en los estudiantes y motivar el desarrollo de las otras.

ACTIVIDAD N° 01

Objetivo: Describir el clima y expresar preferencias respecto a éste.

Priorización de Subcompetencia oral: entonación. Utilizar las curvas de entonación ascendente y descendente en preguntas y respuestas.

Inteligencia: Musical

Momento: Básico

Materiales: (a) proyector, (b) audios, (c) pizarra, (d) parlantes, (e) internet y (f) pistas musicales.

Tiempo: 2 horas

Procedimiento:

1. Los alumnos escuchan y cantan junto con la profesora "How's the weather?":

How's the weather?

How's the weather?

It's sunny today.

How's the weather?

How's the weather?

It's rainy today.

How's the weather?

How's the weather

It's hot today.

How's the weather?

How's the weather?

It's cloudy today.

How's the weather?

How's the weather?
It's warm today.
How's the weather?
How's the weather?
It's cold today.
How's the weather today?
Let's look outside.

Al mismo tiempo visualizan las imágenes proyectadas que acompañan la canción (sunny, rainy, cloudy, cold, hot, warm, windy). Una vez que han practicado la canción, solo se proyectan las imágenes que acompañan a la canción para que con ayuda de la profesora los alumnos respondan a la pregunta: How's the weather?

2. Se divide a los alumnos en grupos, se les reparte la letra de la canción anteriormente entonada y escuchan cuatro pistas diferentes (e.g. rock, country, hip-hop y clásica). Cada grupo escoge la que más le gusta y adapta la letra de la canción "how's the weather?" a su pista. Finalmente, cada grupo canta su canción.
3. Los alumnos escuchan la canción "Four seasons":
<https://www.youtube.com/watch?v=00S7tBOmTL4>, la que va acompañada con imágenes de las cuatro estaciones correspondientes. Los alumnos cantan en simultáneo.
4. La profesora hace preguntas: How's the weather in summer/ winter/ fall/ spring? acompañada de una pista de rap. Los alumnos responden a estas preguntas rapeando. Ejemplo: "It's hot and sunny in summer. It's cold and rainy in winter. It's cloudy and windy in fall. It's warm in spring".

ACTIVIDAD N° 02

Objetivo: Describir qué tipo de ropa están usando las personas y cuál es su ropa favorita.

Priorización de la subcompetencia oral: acentuación. Reconocer y practicar el sonido de la “s” y la “sh” a través de la repetición de las palabras en chants.

Inteligencia: Musical

Momento: Básico

Materiales: (a) Internet, (b) proyector, (c) canción, (d) prendas de vestir, (e) parlantes, (f) chant

Tiempo: 2 horas

Procedimiento:

1. Los alumnos escuchan un canto acompañado de imágenes proyectadas para aprender las prendas de vestir: dress, skirt, blouse, t-shirt, pants, jeans, sweater, jacket, coat, shoes, shorts, hat, cap, scarf, sunglasses, shirt, tie, gloves, belt, swimsuit, pajamas, slippers, sandals, socks, boots.
 - a. <https://www.youtube.com/watch?v=MqsHPm-qsdE>.
 - b. Al final del chant aparece la frase: “It’s your turn” para que esta vez ellos canten el chant.
2. Se proyecta una canción en la cual diferentes personas lucen diferentes prendas de vestir. Cada vez que aparece una de las personas aparece también la frase que describe su atuendo: “She is wearing a pink dress, he is wearing a blue shirt, they are wearing white hats, etc.”
 - a. https://www.youtube.com/watch?v=_cBmnRsh8Hw. Al final de la canción aparece la pregunta: “How about you?” para que los niños canten y describan qué están vistiendo: “I’m wearing...”
3. Previamente se ha pedido a los alumnos que traigan su tenida favorita. Se les da unos minutos para cambiarse. Luego, se forman en grupos para crear su propia canción con el ritmo de la canción anterior y describir la ropa que ahora visten.
4. Finalmente, cada grupo sale al frente para cantar su canción.

ACTIVIDAD N° 03

Objetivo: Conocer y respetar las partes de su cuerpo.

Priorización de la Subcompetencia oral: ritmo. Identificar y repetir los diferentes sonidos de la letra “e” en las palabras.

Inteligencia: Musical

Momento: Básico

Materiales: (a) canciones, (b) pistas musicales, (c) proyector, (d) hoja impresa, (e) parlantes

Tiempo: 2 horas

Procedimiento:

1. Los alumnos escuchan, observan y repiten un canto acompañado de una proyección sobre las partes del cuerpo que lo van formando:

<https://www.youtube.com/watch?v=n-l8PIOjB4Q>.

Luego, cuando aparecen las flechas que señalan cada parte de cuerpo los alumnos van coreando las partes.

2. Se escucha y canta la conocida canción “Head, shoulders, knees and toes” (acompañada de mímica).

“Head, shoulders, knees and toes”

Head, shoulders, knees and toes,

Knees and toes.

Head, shoulders, knees and toes,

Knees and toes.

And eyes, and ears, and mouth,

And nose.

Head, shoulders, knees and toes,

Knees and toes.

3. Se forman grupos y se les pide que con la pista de la canción creen su propia letra con el resto de partes del cuerpo.

Pista: <https://www.youtube.com/watch?v=nSFHE06Tt9s>.

Finalmente, cada grupo sale e interpreta su canción.

4. Se forman grupos y se reparten instrumentos musicales (maracas, tambores, panderetas, charangos, cajones o con los que se cuente). A

cada grupo se le reparte la letra para un canto acompañada de imágenes y se les pide que con ayuda de sus instrumentos creen el ritmo del chant. Ejemplo:

I have a big eye,
I have small ears,
I have a big mouth,
I have long arms,
I have short legs.

And ...

He has short legs,
He has long arms,
He has small ears,
He has a big torso.

ACTIVIDAD N° 04

Objetivo: Reconocer y valorar la forma más saludable de alimentarse.

Priorización de la Subcompetencia oral: pronunciación de la semiconsonante /j/. Expresar qué alimentos son saludables y qué otros lo son menos a través del uso de ejercicios para la repetición de palabras.

Inteligencia: Musical

Momento: Básico

Materiales: (a) proyector, (b) canción y video y (c) imágenes

Tiempo: 2 horas

Procedimiento:

1. La profesora proyecta la imagen de una banana y eligiendo una tonada introduce los alimentos, utilizando el color característico de esta fruta:

Yellow, yellow,
my favourite food is yellow.

It's very, very good,
my favourite food is yellow.

I like, like ...

I like bananas.

Yum, yum, yum

Yum, yum, yum

Luego va mostrando el resto de los alimentos para que los alumnos realicen lo mismo con cada uno de ellos, teniendo en cuenta sus respectivos colores (apple, pineapple, orange, pear, peach, banana, grapes, lemon, tomato, potato, lettuce, cucumber, carrot, spinach, broccoli, chicken, meat, fish, eggs, hamburger, pizza, french fries, hot dog, bacon, soda, water, juice, lemonade, milk, rice, beans, spaghetti, bread, cheese, butter, ice cream, chocolate cake, lemon pie, sugar, salt).

2. Se proyecta una canción y video donde se mencionan los beneficios de los alimentos saludables y donde se concientiza sobre el consumo limitado de los alimentos no tan saludables.

<https://www.youtube.com/watch?v=cZ60zhvMIGk>.

Los estudiantes aprenden y cantan la canción complementando con lenguaje corporal.

3. Se divide a la clase en cuatro grupos y se asigna a cada grupo crear un canto. Dos de los grupos, mencionarán los alimentos que son más saludables para nuestro consumo, utilizando el modal “should” y los otros dos, los alimentos que son menos saludables utilizando el modal “shouldn’t”. Finalmente, los grupos salen y cantan su canto.

ACTIVIDAD N° 05

Objetivo: Reconocer y ubicar las partes y mobiliario en las respectivas habitaciones.

Subcompetencia oral: fluidez y pronunciación del fonema /r/. Describir los diferentes ambientes de una casa siguiendo el ritmo de una canción.

Inteligencia: Musical

Momento: Básico

Materiales: (a) proyector, (b) imágenes, (c) pista, (d) internet, (e) parlantes

Tiempo: 2 horas

Procedimiento:

1. Se proyecta el contorno de una casa con las imágenes de los siguientes objetos y sus respectivos nombres dentro de ella: toilet, table, TV, sofa, sink, shelves, stove, shower, bed, closet, clock, curtains, computer, chairs, microwave, mirror, lamp, window, refrigerator, radio. Observando estas imágenes, la profesora junto con los niños entonan el conocido canto “knock, knock, rythm, rythm” (versión en español: ritmo, a gogo). En este canto pedirá mencionar los objetos según la letra con la que empiezan. Ejemplo: knock, knock, rythm, rythm, tell me please objects with “T”: (toilet, table, TV); knock, knock, rythm, rythm, tell me please objects with “S”: (sofa, sink, shelves, stove, shower); etc.
2. Se proyecta el contorno de una casa ahora dividida en sus cinco ambientes: bedroom, bathroom, kitchen, dining room y living room. Utilizando el mismo chant de la actividad anterior se mencionan los objetos pertenecientes a cada ambiente. Ejemplo: knock, knock, rythm, rythm, tell me please objects in the bathroom: (toilet, sink, shower, mirror); knock, knock, rythm, rythm, tell me please objects in the bedroom: (bed, closet, computer, radio); etc.
3. Se proyecta la letra de una canción acompañada de la conocida melodía “La Bamba” para que los alumnos aprendan las estructuras

“there is” y “there are” al mismo tiempo que repasan el vocabulario correspondiente a los ambientes de una casa, cantando y bailando: “I love my house”.

(https://www.youtube.com/watch?v=HzoLsLQ6EM&feature=share_video_user).

What is in the bathroom?

What is in the bathroom?

There is a mirror, a toilet and a sink.

There's a mirror, a toilet, a shower and also a sink.

Oh my bathroom, my bathroom.

I love my house, I love my house, I love my house.

...

What is in the bedroom?

What is in the bedroom?

There is a bed, a computer and a closet.

There's a bed, a computer, a closet and also a radio.

Oh my bedroom, my bedroom.

I love my house, I love my house, I love my house.

...

What is in the kitchen?

What is in the kitchen?

There is a stove, a fridge and a microwave.

But there are some shelves in my kitchen, my kitchen, my kitchen.

Oh my kitchen, my kitchen.

I love my house, I love my house, I love my house.

...

What is in the dining room?

What is in the dining room?

There is a table, a clock and a window.

But there are some chairs in my dining, my dining, my dining room.

Oh dining room, dining room.

I love my house, I love my house, I love my house.

...What is in the living room?

What is in the living room?

There is a sofa, a TV and a lamp.

But there are some curtains, some curtains, some curtains.

Oh living room, living room.

I love my house, I love my house, I love my house.

3.3.12. DISEÑO GRÁFICO DE LA PROPUESTA

ESTRATEGIA EDUCATIVA BASADA EN EL USO DE CANCIONES PARA DESARROLLAR LA PRONUNCIACIÓN EN EL ÁREA DE INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO “D” DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16081 “PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA” DEL DISTRITO DE JAÉN PROVINCIA JAÉN REGIÓN CAJAMARCA.



HOWARD GARDNER
INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES
-INTELIGENCIA
MUSICAL-

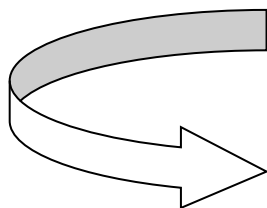


LEV VIGOSTKY
TEORIA SOCIOCULTURAL

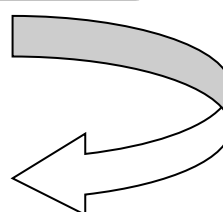


1. El sentido auditivo, el cual es esencial para toda participación musical (tono, ritmo y timbre).
2. La organización rítmica, la cual puede existir aparte de toda realización auditiva.
3. Las implicaciones emocionales, los sentimientos y emociones que los intérpretes y compositores transmiten a través de la música.

El ser humano desarrolla su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida



ESTRATEGIA
EDUCATIVA 3SIR.SONG



ACTIVIDADES

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
OBJETIVO	SUBCOMPETENCIA			INTELIGENCIA PRIORIZADA		MOMENTO		MATERIALES		TIEMPO		PROCEDIMIENTO		EVALUACIÓN	



SENTIMIENTOS-----EMOCIÓN

SPELLING OF
CONSONANT SOUNDS

INTONATION

STRESS (word stress /
sentence stress)

RHYTHM

SPELLING OF
VOWEL SOUNDS

LOS PILARES DE LA PRONUNCIACIÓN

COMUNICACIÓN ORAL FLUIDA Y EFICAZ EN UN NIVEL BÁSICO

CONCLUSIONES

1. El nivel de la pronunciación de los estudiantes de segundo grado D de la Institución Educativa N° 16081, es deficiente; calificado con un promedio del 76%, las dificultades se jerarquizaron en primer lugar en la acentuación, luego en entonación y finalmente ritmo.
2. Los Principios de la Teoría de las Inteligencia Múltiples y la Teoría Sociocultural adaptados y compatibilizados a la realidad del entorno se constituyó una herramienta fundamental que contribuye a la transformación del aprendizaje del idioma inglés especialmente en la pronunciación y por ende mejorar la expresión oral.
3. Se desarrolló una propuesta de carácter novedoso y divertido, enfocada hacia nuevas metodologías para el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, como herramienta al servicio de la mejora del aprendizaje del idioma inglés y haber seleccionado contenidos y objetivos acordes con la idea inicialmente planteada.
4. La propuesta *3SIR.SONG* aporta numerosas ventajas para el aprendizaje del inglés, pedagógica y didácticamente, siendo la innovación en la enseñanza un factor de importancia encaminado hacia el éxito escolar, cuyas actividades comprenden un proceso de aprendizaje global secuenciado en tareas y a todos los estudiantes, afianzando así contenidos.

RECOMENDACIONES

1. Las actividades desarrolladas en base a las inteligencias múltiples abren un camino para hacer del aula un ambiente creativo, dinámico y motivador en el proceso de aprendizaje, sobre todo en los adolescentes.
2. Queda abierta la posibilidad para que los docentes intenten aplicar este tipo de actividades basadas en las inteligencias múltiples para estimular cualquiera de las otras habilidades del idioma (*writing, listening, reading*).
3. Estas actividades pueden adaptarse a los diferentes temas y momentos de una sesión de aprendizaje según el tiempo, los recursos y el objetivo.
4. Este tipo de actividades pueden contribuir a desarrollar la imaginación y creatividad tanto de los docentes como de los estudiantes al tener que pensar, planificar y ejecutar actividades que abarcan una variedad de recursos tanto cognitivos, actitudinales como procedimentales.
5. Recomendamos explorar las micro habilidades de entonación y ritmo que requieren estructuras más complejas, para ser trabajadas más adelante.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG , E. (2006), Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples editorial: homo sapiens.
- ANTÚNEZ, C. (2001), Estimular las Inteligencias Múltiples: Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan (2da ed.). Madrid, España: Lancea S.A.
- ANTÚNEZ, C. (2012). Juegos Para Estimular las Inteligencias Múltiples (1ra ed.). Madrid, España: Narcea S.A.
- ARMSTRONG, T. (2001). Inteligencias Múltiples, Como descubrirlas y estimularlas en sus hijos (1ra ed.) Bogotá, Colombia: Norma S.A.
- BREWSTER, J. 1992a 'Teacher education for language across the curriculum' in English Language. Vienna: British Council.
- BREWSTER, J. 1992b 'Current trends and issues in primary ELT' Triangle 11 Paris: British Council.
- CALVO, D. (2009). Las inteligencias múltiples de los alumnos de la especialidad de Educación Secundaria, Idioma: inglés. Universidad Nacional del Santa, Facultad de Educación y Humanidades, Escuela de Educación. Chimbote, Perú. Recuperado de:
<http://www.monografias.com/trabajos71/inteligencias-multiples-alumnos-educacionsecundaria/inteligencias-multiples-alumnos-educacion-secundaria2.shtml>
- CANTERO, F.J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en CANTERO, F.J. (2002): Teoría y análisis de la entonación, Ediciones Universidad de Barcelona.
- CANTERO, F.J. (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación” en MENDOZA, Antonio (coord.), Didáctica de la Lengua y la Literatura, Prentice Hall.
- CANTERO, F.J. (1994): “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas” en SÁNCHEZ, J.& SANTOS (editores), Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, Madrid: S.G.E.L.
- CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, P. (1994). Enseñar Lengua. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

- CONSEJO DE EUROPA (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas, Traducción y adaptación española del European Framework, Consejo de Europa & Dirección Académica del Instituto Cervantes (2002) www.cvc.cervantes.es/obref/marco
- CORDER, S.P. (1967) "The significance of learners' errors", IRAL, vol. V, 4, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.) (1991), La adquisición de las lenguas extranjeras, Madrid, Ed. Visor.
- CORTÉS, M. (2002): Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación, Editorial Edinumen.
- DIELING, H. y HIRSCHFELD, U. (2000): Phonetik lehren und lernen, Langenscheidt.
- DREYFUSS, D. (2005, agosto). ¿Qué Son Las Inteligencias Múltiples? El Educador, 1(3), 4-27. Editorial Norma.
- ELLIS, R. (1984) Second Language Acquisition. Oxford. Oxford University Press.
- English Club, Pronunciation (2016). Recuperado de: <https://www.englishclub.com/pronunciation/>
- FLEGE, J. (1980): "Phonetic approximation in second language acquisition", Language Learning, 27.
- GARDNER, H. (1993). La Inteligencia Reformulada: Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI. Nueva York, NY: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). Teorías de las Inteligencias Múltiples: Estructura de la Mente. Nueva York, NY: Harper Collins Publisher.
- GIMBRETIERE, E. (1994): Phonétique et enseignement de l'oral, Paris: Didier/Hatier.
- HARMER, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited.
- IRUELA, A. (1997): "Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas", en CANTERO, F.J., MENDOZA, A. & ROMEA, C. (eds.), Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- LEAL OLIVA, A. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, P. Play it again, Sam: cómo aprender a través de la música en el aula de inglés.

- http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/VARIOS_ADELINA_LEAL_1.pdf (Consulta: 1 de abril de 2018)
- LLEÓ, C. (1997): La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras, Visor, Madrid.
- NARDO, Davide & REITERER, Susanne. (2009). Musicality and phonetic language aptitude. *Language Talent and Brain Activity*. 213-255.
- RAMÍREZ Ortiz, R. M^a. La canción en el área de inglés. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/ROSA_MARIA_RAMIREZ_1.pdf (Consulta: 15 de marzo de 2017)
- RUIZ CALATRAVA, M^a. C. La enseñanza de idiomas a través de la música. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_CARMEN_RUIZ_2.pdf (Consultado: 15 de marzo de 2017)
- SCRIVENER, J. (2009). *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. (1era ed.) ICPNA Lima, Perú: Macmillan Publishers.
- SEIDLHOFER, B. (2001): "Pronunciation" en CARTER y NUNAN (editores): *Teaching English to Speakers of other Languages*, Cambridge University Press.
- SMITH, L.E. y NELSON, C. (1985): "International intelligibility of English: directions and resources" *World English* 4.
- TAYLOR, L. (1993): *Pronunciation in action*, Prentice Hall International, English Language Teaching.
- VYGOTSKI, L. (1962): *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- VYGOTSKI, L. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, Mass. MIT Press.

ANEXOS

ANEXO N° 01
EVALUACIÓN DE ENTRADA APLICADA A LOS ESTUDIANTES PARA
IDENTIFICAR EL DESARROLLO DE LOS ASPECTOS DE LA PRONUNCIACIÓN

I. LISTEN THE FOLLOWING WORDS AND UNDERLINE THE STRESSED SYLLABLE.

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1. Begin | 6. Notebook |
| 2. Orange | 7. Garden |
| 3. Conversation | 8. Guitar |
| 4. Policeman | 9. Listen |
| 5. Lemonade | 10. Architect |

II. PRONOUNCE THE FOLLOWING MINIMAL PAIRS (SOUND DISCRIMINATION)

01	sheep	ship
02	leave	live
03	they	day
04	pick	peck
05	big	bag
06	teacher	t-shirt
07	big	bug
08	live	love
09	luck	look
10	cut	coat

III. PRONOUNCE THE FOLLOWING SENTENCES (INTONATION)

1. Are they playing football? Yes, they are
2. Is she a teacher? No she isn't.
3. Are you a doctor? Yes, I am
4. Where is he from? He is from Peru.
5. Do they study at "Señor de Huamantanga" school? No, they don't

ANEXO N° 02

CUESTIONARIO AL DOCENTE PARA DETERMINAR LOS ASPECTOS QUE TOMA EN CUENTA EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA

INSTRUCCIÓN

Estimado docente le saludo cordialmente y a la vez solicito que responda las siguientes preguntas honestamente ya que va a redundar en el trabajo de investigación a desarrollar.

1. Le parece más importante que sus estudiantes: (ordena de mayor (7) a menor (1) importancia)
☐ Comprendan bien.
☐ Hablen bien.
☐ Escriban bien.
☐ Tengan buena pronunciación.
☐ Tengan mucho vocabulario.
☐ Lean bien.
☐ Usen la gramática correctamente.
2. En clase a qué aspectos da prioridad: (ordena de mayor (7) a menor (1) dedicación de tiempo)
☐ Comprensión auditiva.
☐ Gramática.
☐ Léxico.
☐ Pronunciación.
☐ Expresión oral.
☐ Comprensión escrita.
☐ Expresión escrita.
3. ¿Cree que para enseñar a pronunciar bien a sus estudiantes el profesor debe tener conocimientos de fonética y la fonología?
AMPLIOS ____ BÁSICOS ____ NO ES NECESARIO ____
4. ¿Trabaja la pronunciación en clase con sus estudiantes?
SÍ ____ NO ____

5. Si has contestado afirmativamente a la pregunta 4, ¿qué materiales utiliza en su clase para trabajar la pronunciación?

6. Si ha contestado afirmativamente a la pregunta 4, ¿cómo se siente cuando trabaja la pronunciación en clase? (marca una o más opciones)

- () Seguro () Inseguro
() Satisfecho () Frustrado
() Me parece que estoy perdiendo el tiempo
() Creo que mis estudiantes lo aprovechan.

¿Por qué?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

**RESULTADOS OBTENIDOS DEL TEST APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE
SEGUNDO GRADO D DE LA I.E “PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA”**

N°	NOMBRES Y APELLIDOS	SOUND DISCRIMINATION
1	A. F. R. C.	10
2	A. C. G. F.	8
3	A. H. R.	5
4	A. J.J. A.	7
5	A. C. K. N.	4
6	C. R. G. M.	10
7	C. F. G. Ch.	9
8	C.C. C. A.	12
9	D. L. A.	11
10	D. R. A.E.	10
11	F. S.N. I.	12
12	G. V. A. N.	14
13	H. H. M. Z.	9
14	H. J. I. E.	6
15	H. P.A. F.	10
16	H. L. J. D.	11
17	I. G. B. C.	10
18	I. N. G.	12
19	J. T. R. Z.	9
20	L.S.X. D.P.	10
21	M. T. X. D. C.	10
22	M. F. S. N.	12
23	P. C. C.N.	11
24	P.C. D. D.	13
25	Q. S. D. Y.	11
26	S. Ch. F. P.	10
27	T. R. K. V.	9
28	V. G. N. N.	13
29	V. R. B. D.	13
30	Z. P. A. E.	10
31	Z.V.R.E	08

**RESULTADOS OBTENIDOS DEL TEST APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE
SEGUNDO GRADO D DE LA I.E “PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA”**

Nº	NOMBRES Y APELLIDOS	INTONATION
1	A. F. R. C.	10
2	A. C. G. F.	6
3	A. H. R.	8
4	A. J.J. A.	11
5	A. C. K. N.	7
6	C. R. G. M.	5
7	C. F. G. Ch.	10
8	C.C. C. A.	12
9	D. L. A.	11
10	D. R. A.E.	8
11	F. S.N. I.	10
12	G. V. A. N.	15
13	H. H. M. Z.	12
14	H. J. I. E.	5
15	H. P.A. F.	10
16	H. L. J. D.	8
17	I. G. B. C.	12
18	I. N. G.	13
19	J. T. R. Z.	11
20	L.S.X. D.P.	8
21	M. T. X. D. C.	10
22	M. F. S. N.	9
23	P. C. C.N.	6
24	P.C. D. D.	8
25	Q. S. D. Y.	6
26	S. Ch. F. P.	7
27	T. R. K. V.	9
28	V. G. N. N.	10
29	V. R. B. D.	6
30	Z. P. A. E.	9
31	Z.V.R.E	8

**RESULTADOS OBTENIDOS DEL TEST APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE
SEGUNDO GRADO D DE LA I.E “PARROQUIAL SEÑOR DE HUAMANTANGA”**

Nº	NOMBRES Y APELLIDOS	WORD STRESS
1	A. F. R. C.	8
2	A. C. G. F.	4
3	A. H. R.	4
4	A. J.J. A.	8
5	A. C. K. N.	4
6	C. R. G. M.	0
7	C. F. G. Ch.	0
8	C.C. C. A.	4
9	D. L. A.	0
10	D. R. A.E.	8
11	F. S.N. I.	8
12	G. V. A. N.	12
13	H. H. M. Z.	0
14	H. J. I. E.	0
15	H. P.A. F.	4
16	H. L. J. D.	8
17	I. G. B. C.	8
18	I. N. G.	0
19	J. T. R. Z.	4
20	L.S.X. D.P.	8
21	M. T. X. D. C.	8
22	M. F. S. N.	4
23	P. C. C.N.	4
24	P.C. D. D.	4
25	Q. S. D. Y.	8
26	S. Ch. F. P.	8
27	T. R. K. V.	0
28	V. G. N. N.	8
29	V. R. B. D.	4
30	Z. P. A. E.	0
31	Z.V.R.E	08

CANCIONES DE LA PROPUESTA

OVER THE RAINBOW / WHAT A WONDERFUL WORLD ISRAEL KAMAKAWIWO'OLE

Ooh, ooh, ooh
Ooh, ooh
Somewhere over the rainbow
Way up high
And the dreams that you dream of
Once in a lullaby
Somewhere over the rainbow
Bluebirds fly
And the dreams that you dream of
Dreams really do come true
Someday, I wish upon a star
Wake up where the clouds are far behind me
Where trouble melts like lemon drops
High above the chimney top
That's where you'll find me
Somewhere over the rainbow
Bluebirds fly
And the dreams that you dare to
Oh why, oh why can't I?
Well, I see trees of green and red roses too
I'll watch them bloom for me and you
And I think to myself
What a wonderful world
Well, I see skies of blue and I see clouds of white
And the brightness of day
I like the dark
And I think to myself what a wonderful world
The colors...

WORLD BY EMILIA

I'm a big big girl
in a big big world
It's not a big big thing if you leave me
but I do do feel that
I too too will miss you much
miss you much...
I can see the first leaf falling
it's all yellow and nice
It's so very cold outside
like the way I'm feeling inside
I'm a big big girl
in a big big world
It's not a big big thing if you leave me
but I do do feel that
I too too will miss you much
miss you much...
Outside it's now raining
and tears are falling from my eyes
why did it have to happen
why did it all have to end
I'm a big big girl
in a big big world
It's not a big big thing if you leave me
but I do do feel that
I too too will miss you much
miss you much...
I have your arms around me ooooh like fire
but when I open my eyes
you're gone...
I'm a big big girl
in a big big world
It's not a big big thing if you leave me
but I do do feel that
I too too will miss you much
miss you much...
I'm a big big girl
in a big big world
It's not a big big thing if you leave me
but I do feel I will miss you much
miss you much...

DANCING QUEEN
BY ABBA

You can dance, you can jive, having the time of your life
See that girl, watch that scene, diggin'* the dancing queen
Friday night and the lights are low
Looking out for the place to go
Where they play the right music, getting in the swing
You come in to look for a king
Anybody could be that guy
Night is young and the music's high
With a bit of rock music, everything is fine
You're in the mood for a dance
And when you get the chance...
You are the dancing queen, young and sweet, only seventeen
Dancing queen, feel the beat from the tambourine
You can dance, you can jive, having the time of your life
See that girl, watch that scene, diggin' the dancing queen
You're a teaser, you turn them on
Leave them burning and then you're gone
Looking out for another, anyone will do
You're in the mood for a dance
And when you get the chance...
You are the dancing queen, young and sweet, only seventeen
Dancing queen, feel the beat from the tambourine
You can dance, you can jive, having the time of your life
See that girl, watch that scene, diggin' the dancing queen

COUNT ON ME
By BRUNO MARS

If you ever find yourself stuck in the middle of the sea
I'll sail the world to find you
If you ever find yourself lost in the dark and you can't see
I'll be the light to guide you
Find out what we're made of
When we are called to help our friends in need
You can count on me like one, two, three, I'll be there
And I know when I need it
I can count on you like four, three, two, and you'll be there
'Cause that's what friends are supposed to do,
oh yeah
oooooh oooooh
ohh yeah ,yeah
If you're tossin' and you're turnin' and you just can't fall asleep
I'll sing a song beside you
And if you ever forget how much you really mean to me
Everyday I will remind you
oh oh oh
Find out what we're made of
When we are called to help our friends in need
You can count on me like one, two, three, I'll be there
And I know when I need it
I can count on you like four, three, two, and you'll be there
'Cause that's what friends are supposed to do
oh yeah
oooh oooh
yeah yeah
You'll always have my shoulder when you cry
I'll never let go, never say goodbye
You know you can count on me like one, two, three, I'll be there
And I know when I need it
I can count on you like four, three, two, and you'll be there
'Cause that's what friends are supposed to do
oh yeah
oooooh ooooooh
You can count on me 'cause I can count on you...

YOU'RE BEAUTIFUL
BY BLACK JAMES BLUNT

My life is brilliant.
My love is pure.
I saw an angel.
Of that I'm sure.
She smiled at me on the subway.
She was with another man.
But I won't lose no sleep on that,
'Cause I've got a plan.
You're beautiful. You're beautiful.
You're beautiful, it's true.
I saw your face in a crowded place,
And I don't know what to do,
'Cause I'll never be with you.
Yeah, she caught my eye,
As we walked on by.
She could see from my face that I was,
Fucking high,
And I don't think that I'll see her again,
But we shared a moment that will last till the end.
You're beautiful. You're beautiful.
You're beautiful, it's true.
I saw your face in a crowded place,
And I don't know what to do,
'Cause I'll never be with you.
You're beautiful. You're beautiful.
You're beautiful, it's true.
There must be an angel with a smile on her face,
When she thought up that I should be with you it's time to face the truth will never be
with you.

**DREAM, DREAM, DREAM,
BY EVERLY BROTHERS**

Dream, dream dream dream,
Dream, dream dream dream.
When I want you in my arms,
When I want you and all your charms,
Whenever I want you,
All I have to do, is
Dream, dream dream dream.
When I feel blue in the night,
And I need you to hold me tight,
Whenever I want you,
All I have to do, is
Dream, dream.
I can make you mine,
Taste your lips of wine,
Any time, night or day.
Only trouble is, gee whiz,
I'm dreamin' my life away.
I need you so that I could die,
I love you so, and that is why,
Whenever I want you,
All I have to do, is
Dream, dream.
I can make you mine,
Taste your lips of wine,
Any time, night or day.
Only trouble is, gee whiz,
I'm dreamin' my life away.
I need you so that I could die,
I love you so, and that is why,
Whenever I want you,
All I have to do, is
Dream, dream dream dream.
Dream, dream dream dream, dream.

CAN'T SMILE WITHOUT YOU
ARTIST: BARRY MANILOW AS SUNG ON "GREATEST HITS"

You know I can't smile without you
I can't smile without you
I can't laugh and I can't sing
I'm finding it hard to do anything
You see I feel sad when you're sad
I feel glad when you're glad
If you only knew what I'm going through
I just can't smile without you
You came along just like a song
And brightened my day
Who'da believed that you were part of a dream? ("who would have believed...")
Now it all seems light years away
And now you know I can't smile without you
I can't smile without you
I can't laugh and I can't sing
I'm finding it hard to do anything
You see, I feel sad when you're sad
I feel glad when you're glad
If you only knew what I'm going through
I just can't smile without you
Now some people say happiness takes so very long to find
Well I'm finding it hard leaving your love behind me
And you see I can't smile without you
I can't smile without you
I can't laugh and I can't sing
I'm finding it hard to do anything
You see I feel glad when you're glad
I feel sad when you're sad
If you only knew what I'm going through
I just can't smile without you...

RELAX, TAKE IT EASY
BY MIKA

Took a ride to the end of the line
Where no one ever goes.
Ended up on a broken train with nobody I know.
But the pain and the (longings) the same.
(Where the dying
Now I'm lost and I'm screaming for help.)
Relax, take it easy
For there is nothing that we can do.
Relax, take it easy
Blame it on me or blame it on you.
It's as if I'm scared.
It's as if I'm terrified.
It's as if I scared.
It's as if I'm playing with fire.
Scared.
It's as if I'm terrified.
Are you scared?
Are we playing with fire?
Relax
There is an answer to the darkest times.
It's clear we don't understand but the last thing on my mind
Is to leave you.
I believe that we're in this together.
Don't scream - there are so many roads left.
Relax, take it easy
For there is nothing that we can do.
Relax, take it easy
Blame it on me or blame it on you.
Relax, take it easy
For there is nothing that we can do.
Relax, take it easy
Blame it on me or blame it on you.
Relax, take it easy
For there is nothing that we can do.
Relax, take it easy
Blame it on me or blame it on you.
Relax, take it easy
For there is nothing that we can do.
Relax, take it easy
Blame it on me or blame it on you.
(Relax)
It's as if I'm scared.
It's as if I'm terrified.

It's as if I scared.
It's as if I'm playing with fire.
Relax
It's as if I'm terrified.
Are you scared?
Are we playing with fire?
Relax
Relax