



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**  
*"Francisco García Salinas"*  
**UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL**  
**DOCENTE**

---

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**LA MÚSICA Y LOS PROCESOS MNEMOTÉCNICOS EN LA**  
**APROPIACIÓN SIGNIFICATIVA DEL VOCABULARIO DEL**  
**INGLÉS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO**  
**PROFESIONAL DOCENTE**

**PRESENTA:**

Lic. Elizabeth Castillo Usyaopin

**Directora:**

Dra. Beatriz Marisol García Sandoval

**Codirectoras:**

Mtra. María Dolores Aldaba Andrade

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

**Zacatecas, Zac. a 26 de octubre del 2020**

## **RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN:**

El papel secundario del vocabulario en los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje del inglés soslaya el establecimiento de enlaces sustantivos en la estructura cognitiva de las personas. Esta intervención educativa se efectúa en el grupo "B" de tercer semestre de inglés, de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ. La metodología de enseñanza aplicada busca desarrollar la competencia léxica mediante procesos de aprendizaje significativo, basados en el empleo de música de Mozart y estrategias mnemotécnicas lingüístico-musicales. Los resultados reflejan una asociación óptima entre el vocabulario conocido y desconocido, y una mayor comprensión semántica, morfológica y sintáctica del léxico.

**PALABRAS CLAVE:** vocabulario del inglés, competencia léxica, aprendizaje significativo, música de Mozart, procesos mnemotécnicos.

## **AGRADECIMIENTOS**

Son muchas las personas que contribuyeron en el proceso de construcción y finalización de este trabajo de investigación, por lo cual deseo extender mi más sincero agradecimiento a cada una de ellas.

En primer lugar, agradezco a mis padres Lidia y Gonzalo, quienes con su amor inconmensurable y profunda fe en mí, me han ayudado a alcanzar todas mis metas. La conclusión de este trabajo es reflejo del gran amor y la paciencia con que me educaron, así como de la perseverancia, disciplina y diligencia que inculcaron en mi persona.

Gracias a mis abuelos Liubov e Iván, por formar parte de mi vida y permitirme aprender de ellos cualidades importantes como el orden, la organización, la responsabilidad y la humildad.

Gracias a mi hermana gemela Sofía, por acompañarme en cada etapa y proceso de la vida. Gracias a mis hermanos Pablo y Alejo, cuyo ejemplo me inspira y motiva para seguir adelante.

Agradezco de manera especial a mi Directora de tesis, la Dra. Beatriz Marisol García Sandoval, quien con su apoyo y orientación posibilitó la realización de esta investigación.

Gracias al colectivo docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, por contribuir con mi desarrollo académico. Gracias a mis compañeros y compañeras por su afabilidad y amigabilidad.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	13
LA MÚSICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DEL IDIOMA INGLÉS .....	13
1.1 El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del vocabulario del inglés .....	13
1.2 La teoría del aprendizaje significativo en la apropiación del vocabulario del inglés .....	29
1.3 El papel de la memoria y los procesos mnemotécnicos en el aprendizaje.....	39
1.4 La música como catalizadora de un aprendizaje significativo.....	48
CAPÍTULO II.....	59
EL ESTUDIO DEL INGLÉS EN LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS “FRANCISCO GARCÍA SALINAS” .....	59
2.1 Contextualización de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) .....	59
2.1.1 Antecedentes.....	60
2.1.2 Filosofía.....	64
2.1.3 Estructura curricular.....	67
2.1.4 Personal académico .....	74

2.1.5 Infraestructura y equipamiento .....	76
2.2 Programa de estudios de la Unidad didáctica integradora de Inglés.....	81
2.3 Descripción de la muestra de estudio .....	89
CAPÍTULO III.....	91
INTERVENCIÓN EDUCATIVA: LA MÚSICA Y LOS PROCESOS MNEMOTÉCNICOS EN LA APROPIACIÓN SIGNIFICATIVA DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS .....	91
3.1 Diagnóstico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario del inglés como lengua extranjera .....	92
3.2 Implementación de la intervención educativa.....	108
3.2.1 Primera sesión.....	111
3.2.2 Segunda sesión.....	117
3.2.3 Tercera sesión.....	121
3.2.4 Cuarta sesión .....	127
3.2.5 Quinta sesión.....	132
3.3 Análisis y evaluación de los resultados obtenidos tras la intervención educativa .....	135
CONCLUSIONES .....	146
REFERENCIAS .....	152
ANEXOS.....	157

## Índice de tablas

Tabla 1: Puntuaciones mínimas de TOEFL requeridas en cada semestre para ser aspirante a exención de examen ordinario de inglés y prácticas de laboratorio adicionales en CALEX.....	85
Tabla 2: Análisis comparativo de los resultados obtenidos por la muestra de estudio, en las secciones de vocabulario de las evaluaciones formales de inglés, pre y post intervención educativa .....	137

## Índice de imágenes

Imagen 1: Elementos compositivos de la música y su correspondencia con los principales centros energéticos del cuerpo humano.....	52
Imagen 2: El cerebro triuno de Paul Maclean.....	55
Imagen 3: Logo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” .....	65
Imagen 4: Vista exterior del edificio de la LILEX.....	76
Imagen 5: Estacionamiento de la LILEX.....	77
Imagen 6: Vista interior del edificio de la LILEX.....	78
Imagen 7: Planta baja del edificio de la LILEX.....	79
Imagen 8: Centro de Intervención y Servicios Psicológicos XXI de la LILEX .....	80
Imagen 9: Aula de clases de la LILEX.....	81
Imagen 10: Primera sesión de intervención educativa: Audición activa de la “Fantasía en Re menor, K397” de Mozart.....	112
Imagen 11: Primera sesión de intervención educativa: Audición pasiva de la “Fuga en Do mayor, K394” de Mozart.....	114
Imagen 12: Segunda sesión de intervención educativa: Exposición de los conceptos del vocabulario de la lección.....	121
Imagen 13: Tercera sesión de intervención educativa: Audición pasiva del tercer movimiento “Rondó Alla Turca” de la “Sonata para piano No. 11 en La mayor, K331” de Mozart.....	124

Imagen 14: Cuarta sesión de intervención educativa: Preparación del ejercicio de ampliación del conocimiento morfológico y semántico del vocabulario de la lección .....	128
Imagen 15: Cuarta sesión de intervención educativa: Efectuación del ejercicio de ampliación del conocimiento morfológico y semántico del vocabulario de la lección .....	129
Imagen 16: Cuarta sesión de intervención educativa: Retroalimentación del ejercicio de ampliación del conocimiento morfológico y semántico del vocabulario de la lección .....	130
Imagen 17: Quinta sesión de intervención educativa: Redacción de un cuento criminal a partir de la escucha del tercer movimiento de la “Sinfonía No. 9 en Mi menor, Op. 95, B178 -Del Nuevo Mundo-” de Dvorak.....	133

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Necesidad de ampliar el vocabulario para comprender y comunicarse mejor en la lengua inglesa.....	95
Gráfico 2: Frecuencia en el repaso del vocabulario aprendido en clase.....	96
Gráfico 3: Factor de la competencia léxica en el proceso de aprendizaje del inglés..	97
Gráfico 4: Factor de la significatividad en el aprendizaje del vocabulario del inglés..	98
Gráfico 5: Dificultad en el aprendizaje del contenido léxico con relación a su complejidad y grado de significatividad .....	99
Gráfico 6: Actitud del estudiantado frente a la tarea adquisitiva del vocabulario .....	100
Gráfico 7: Dificultad para recordar el vocabulario aprendido .....	101
Gráfico 8: Factores que favorecen el recuerdo del vocabulario de reciente adquisición .....	103
Gráfico 9: Factor mnemotécnico en el aprendizaje del vocabulario.....	104
Gráfico 10: Factor lingüístico-musical en el desarrollo de la competencia léxica ....	106
Gráfico 11: El recurso musical en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario .....	107
Gráfico 12: Desempeño general del estudiantado en la intervención educativa.....	141
Gráfico 13: Relajación y armonización mediante la audición musical mozartiana ...	143

## Índice de figuras

Figura 1: Arquetipo clásico de sistematización de la memoria en el cerebro.....	41
Figura 2: Plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras .....	69
Figura 3: Niveles de competencia lingüística de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas .....	75

## Índice de anexos

Anexo A: Cuestionario para el diagnóstico inicial en la fase de pre-intervención educativa .....	157
Anexo B: Cuadro estadístico de referencia para el análisis de los resultados del diagnóstico de la fase de pre-intervención educativa .....	165
Anexo C: Planeación de las sesiones para la intervención educativa .....	170
Anexo D: Primera sesión de intervención educativa: Actividad impresa 1 .....	192
Anexo E: Primera sesión de intervención educativa: Actividad impresa 2.....	193
Anexo F: Quinta sesión de intervención educativa: Actividad impresa 1.....	194
Anexo G: Quinta sesión de intervención educativa: Actividad impresa 2 .....	195
Anexo H: Cuestionario de la fase de post-intervención educativa.....	197
Anexo I: Cuadro estadístico de referencia para el análisis de los resultados del cuestionario de la fase de post-intervención educativa .....	201

## ACRÓNIMOS

CA	Cuerpos Académicos
CALEX	Centro de Autoacceso de Lenguas Extranjeras
CISP XXI	Centro de Intervención de Servicios Psicológicos XXI
CIUAZ	Centro de Idiomas de la Universidad Autónoma de Zacatecas
FAM 2013	Fondo de Aportaciones Múltiples 2013
L1	Primera lengua o lengua materna
L2	Segunda lengua o primera lengua extranjera
L3	Tercera lengua o segunda lengua extranjera
LILEX	Licenciatura en Lenguas Extranjeras
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SPAUAZ	Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas
TOEFL	Test of English as a Foreign Language [Examen de Inglés como Lengua Extranjera]
TSU	Técnico Superior Universitario
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”
UDI	Unidad didáctica integradora
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## INTRODUCCIÓN

El vocabulario, al ser el elemento molecular, inmanente y consustancial de todo lenguaje humano, es decir, el conjunto de palabras que otorga nombre a todo un universo conceptual, percibido por determinada comunidad lingüística, interpreta un factor decisivo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para involucrarse en los variados y complejos procesos comunicativos de una sociedad. La comprensión lectora y auditiva, así como la expresión oral y escrita, constituyen dichas capacidades esenciales para la efectución de cualquier intercambio verbal, cuyo dominio adecuado conforma el grado de competencia que posee una persona sobre determinada lengua.

La adquisición del complejo de palabras en sus tres niveles semántico, morfológico y sintáctico, es decir, de significado, forma y uso, es determinante para la posterior intelección y el correcto desenvolvimiento en un idioma. Así lo han notado diversas corrientes lingüísticas y aplicaciones didácticas de la actualidad, las cuales proponen nuevos enfoques para la enseñanza de las segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2), centrados en el desarrollo íntegro de la competencia léxica (Oster, 2009).

El desarrollo de la competencia léxica es un ámbito que en los últimos años ha recibido mayor atención, obteniendo cada vez más presencia e importancia dentro del campo de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que son numerosos los estudios sobre adquisición y aprendizaje de L2 que ahora contemplan una enseñanza holística del vocabulario de un idioma, la cual considera los componentes morfológicos de las palabras y su interrelación con otras unidades léxicas, en función de su uso, forma y

significado, y más allá de los objetos o las imágenes mentales que éstas representan de manera aislada e independiente (Oster, 2009).

En contradicción con lo anterior, persisten incontables prácticas de enseñanza en el aula que, hasta la fecha, conciben el vocabulario como un mero listado de palabras aleatorias que los y las estudiantes deben registrar por medio de un proceso memorístico insustancial y carente de sentido (Oster, 2009). No obstante, a la par que continúan vigentes estos paradigmas tradicionales, basados en un aprendizaje mecánico, surgen nuevas propuestas que buscan desarrollar técnicas y estrategias dirigidas a los procesos asociativo-evocativos de la memoria individual, para lograr así un aprendizaje significativo y profundo del conocimiento (Ausubel, 2000).

Dichos procesos psicológicos, que pretenden valerse de las estructuras cognitivas previas de la persona, para llevar a cabo conexiones pertinentes entre la información nueva y la existente, están, sin embargo, constreñidos por la visión limitada de una sola disciplina. Las asociaciones necesarias para conseguir una apropiación significativa del material léxico, se vuelven inconsistentes y difíciles de realizar sin la participación de un agente capaz de generarlas.

En este sentido, resulta conveniente revisar lo que ya numerosos estudios han confirmado acerca del poder activador y desencadenante de la música, para la gran mayoría de las funciones y procesos cognitivos del cerebro humano, donde la música propicia un funcionamiento cerebral óptimo, e induce a la realización de conexiones relevantes para la estimulación del pensamiento y la memoria. A continuación, se realiza una presentación lacónica del estado del arte, el cual permitió construir el fundamento teórico de esta investigación, así como comprender y abordar de manera adecuada su objeto de estudio.

En el ámbito internacional, resulta inestimable la teoría del aprendizaje significativo del psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel, publicada por primera vez en 1962, bajo el título *A subsumption theory of meaningful learning and retention* [Una teoría de subsunción del aprendizaje y retención significativos (Traducción propia)], la cual es revisada con atención en el apartado 1.2 de este trabajo. El aprendizaje, en su condición significativa, constituye interacciones trascendentes, sólidas y profundas, que organizan e integran el material insólito con el existente (este procedimiento es descrito como “anclaje”). Los vínculos que se forman a raíz del anclaje, dan lugar a lo que Ausubel (2000), define como “asimilación”: un proceso cuya culminación efectiva es la retención del conocimiento y su resistencia ante el olvido.

En cuanto al desarrollo de la competencia léxica, concepto manejado en el apartado 1.1, destaca la aportación de Oster (2009), con su artículo *La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica*, perteneciente a la *Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras “Porta Linguarum”*. La autora ciñe su trabajo en un modelo de análisis de adquisición de vocabulario en segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2), denominado “lexicón mental bilingüe o multilingüe”, entendido como una estructura compleja e individual, dentro de la cual se almacenan de modo ordenado y sistemático las asociaciones e interconexiones de los aspectos semántico, morfológico y sintáctico de las palabras en las lenguas materna (L1) y extranjera (L2), y donde, además, juegan un papel importante las variables culturales y las interferencias léxicas entre ambos idiomas.

Respecto al soporte instrumental requerido para facilitar la ocurrencia de aprendizajes significativos, es pertinente rescatar algunos aspectos del trabajo de

Campbell (2007), quien, en su libro *El efecto Mozart para niños: despertar con música la mente, la salud y la creatividad del niño*, analiza la influencia de las cualidades “extramusicales” de la música de Mozart, tales como el mejoramiento del estado anímico, la estimulación psicomotora, y el favorecimiento de procesos mentales complejos en cada una de las revoluciones cognitivas experimentadas durante la primera y segunda infancias; beneficios que pueden ser aplicables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de jóvenes y adultos.

Serrano (2016), en su capítulo titulado *TIC y Creatividad Lingüístico-Musical*, perteneciente al libro compilatorio *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, proporciona un ejemplo viable para la presente investigación, al sentar las bases de un trabajo interdisciplinario, en el que se fortalece la labor docente cooperativa y el aprendizaje significativo de los contenidos lingüísticos, mediante el elemento rítmico-melódico del género musical “rap”.

A nivel nacional, es indiscutible la precisión con que Waisburd & Erdmenger (2008), en su libro *El poder de la música en el aprendizaje: Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo: educación, empresa y desarrollo humano: guía teórica y práctica*, exponen el papel excepcional que posee la música como herramienta para impulsar y favorecer el aprendizaje significativo; al agudizar la atención, percepción y sensibilidad, fortalecer la memoria y la capacidad de concentración, y mejorar las habilidades de lectura y redacción. Sobre estos beneficios derivados del contacto con la música, se profundiza en el apartado 1.4 de este volumen.

Ricoy & Álvarez (2016), en su artículo titulado *La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas*, perteneciente a la Revista Mexicana de Investigación Educativa, exhortan al profesorado a cuestionarse y

responsabilizarse por su estilo docente, así como a reflexionar el diseño de sus sesiones, tomando en consideración la forma de abordar los contenidos, las estrategias didácticas y el uso de los recursos pedagógicos de los que disponen. Es preciso notar que la mayoría de los aspectos a los que se hace mención, fueron contemplados de manera implícita en la planeación de esta intervención educativa.

En lo referente a publicaciones locales, la tesis de Maestría de Amaya (2010), titulada *De lo Tradicional a lo Innovador en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera*, permite comprender el panorama local y nacional en el que yace la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En su estudio, se justifica la necesidad de contar con profesionistas capaces de comunicarse de manera competente en la lengua inglesa, para poder satisfacer las exigencias de innovación, emprendimiento, aprendizaje y actualización permanentes que demanda el país.

Por último, Serrano (2014), en su tesis de Maestría, titulada *Competencias Docentes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras UAZ, según la percepción de sus estudiantes*, presenta un análisis de las competencias del colectivo docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, a partir de la experiencia del estudiantado frente al desenvolvimiento del profesorado en el aula. La revisión de esta investigación resulta valiosa, al verse efectuado el presente trabajo dentro del mismo espacio académico. En el capítulo II se elabora una descripción detallada del objeto de estudio hacia el cual se orienta esta intervención educativa.

Con respecto al marco conceptual de este trabajo, es necesario definir la comprensión que se tiene por la “mnemotecnia”, entendida como un proceso mediante el cual el o la discente asocia, combina, integra y/o relaciona ideas o conocimientos

nuevos, al aprovechar los saberes y experiencias existentes en su estructura cognitiva, para favorecer una memorización rápida, sólida y duradera de la información (Jiménez, 1994).

Debido a las limitaciones fundamentales que existen en torno al alcance de los procesos mnemotécnicos, es necesario revisar la noción de “adquisición” de Ausubel (2000), la cual es equivalente al término “apropiación” que se emplea en este documento. Cuando el individuo o individuo “adquiere” un conocimiento, ésta se apodera de él por medio del establecimiento y restablecimiento, la organización y reorganización, y la integración y reintegración de conexiones nuevas y/o existentes entre lo que se conoce y desconoce (la estructura cognitiva previa), de una forma ordenada, deliberada, crítica y profunda, que resulta en un aprendizaje de carácter significativo.

Esta intervención educativa buscó mejorar el proceso real de enseñanza-aprendizaje del grupo de estudio, mediante la aplicación sistemática de sesiones musicales mozartianas y experiencias lingüístico-musicales, las cuales contribuirían con la activación del cerebro en su totalidad, e impulsarían las estrategias mnemotécnicas pertinentes para conseguir una apropiación significativa del vocabulario oral y escrito, en su comprensión semántica, morfológica y sintáctica. Los resultados de este trabajo esperaron replantear la forma en que se aborda la enseñanza del vocabulario en el idioma inglés, al proporcionar un modelo de integración efectiva que resalta el valor de la música en su aprendizaje significativo.

De forma similar, se pretendió aportar una aplicación musical completa y ecuménica, sin merma alguna y más allá del papel secundario y complementario que se le ha otorgado en la mayoría de los espacios destinados a la enseñanza de L2;

consistente con el aprendizaje de determinado vocabulario del inglés a través de una experiencia musical integradora, la cual derive en un beneficio duradero y profundo, traducible en una apropiación y retención significativas del contenido léxico, además de un ambicioso, empero, posible provecho en otras áreas emocionales y espirituales de la persona.

La principal problemática observada en este trabajo, corresponde a la escasa presencia formal que recibe el vocabulario dentro de la mayoría de los programas de estudio de inglés, cuyo papel secundario en los procesos normales de enseñanza-aprendizaje, conlleva al acaecimiento de un aprendizaje mecánico, y al establecimiento limitado de enlaces significativos en la estructura cognitiva de los y las estudiantes, derivando en un exiguo desarrollo de su competencia léxica.

La pregunta general de investigación se presenta de la siguiente manera: ¿Es posible facilitar la apropiación significativa del vocabulario oral y escrito del idioma inglés como lengua extranjera, y desarrollar su respectiva competencia léxica, por medio de la aplicación de una metodología de enseñanza que incorpora la escucha consciente, activa y regular de música de Mozart, y la utilización de procesos mnemotécnicos de naturaleza lingüístico-musical?

A continuación, se enumeran las tres hipótesis que sostuvieron la planeación y efectución de la intervención educativa, cuya verificación se describe en las conclusiones de este trabajo:

1. La adquisición y concepción del vocabulario respecto a su interrelación e interdependencia con otras unidades léxicas, aunado al entendimiento de su comportamiento semántico, morfológico y sintáctico frente a otro grupo de

palabras, son aspectos clave para el desarrollo de una verdadera competencia léxica en el idioma inglés, que deriva en la evolución íntegra y total de las demás habilidades lingüísticas en la lengua.

2. El estudio de determinado vocabulario del inglés, a través del empleo de procesos mnemotécnicos de naturaleza lingüístico-musical, es una herramienta eficaz para conseguir una apropiación significativa del conjunto de palabras. En este sentido, el desenvolvimiento de un proceso asociativo, integrador y organizador de la información, dentro de la estructura cognitiva precedente de la persona, garantiza una retención y recuperación satisfactorias.
3. La aplicación asidua y sistemática de música de Mozart en el aula, así como la escucha consciente y receptiva de ésta por parte del o de la estudiante, son agentes coadyuvadores de una activación completa y efectiva del cerebro, que favorecen los procesos cognitivos requeridos para una apropiación significativa del vocabulario oral y escrito de la lengua inglesa, y su comprensión a nivel de significado, forma y uso.

El objetivo general que orientó la investigación en su definición práctica, fue el siguiente: Desarrollar una metodología de enseñanza que incorpore la escucha consciente, activa y regular de música de Mozart en el aula, así como la aplicación sistemática de procesos mnemotécnicos de naturaleza lingüístico-musical, para la consecución de una apropiación significativa del vocabulario oral y escrito del idioma inglés como lengua extranjera, en su comprensión semántica, morfológica y sintáctica.

Derivado de este propósito central, se desprenden los subsecuentes objetivos específicos:

1. Conducir al estudiantado en el desarrollo de una competencia léxica, por medio de la efectución de un proceso asociativo, integrador y organizador del conocimiento dentro de sus estructuras cognitivas preexistentes.
2. Integrar estrategias mnemotécnicas de naturaleza lingüístico-musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de determinado vocabulario del inglés de nivel intermedio, las cuales funcionen como presentadoras del complejo de palabras y catalizadoras de las funciones cerebrales óptimas, para favorecer así la apropiación significativa y la posterior retención y recuperación satisfactorias del conocimiento.
3. Favorecer en el estudiantado el desencadenamiento adecuado de los procesos cognitivos en el cerebro relacionados con la percepción, la concentración, la memoria y la organización e integración de conocimientos, mediante la escucha consciente y activa de sesiones musicales Mozartianas.

En cuanto a la metodología de esta investigación, la propuesta de intervención educativa es la regulación sobre la propia práctica profesional, a través de un proceso de “indagación-solución”, conformado por cuatro etapas: 1) Planeación: fase que involucra la problematización (diagnóstico), la formulación de la hipótesis y el diseño metodológico de la propuesta. 2) Implementación: engloba la adaptación y aplicación del proyecto para encontrar una posible solución al problema expuesto. 3) Evaluación: constituye el seguimiento de las actividades implementadas en la intervención para su posterior análisis y reflexión. 4) Socialización-Difusión: esta última fase implica la adopción de la solución de la propuesta para el mejoramiento de la práctica educativa diaria en un contexto determinado (Barraza, 2010).

El diseño metodológico de esta intervención educativa fue un estudio de caso, comprendido como un complejo organizativo que engloba el acotamiento de una problemática de carácter educativo, sensible a las características particulares del grupo de estudio, dentro del cual se circunscribe la efectuación de una investigación-acción. Esto supuso la participación conjunta de la interventora con el alumnado, el profesorado, los directivos y la institución, para conseguir así una aproximación adecuada a la problemática de interés (Barraza, 2010).

La muestra seleccionada consistió en un grupo de 28 estudiantes jóvenes, quienes se encontraban inscritos en el ciclo agosto-diciembre 2019, y cursaban el tercer semestre del idioma inglés como lengua extranjera en el grupo “B”, de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. La elección de la población se justificó en el entendimiento de que el semestre en que se encontraban los educandos y educandas era crítico, puesto que a partir del siguiente se esperaba que contaran con un manejo aventajado de la lengua inglesa para el emprendimiento de un aprendizaje en su totalidad en este idioma.

Con respecto a las técnicas para la recopilación de información, Barraza (2010) propone tres tipos principales: las de investigación cuantitativa y cualitativa, y las participativas. Las primeras, sean observacionales o no observacionales, proporcionan objetividad y veracidad al fenómeno estudiado por medio de la obtención y el análisis de cifras numéricas. Las segundas, implican el entendimiento del fenómeno de interés en su comprensión holística e integral, a través de la interpretación de datos no cuantitativos. Las últimas, son empleadas para involucrar de manera activa a los y las participantes y hacerles conscientes de la problemática observada.

Para el caso de esta intervención educativa, se realizó una complementariedad entre las técnicas cuantitativas y cualitativas, esto es, en forma de un cuestionario aplicado desde el inicio al grupo de estudio, acerca de su proceso de aprendizaje del vocabulario del inglés, una observación pasiva de cada una de las sesiones efectuadas -realizada por parte de un agente ajeno a la interventora-, y una encuesta final respecto al grado de satisfacción del estudiantado posterior a la intervención.

De forma adicional, se compararon los resultados de dos evaluaciones formales de inglés establecidas por el programa académico, y administradas por el docente titular de la clase durante los periodos lectivos previo y posterior a la intervención educativa. La estructura del proceso de intervención educativa consistió en tres etapas fundamentales: 1) Pre-intervención educativa: Planeación mediante un diagnóstico inicial aplicado sobre la muestra de estudio. 2) Implementación de la intervención educativa. 3) Post-intervención educativa: Análisis y evaluación de los resultados.

A través de las intervenciones educativas, los y las docentes, así como otros agentes educativos -entre ellos: directores/as, orientadores/as, apoyos técnico-pedagógicos, e interventores/as educativos-, cumplen una doble función de promotores/as y beneficiarios/as del proceso sistemático de mejora de su propia práctica y experiencia profesionales. La documentación adecuada de dichas experiencias y prácticas educativas, constituye un cúmulo de propuestas útiles y significativas, las cuales pueden ser reconocidas y aplicadas por otros profesores y profesoras dentro de sus ámbitos educativos específicos (Barraza, 2010).

Este trabajo se encuentra organizado en tres capítulos, cada uno de ellos compuesto, a su vez, por diversos apartados y subapartados, los cuales, subsumidos en una categoría de orden superior, responden a determinados propósitos específicos

dentro del objetivo general de esta investigación. Así, el primer capítulo constituye el fundamento teórico y soporte instrumental de la intervención educativa, mientras que, el segundo, proporciona un panorama de contextualización del objeto de estudio. El último capítulo, describe la planeación y ejecución práctica de la intervención, al mismo tiempo que se encarga de analizar los resultados derivados de ella.

## CAPÍTULO I

### LA MÚSICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DEL IDIOMA INGLÉS

Este capítulo, con sus cuatro apartados, conforma el fundamento teórico que otorga sustento a la planeación y ejecución de la intervención educativa. Cada apartado aborda uno de sus aspectos cardinales, donde los primeros dos constituyen la finalidad práctica de la investigación, en su concepción de un proceso de aprendizaje significativo del vocabulario del inglés, aunado a su correspondiente desarrollo léxico competente.

Los últimos dos apartados son concebidos como el soporte instrumental para la consecución efectiva de tales objetivos establecidos, mediante el empleo de la música como armonizadora y catalizadora de asimilaciones sustantivas del conocimiento, y por medio del uso de procesos mnemotécnicos de naturaleza lingüístico-musical para el registro, la codificación y el almacenaje resistente y duradero de la información en la memoria del individuo o individua.

#### **1.1 El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del vocabulario del inglés**

El vocabulario, a pesar de constituir el elemento molecular, inmanente y consustancial de todo lenguaje humano, del cual deriva y sucede la apropiación de las demás habilidades lingüísticas fundamentales, que conforman la competencia de un individuo o individua en una lengua, ha tenido por mucho tiempo un papel secundario y suplementario, si no es que, hasta marginal, frente al protagonismo hegemónico de la gramática en las ciencias de las lenguas.

Tal grado de inobservancia general prestada a la adquisición del vocabulario, es aún más pasmosa cuando se sabe que un porcentaje considerable de los y las discentes de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2), tanto los y las de nivel inicial, como aquellos o aquellas más avanzadas, con frecuencia admiten de manera expedita que ésta es una de las dificultades mayúsculas a las que se enfrentan en su proceso de aprendizaje. La última década del siglo XX, sin embargo, ha sido testigo de una mayor atención transferida al aspecto del léxico en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de L2.

Ejemplo de lo anterior, es el surgimiento de dos importantes referentes en esta área: la obra editada por Schmitt y McCarthy en 1997, y la publicada por Nation en el 2001. La primera constituye una colección de quince capítulos escritos por diversos docentes de inglés como L2, quienes analizan el proceso de aprendizaje del vocabulario desde la óptica de tres perspectivas diferentes: la descripción de la naturaleza y el comportamiento del vocabulario, la manera en que éste es adquirido y procesado por el o la aprendiente, y el factor pedagógico en la enseñanza-aprendizaje del léxico de la L2; misma organización que da lugar al título del libro: *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía (Traducción propia)].

En la primera parte de la obra, la concerniente a la descripción del vocabulario, destacan las ideas de autores y autoras como Nation, Waring, McCarthy, Carter, Moon, Nagy y Melka, quienes señalan los aspectos más representativos de las palabras de la lengua inglesa y su proceder semántico con otras expresiones lingüísticas. Nation y Waring (1997), reflexionan en su artículo sobre el tamaño del lexicón que una persona requiere para la comunicación fundamental y el entendimiento adecuado del idioma

inglés, siendo éste de por lo menos tres mil palabras. Esta aseveración está basada en tres consideraciones cardinales: la cantidad de palabras existentes en la lengua, la dimensión léxica de un o una hablante nativa y el número de vocablos empleados para las necesidades comunicativas elementales de determinado usuario o usuaria.

Es claro que la respuesta cuantitativa a cada una de las aseveraciones anteriores depende de lo que es considerado como palabra, al existir unidades léxicas que reflejan tanto un verbo como un sustantivo, por ejemplo, *walk* [caminar y caminata], *work* [trabajar y trabajo], o *rain* [llover y lluvia], y otros signos lingüísticos que, por el contrario, se presentan contiguos mas comparten una sola imagen mental conjunta: *real estate* [bienes raíces]. Tal concurrencia de dos o más palabras es denominada *compound words* o palabras compuestas, y en la lengua inglesa acaece en tres formas diferentes: *closed* [cerradas], *hyphenated* [ligadas por un guion], y *open* [separadas], como se aprecia de manera respectiva en los siguientes casos: *homemade* [casero], *mother-in-law* [suegra], y *living room* [sala de estar].

Para fines de este trabajo, se concibe ambigua la enunciación numérica de la extensión del lexicón demandado para el desenvolvimiento articulado en la lengua inglesa, en tanto que se encuentra sujeta a la arbitrariedad de la condición descriptiva de la naturaleza del vocabulario meta. No obstante, la misma está basada en un conjunto de palabras productivas y frecuentes tanto en el lenguaje hablado como en el escrito, por lo que constituye una cifra alusiva de importancia para ser considerada.

Al respecto de esto último, McCarthy y Carter (1997), advierten en su artículo que existen diferencias esenciales entre el tipo de vocabulario empleado en cada uno de los lenguajes oral y escrito, donde uno de los elementos más distintivos es, con

toda seguridad, la variedad y reiteración en el uso de los *discourse markers* o marcadores del discurso, empleados en ambos intercambios verbales.

A modo de ejemplo, se presentan los siguientes conectores argumentativos en inglés: *you know* [frase de relleno que se usa mientras se piensa qué decir], *never mind* [no importa, no te preocupes], *kind of* [algo así, algo como], o *let's see* [vamos a ver], los cuales, mientras aparecen por lo regular como marcadores discursivos en el habla cotidiana, rara vez se presentan en el contexto del lenguaje escrito, como lo hacen otras unidades lingüísticas más formales de vinculación, por señalar algunas: *moreover* [además], *nonetheless* [no obstante], *consequently* [en consecuencia], etc. En este sentido, el o la aprendiente necesita estar familiarizada con el vocabulario habitual de cada una de las interacciones, y ser capaz de distinguir el ámbito dentro del cual se circunscribe la comunicación, para responder ante cada circunstancia con un léxico certero.

Otro de los aspectos tratados es el referente a los *chunks*, que son los conjuntos de palabras o unidades fraseológicas preestablecidas de la lengua, por ejemplo: *I'm a great believer in* [creo fielmente en], *under the influence of* [bajo la influencia de], o *the thing is* [la cosa es]. Tales agrupaciones extensas de palabras, de acuerdo con Moon (1997), pueden generar problemas para el o la aprendiz, quien necesita discernir entre su naturaleza, función, contexto y frecuencia de uso.

Esta situación se vuelve ostensible al observar el caso de frases prefabricadas como *on the other hand* [por otra parte] o *a piece of cake* [pan comido], donde el significado literal diverge del sentido real de las expresiones, y su desconocimiento conlleva a una pobre interpretación del discurso oral o escrito. Bajo esta premisa, se contempla la trascendencia de proporcionar a los y las discentes una amplia variedad

de textos donde se presenten múltiples agrupaciones léxicas de diferente naturaleza, utilidad y empleo contextual para su estudio completo y detallado. Por otro lado, Nagy (1997), profundiza aún más en la especificación de la esencia del vocabulario, al analizar el papel crítico que juega el contexto en la desambiguación del significado de las profusas expresiones lingüísticas polisémicas del idioma inglés (aquellas que gozan de multiplicidad de significados relacionados).

Un ejemplo de ello, es el sustantivo *solution* [solución] en las siguientes dos oraciones, donde el contexto constituye un elemento decisivo en la precisión del sentido de la palabra: *There is a solution for this problem* [hay una solución para este problema], y *Heat the solution to 60° Celsius* [calienta la mezcla a 60° Celsius]. En el primer ejemplo, *solution* alude al entendimiento o razón que resuelve una dificultad, mientras que, en la segunda cláusula, la misma unidad léxica hace referencia a una disolución o mezcla química. Una vez más se torna imprescindible que los y las estudiantes se enfrenten a una extensa y variada selección de escritos, y que intenten comprender, más que el significado particular de cada palabra, el sentido general de las unidades léxicas en su relación con otras.

La segunda parte del libro, dedicada a abordar la adquisición del vocabulario, revisa las propuestas de autores y autoras como Meara, Ellis, Laufer, Swan, Ryan y Schmitt, estudiosos y estudiosas que proponen diversos modelos y estrategias de aprendizaje de vocabulario, basados en la complejidad de la naturaleza del vocabulario meta, y la influencia de la lengua materna (L1) sobre éste. En su capítulo, Ellis (1997), fundamenta su investigación en lo que él denomina *Principle of idiom*, o principio de locución, refiriéndose a éste como la manera en que el o la aprendiente de L2 logra desarrollar un discurso fluido y consistente en la lengua inglesa.

Esta idea de que la lengua se aprende a través de la exposición y memorización de conjuntos de palabras que proceden como una misma pieza léxica, con un sentido fijo y estructura invariable, otorga sustento, en gran medida, a la preeminencia por la adquisición de la semántica del idioma, esto es: el significado de las palabras y su relación sintáctica con otras en unidades fraseológicas predispuestas de mayor complejidad, por encima del estudio secuencial de su forma y gramática.

Es pertinente señalar que cuanto más tiempo y esfuerzo inviertan los y las aprendices en memorizar las colocaciones, expresiones idiomáticas y *chunks* de la L2, aumentarán sus posibilidades de comunicarse con fluidez en la lengua inglesa, a partir del empleo de frases prefabricadas en la construcción de ideas más complicadas, que, por el contrario, mediante el ahínco deliberado puesto en comprender y aplicar desde el inicio las reglas sintácticas de la gramática generativa.

En su análisis, Laufer (1997), advierte que existen particularidades léxicas en el vocabulario de la L2, las cuales pueden dificultar o facilitar su aprendizaje, estas son: la pronunciación, los fonemas extranjeros y su respectiva fonotáctica (combinaciones fonemáticas posibles o imposibles), las características suprasegmentales (acento, ritmo, entonación, etc.), la ortografía, la complejidad morfológica (estructura y composición de las palabras), la semejanza con otras formas, el registro lingüístico, los modismos lingüísticos, la polisemia, entre otras.

Dicha facilidad o dificultad experimentada por el o la discente al estudiar el vocabulario de la L2, guarda una estrecha relación con el marco lingüístico proporcionado por su lengua madre. Al respecto de esto, Swan (1997), comenta sobre la famosa interferencia que genera la primera lengua sobre la segunda, pero añade, por otro lado, que esta presumible obstrucción posee un valor superior como

proveedora de un terreno común entre ambos idiomas; situación que facilita la adquisición del léxico de la L2, al encontrarse ya con un universo conceptual existente.

De este modo, es plausible asumir que la asociación entre el léxico de la L1 con el de la L2, es un conducto eficaz para su aprendizaje, a partir de la idea de que el concepto yace ya en el intelecto del o de la aprendiz, y lo que éste o ésta necesita es tan sólo una nueva designación lingüística -otorgada por la L2-, para concertar el conocimiento semántico, morfológico y sintáctico de la palabra en su empleo adecuado. Así, la lengua materna se vuelve una intermediaria efectiva, más que un obstáculo en la adquisición del vocabulario de la lengua meta.

En la tercera parte, último apartado de la obra, a través de las voces de los y las pedagogas Sokmen, O'Dell, Scholfield y Read, se examina el contexto de enseñanza en el que se ha desenvuelto el vocabulario en las últimas décadas del siglo XX, desde su incorporación formal en la planeación del *syllabus* (programa de estudios) de la L2, los métodos y estrategias propuestos en el plan de estudios para su adquisición, hasta la validez de los exámenes, en concordancia con su finalidad evaluadora.

O'Dell (1997), revisa en su capítulo el fenómeno de la reciente integración explícita del vocabulario en el programa de estudios de inglés como L2, considerando su antiguo papel incidental en el diseño del curso, el cual favorecía el tradicional enfoque sobre la gramática y la traducción. La autora sugiere sustentar la elección del vocabulario que se pretende incluir en el *syllabus* sobre aspectos como la frecuencia, el rango de utilidad, la disponibilidad, la facilidad en su aprendizaje y, por supuesto, los intereses y necesidades del estudiantado.

Sobre esto último, es factible afirmar que responder a las inquietudes expuestas por el alumnado en los criterios de selección del léxico meta, es la contestación a la propia tarea de discriminación del vocabulario de la L2, planteada por el o la docente en su diseño del curso, en función de la productividad de éste. Tal resolución en el programa de estudios supone una atención sustantiva puesta sobre el lexicón, lo cual refuerza la necesidad de dotar a los y las aprendices con las habilidades y estrategias apropiadas para su adquisición.

De manera consecutiva, Sokmen (1997), aconseja colocar a los y las discentes frente a una gran muestra de literatura con un vasto y diverso vocabulario, favorecer la integración de las palabras conocidas con aquellas desconocidas, propiciar el encuentro con colocaciones, *chunks*, y otras expresiones y aplicaciones semánticas y sintácticas de utilidad, permitir deducir los significados particulares del sentido global del texto y, sobre todo, fomentar la independencia en el empleo de estrategias de aprendizaje.

Scholfield (1997), señala al respecto la importancia de referenciar el vocabulario de la lengua extranjera por medio de la formación de una red asociativa de significados en el lexicón mental del o de la aprendiente, para permitirle acceder al empleo de conjuntos de palabras relacionadas, o unidades léxicas con una acepción constante, en lugar de palabras individuales y aisladas de una concepción general. Dicha tarea asociativa y organizativa del conocimiento léxico, llevado a cabo de manera autónoma y diligente por el individuo o individuo, es abordada con mayor profundidad en el siguiente apartado del este trabajo, el cual analiza el aspecto significativo en el aprendizaje, presente en la teoría constructivista del psicólogo y pedagogo estadounidense, David Ausubel.

En cuanto a la evaluación del vocabulario, Read (1997) identifica dos aspectos diferentes a tomar en cuenta durante el desarrollo de la prueba de examinación: la extensión (cantidad), y la profundidad (cualidad) del léxico, siendo la medición de la primera más realizable que la segunda, debido a la naturaleza compleja de las propias unidades léxicas de la L2.

La obra en su totalidad, con su análisis efectuado en sendos enfoques descriptivo, adquisitivo y pedagógico, constituye un pilar fundamental en la reivindicación del vocabulario en el campo de la enseñanza de las segundas lenguas y lenguas extranjeras, al resaltar su importancia para el desarrollo de la habilidad comunicativa en el conocimiento semántico, morfológico y sintáctico de la lengua meta. El estudio proporciona, además, una valiosa perspectiva acerca de las cualidades más destacables del vocabulario del inglés, incluyendo nociones para seleccionar el contenido léxico e incorporarlo en el programa de estudios, a través del empleo de métodos y estrategias pertinentes para favorecer su aprendizaje efectivo.

El segundo libro, escrito por Nation (2001), bajo el título "*Learning vocabulary in another language*" [El aprendizaje del vocabulario en otro idioma (Traducción propia)], conforma, con sus once capítulos, un manual detallado y completo, dirigido tanto a docentes como a estudiantes, que busca proporcionar una guía con un enfoque metódico para establecer la cantidad y la naturaleza del vocabulario a aprender, partiendo de la frecuencia en el uso de las palabras y su relevancia significativa en el idioma en cuestión, además de proponer numerosas técnicas para su adquisición y empleo, las cuales deriven en un usuario o usuaria competente de la lengua.

Las implicaciones pedagógicas del vocabulario en su enseñanza como segunda lengua o lengua extranjera, son abordadas dentro del tercer capítulo de la obra,

denominado *Teaching and explaining vocabulary* [La enseñanza y explicación del vocabulario (Traducción propia)], resultando significativo para los fines prácticos de este estudio. Uno de los aspectos más relevantes tratados en esta sección, es el de las repercusiones pragmáticas de la instrucción del léxico en el aula, tomando en consideración la repetición como una actividad forzosa e ineludible en la adquisición del complejo de palabras (Nation, 2001).

Desde luego, el papel de la repetición en el aprendizaje es irrefutable, sin embargo, en muchas prácticas educativas el énfasis en su ejercicio puede propender a un proceso mecánico e inconsciente, el cual deriva en una comprensión limitada y más bien maquinal del conocimiento. Ante esto, es pertinente revisar la observación que realiza Mauri (1999), quien propone tres concepciones principales en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje: la primera, comprendiendo el aprendizaje como una actividad en la que el o la estudiante debe proporcionar las respuestas adecuadas a las preguntas formuladas en clase (orientación conductista de acción-reacción), la segunda, concibiendo el aprendizaje como la adquisición de conocimientos pertinentes para el desenvolvimiento del o de la discente como individuo de la sociedad, y la tercera entendiendo el mismo proceso como una construcción de conocimientos a través de una elaboración propia del saber (perspectiva constructivista).

Sobre la segunda noción, se aprecia una consideración crucial acerca del factor memorístico mencionado por Nation, quien poco advierte sobre tal contingencia en incurrir en una conservación automática y poco reflexiva de la información. Bajo esta mirada, la adquisición de conocimiento está fundada en un proceso reproductivo donde se elaboran copias, más que recreaciones personales generadas a partir de éste.

La tercera concepción, por su parte, se encuentra más encaminada hacia el basamento fundamental de esta intervención, en tanto que refleja de manera apropiada los planteamientos principales del constructivismo. La edificación del conocimiento supone por fuerza un proceso de memorización de naturaleza constructiva, la cual, lejos de ser un registro automático e irreflexivo de un contenido determinado, compromete un grado mayor de atención puesta en la reconstrucción ponderada del conocimiento, para su posterior aplicación en contextos distintos al escenario en el cual se produjo el saber en un inicio.

Ambas obras revisadas en este primer apartado constituyen referentes obligados para comprender el ámbito pedagógico del vocabulario de L2 de finales del siglo XX y principios del XXI, no obstante, es importante indicar que ya desde la década de los setenta del siglo XX se vislumbraba un interés creciente por los estudios concernientes a la adquisición del conjunto de palabras de L2.

Tal atención se enmarca, de acuerdo con Catalán (2002), en el campo de la competencia léxica, y se orienta a la definición del conocimiento de una palabra como factor determinante para la comprensión del proceso sistemático de aprendizaje del vocabulario, tanto en la lengua materna (L1), como en la lengua meta (L2); y la influencia ejercida sobre dicho entendimiento por distintos agentes externos (tales como el contexto, el método de enseñanza o el tipo de contenido), o internos (como son las condiciones personales, capacidades lingüísticas o la propia motivación intrínseca).

El aprendizaje del vocabulario de determinada L2 involucra la comprensión de los diversos componentes presentes en cada unidad léxica. De acuerdo a Oster (2009), tales elementos son: a) Aquellos pertenecientes al conocimiento semántico de

la palabra, entendido como el significado, las connotaciones y asociaciones de la misma; b) Los referentes a su conocimiento morfológico, incluidos los aspectos fonético y gráfico, en otras palabras, la asimilación de su forma, composición y pronunciación; c) Por último, los pertenecientes a su conocimiento sintáctico y gramatical, esto es, las posibilidades y restricciones en cuanto a su uso, así como su capacidad combinatoria con otras palabras.

De esta forma, y retomando el ejemplo de la palabra *solution* [solución], la cognición de su significado, (una dilución química o el desenlace de una adversidad o complicación), corresponde al concepto o imagen mental que representa el signo lingüístico, o bien, a la pluralidad de ellos en el caso de las expresiones polisémicas u homónimas. Por su parte, el aspecto gráfico conlleva a razonar la ortografía del vocablo, mientras que el reconocimiento fonético involucra atender a las reglas de pronunciación, donde el sufijo *-tion* debe ser emitido con el sonido /ʃ/ (*sh*), y a las de acentuación, donde el énfasis de la palabra se encuentra como norma general en la sílaba precedente al sufijo *-tion*.

Por último, el discernimiento sintáctico comporta el cuestionamiento de la tendencia de agrupación con otras unidades léxicas. Continuando con el ejemplo del sustantivo en cuestión, es posible expresar que *solution* [solución] comparte mayor compatibilidad con el verbo *find* [encontrar], que con *detect* [detectar], a pesar de que ambas expresiones constituyen sinónimos en su acepción individual. La adecuada adquisición del complejo de palabras en los tres niveles semántico, morfológico y sintáctico, es determinante para la posterior intelección y el correcto desenvolvimiento en un idioma. Así lo exponen diversas corrientes lingüísticas y aplicaciones didácticas del siglo XXI, quienes se plantean nuevos enfoques para la enseñanza de segundas

lenguas o lenguas extranjeras, centrados en el desarrollo íntegro de la competencia léxica.

De esta manera, la noción de competencia léxica, cada vez más empleada y considerada por las ciencias de las lenguas de la actualidad, enfocadas al aspecto pedagógico de L2, es concebida como una competencia cuyo desarrollo adecuado resulta significativo para garantizar un usuario o usuaria efectiva de determinado idioma, al abarcar el conocimiento sobre la composición y relación semántica, morfológica y sintáctica del vocabulario, derivada de la comprensión acerca de la interrelación existente entre léxico y gramática.

De acuerdo con esta forma de entendimiento, se vuelve patente la enunciación de que, saber o conocer una palabra, engloba más que sólo reconocer el significado de la expresión. En este sentido, Gairns y Redman ofrecen orientación respecto a la suma de los componentes involucrados en el desarrollo de la competencia léxica, en su libro titulado *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary* [Trabajando con palabras: Una guía para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario (Traducción propia)].

En primer lugar, advierten sobre las fronteras del sentido conceptual de los vocablos, señalando que el o la aprendiente necesita, además de conocer la idea o imagen mental que estos representan, comprender también dónde se encuentran los límites que separan un signo lingüístico de otro (Gairns & Redman, 1986). Un ejemplo de lo anterior, es el discernimiento de los confines entre las expresiones *thread*, *strand*, o *yarn*, todas representando un tipo de hilo o filamento usado en la costura y los tejidos, donde el o la hablante debe ser capaz de advertir las implicaciones particulares de

cada uno de los términos, así como las disimilitudes esenciales de estos, para poder emplearlos de modo coherente.

Los autores añaden el factor de la polisemia (las numerosas acepciones, no muy distantes entre ellas, que posee una misma palabra: *this song is in a minor key*, o *the key problem here is this*, cuya traducción es: esta canción está en un tono menor o el problema principal aquí es éste); otro factor es la homonimia (la pluralidad de significados, con una considerable distancia entre ellos, que posee una sola palabra: como es el caso de *spring*, que envuelve tanto la estación que antecede al verano, como un resorte metálico); el tercer factor es la homofonía (aquellos vocablos que comparten una pronunciación constante, mas una ortografía y significado diferenciados: *cent* y *scent*, centavo y perfume); y, por último, la sinonimia (la correspondencia semántica existente entre múltiples expresiones desiguales: *honest* [honesto], y *sincere* [sincero]) (Gairns *et al*, 1986).

El siguiente aspecto abordado en las consideraciones de los autores, es el del significado afectivo proporcionado por los usuarios y usuarias de la lengua, en correspondencia con sus actitudes y emociones, incluyendo las implicaciones socioculturales del contexto situacional dentro del cual se ciñe el acto comunicativo (Gairns *et al*, 1986). Sobre esto es posible sustraer dos conceptos fundamentales: la denotación (el significado literal de una palabra), y la connotación (la asociación afectiva, emocional o imaginativa, involucrada en la comprensión y el empleo de una expresión). A modo de ejemplo, se presenta el vocablo *snake* [serpiente], cuya denotación es un animal vertebrado y alargado, mas su connotación describe a un individuo o individuo malintencionada o peligrosa.

Gairns *et al* (1986), exponen en su análisis elementos como el estilo (variación lingüística en conformidad con el contexto social), el registro (variedad del lenguaje empleada para un ámbito, audiencia y propósito determinados), y el dialecto (variante lingüística hablada por cierto grupo de gente en función de su ubicación geográfica). Así, el desarrollo de la competencia léxica atiende a la discriminación puntual del marco social dentro del cual tiene lugar el encuentro comunicativo, para definir el nivel de formalidad del discurso en correspondencia con el propósito expresivo y la localización de la audiencia emisora y receptora de la lengua.

Los autores previenen a los y las discentes sobre las semejanzas y desemejanzas entre el idioma meta con el materno, circunstancia sobre la cual el o la aprendiz requiere estar consciente para evitar desacertar, por ejemplo, el reconocimiento de un falso cognado (Gairns *et al*, 1986): esto es, aquellas palabras de diferentes lenguas que son similares en su forma y, por ende, aparentan concordar en una misma acepción, pero que, en realidad, difieren en su sentido: en inglés *exit* [salida], y en español “éxito”.

De modo similar, los investigadores confieren atención detallada al fenómeno lingüístico de los *chunks* (las unidades fraseológicas preestablecidas de la lengua), dentro del cual destacan los siguientes componentes, también relevantes para el o la aprendiz (Gairns *et al*, 1986): *phrasal verbs* (verbos compuestos por múltiples vocablos, por ejemplo: *break into*, en español “irrumpir”), los modismos lingüísticos (expresiones cuyo sentido no puede ser inferido de su significado textual: *a piece of cake* [pan comido]), y las colocaciones (unidades léxicas que guardan entre ellas una conformación invariable y tendencia de agrupación constante, como es el caso de *make progress* [progresar o hacer un progreso], el cual nunca puede ser expresado

como *do progress*). Los últimos aspectos englobados por Gairns *et al* (1986), en el desenvolvimiento de la competencia léxica, son la gramática (el conocimiento acerca de las combinaciones sintácticas apropiadas y reglas constructivas del idioma en cuestión), y la pronunciación (la capacidad de identificar y producir los vocablos utilizados en un discurso determinado).

Antes de finalizar con este apartado, resulta necesario elucidar la distinción entre vocabulario y la competencia léxica, para precaver la potencial ambivalencia originada por el empleo reiterado de estos dos términos en este trabajo. El primero, también aludido como lexicón, conjunto, complejo o compuesto de palabras, hace referencia a la totalidad de los vocablos, expresiones lingüísticas o unidades léxicas existentes en una lengua, mientras que el segundo concepto, mucho más intrincado, remite a la habilidad o destreza adquirida en la producción e intelección de las palabras de un idioma, envolviendo aspectos tanto de la competencia lingüística (conocimiento connatural de la semántica, gramática y sintaxis de una lengua), como de la competencia comunicativa (noción más abarcadora que incorpora la capacidad lingüística en su aplicación efectiva y apropiada para un objetivo comunicativo específico).

Esta investigación percibe la apropiación del vocabulario del inglés como un proceso constructivo, relacionado con el conocimiento íntegro de una palabra, el cual involucra el desarrollo de la competencia léxica en su comprensión semántica, morfológica y sintáctica ya mencionada. Continuando con las observaciones clarificadoras, es imprescindible explicar los procesos de adquisición, aprendizaje y apropiación de vocabulario, los cuales, lejos de ser abstracciones singulares e impares, reflejan la misma tarea de asimilación de determinado conocimiento léxico de

L2, fundamento bajo el cual su utilización en la narrativa de este trabajo es indiscriminada.

Por último, es preciso notar la diferencia primordial existente entre la adquisición de una segunda lengua (cuando la lengua meta es parte de su contexto lingüístico habitual), y una lengua extranjera (cuando la lengua meta no es parte de su contexto lingüístico habitual), siendo ambas referidas por el presente estudio, no obstante, bajo un único acrónimo L2; debido a que su uso diferencial es irrelevante en esta investigación, al tratarse de manera esencial y exclusiva del último caso.

Este primer apartado proporciona una perspectiva elemental sobre los aspectos fundamentales del vocabulario en el desenvolvimiento pertinente de la competencia léxica, así como de su incorporación formal en el plan de estudios dentro del campo pedagógico de la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como L2. La revisión acuciosa del mismo, resulta trascendental para abordar los planteamientos de la sección subsiguiente, relativa a la apropiación significativa del conocimiento expuesto en el programa de estudios, esta vez, desde la postura del o de la aprendiente, más allá de la propia naturaleza de la materia en cuestión.

## **1.2 La teoría del aprendizaje significativo en la apropiación del vocabulario del inglés**

La teoría del aprendizaje significativo del psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel, fue publicada por primera vez en 1962, bajo el título *A subsumption theory of meaningful learning and retention* [Una teoría de subsunción del aprendizaje y retención significativos (Traducción propia)], no obstante, es relevante mencionar la resistencia inicial puesta en la oposición a su investigación, ya que en años

precedentes, los paradigmas conductista y positivista habían predominado en la gran mayoría de los estudios y aplicaciones concernientes al campo de la psicología y la pedagogía en general y, en cuyo caso, su influjo aún podía percibirse manifiesto a principios de la década de los sesenta del siglo XX.

En consecuencia, las ideas expuestas en el trabajo de Ausubel, tuvieron una evolución y acogida parsimoniosa, sin embargo, en los años ulteriores a su publicación, los planteamientos en su obra obtuvieron de manera progresiva un mayor reconocimiento y atención dentro del contexto internacional de la psicología cognitiva y educativa. Dicho interés en su aplicación, se desarrolló hasta el punto en que en la actualidad es posible columbrar en el marco del fundamento teórico y epistemológico de la generalidad de los estudios circunscritos a tales áreas del conocimiento, algún lineamiento constructivista; al mismo tiempo que es notable la creciente demanda puesta sobre las instituciones educativas por una formación holística e integral, basada en una comprensión profunda y verdadera del material expuesto en el plan de estudios.

El aprendizaje significativo es entendido como la integración ordenada, deliberada y reflexiva del nuevo saber con aquel ya existente dentro de la estructura cognitiva del o de la discente. Cabe señalar que tal relación establecida entre ambos entendimientos necesita estar fundamentada en una correspondencia de relevancia mutua, para garantizar una asociación de naturaleza profunda (Ausubel, 1963). Bajo este enfoque comprensivo, el proceso de apropiación significativa en este trabajo coincide en la concepción de una adquisición generativa y constructora de un conocimiento organizado, lejos de una simple absorción pasiva de información desconectada.

El autor profundiza aún más en la descripción de este proceso asimilativo, al expresar que la ocurrencia del mismo depende de tres aspectos imposibles de soslayar: 1) El potencial significativo del contenido a aprender; 2) La posesión preliminar de un conocimiento trascendental -en el esquema cognitivo del o de la aprendiente, que actúe como una especie de áncora entre las ideas conocidas y desconocidas; 3) Y, por último, la resolución -en la postura del o de la propia aprendiz, por llevar a cabo el ya indicado establecimiento sustantivo de enlaces dentro de su intelecto (Ausubel, 1963).

Décadas después, Ausubel (2000), en su libro *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View* [La adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva (Traducción propia)], en el cual realiza una revisión detallada de su monografía publicada en 1963, titulada *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* [La psicología del aprendizaje verbal significativo (Traducción propia)], disiente de su opinión inicial en cuanto a la primera condicionante, a la par que articula una correlación entre la misma y la tercera (referente a la disposición del o de la discente), al aseverar que toda información es significativa en potencia, y no es más que la actitud frente a la tarea de aprendizaje la que le concede o veda ese alcance.

En este sentido, dicha rectificación en su pensamiento, implica que el material en cuestión no demarca de manera terminante la persecución de tal finalidad significativa, a pesar de que su naturaleza intrínseca puede supeditar en cierto grado su concreción. De ahí que la presentación de determinado vocabulario del inglés en forma de listas aleatorias de palabras arbitrarias, suponga un volumen, aunque en potencia significativo, intrincado para la constitución de asociaciones relevantes en la estructura cognitiva previa del o de la aprendiz, que, por el contrario, a través de la

exposición al mismo contenido léxico enmarcado en el contexto significativo de una lectura, donde tal establecimiento de conexiones pertinentes para su asimilación sustantiva se torna asequible.

En el caso adverso, el autor advierte que el aprendizaje se vuelve proclive a convertirse en un mero proceso memorístico, denominado *rote learning*, el cual, si bien puede llegar a instituir una vinculación con los esquemas cognitivos propios del individuo o individuo, ésta será superficial, somera y despojada de fundamento, situación que podría traducirse en una retención sucinta de la información, además de la experimentación de un elevado nivel de vulnerabilidad a la interferencia; en otras palabras, susceptibilidad y debilidad ante el enfrentamiento con elementos semejantes y confundibles (Ausubel, 1963).

Ausubel (1963), añade que tal enfoque automático puede incluso comportar la propia disrupción entre el nuevo saber y el cúmulo cognitivo antecedente, derivando en la ocurrencia de asociaciones engañosas o desacertadas; donde, una vez acabada la retentiva fugaz del conocimiento, permanecen vestigios disruptivos que afectan la asimilación de futuros aprendizajes de naturaleza similar (a no ser que se realice lo que él denomina un *overlearning* [sobre-aprendizaje], esto es, un estudio excesivo dañoso).

Con lo anterior, es posible afirmar que la efectuación de un aprendizaje mecánico puede llegar a ser más perjudicial que la ausencia de la acción adquisitiva en su totalidad, debido a que, mediante el recuerdo difuso de la información registrada de manera inadecuada, se ve obstaculizada la futura apropiación de entendimientos similares. Aquella instrucción maquinal, basada en el uso exclusivo de la repetición, carece de relevancia significativa para la elaboración de enlaces provechosos, al

mismo tiempo que genera interposiciones desfavorables en su ejercicio. A pesar de lo anterior, es necesario destacar que, bien ejecutada, esta actividad resulta trascendental para la sujeción preliminar de conocimientos relevantes en el esquema cognitivo del o de la discente; aspecto fundamental para el posterior anclaje de las ideas desconocidas con las familiares.

Un ejemplo de lo anterior, es el *rote learning* empleado para el aprendizaje del abecedario, los números, las notas musicales, o la tabla periódica de los elementos químicos; todas ellas concepciones elementales, cuya adhesión inicial al grueso de la estructura cognitiva del individuo o individuo compromete una labor de naturaleza memorística, no obstante, insustituible para la futura apropiación significativa de diversos saberes de mayor complejidad.

Es factible asumir que el verdadero valor del *rote learning*, pese a su reputación negativa dentro del ámbito educativo de la actualidad, yace en su naturaleza cimentadora del universo conceptual más elemental, para, más adelante, llevar a efecto sobre éste una construcción estable y duradera del conocimiento, basada en los fundamentos del aprendizaje significativo. A modo de ejemplificación, se puede argumentar que el aprendizaje de los verbos irregulares de la lengua inglesa, (verbos cuya raíz experimenta cambios marcados en sus diferentes tiempos, puesto que no se rigen por las reglas generales de conjugación), se beneficia de la realización de un *rote learning*, al existir un escaso o nulo basamento previo sobre el cual anclar las ideas nuevas.

En este sentido, Zabala, en 1995, en su libro titulado *La práctica educativa. Cómo enseñar*, lleva a cabo un análisis de la naturaleza de los contenidos del programa de estudios, y cómo estos deben ser aprendidos, tomando como base los

planteamientos centrales del constructivismo. Ante esto, resulta factible la analogía expuesta a continuación entre la propuesta de su estudio y la teoría del aprendizaje significativo.

El autor propone una categorización apoyada en la forma de aprender el material, de acuerdo con sus aspectos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Su contribución refuerza las ideas de Ausubel, al señalar que cualquier conocimiento o saber se encuentra interrelacionado con otros contenidos, por lo que su aprendizaje aislado resulta ficticio e irreal, y es en esencia la integración y asociación con otros conocimientos, lo que le otorga significatividad a la asimilación. La adquisición de los elementos factuales involucra la reproducción verbal y precisa de hechos, datos y fenómenos a partir de la memorización y repetición adecuadas, mientras que el aprendizaje conceptual implica un proceso de razonamiento y comprensión del conocimiento, donde se busca la construcción propia del concepto, tras la reflexión del mismo (Zabala,1995).

Los contenidos procedimentales condicionan un aprendizaje del conjunto de tareas para una finalidad específica, estos pueden ser cognitivos o motores, de muchas o pocas acciones, y algorítmicos o heurísticos. Por último, la apropiación de los contenidos actitudinales alude al conocimiento de los valores, las actitudes y las normas adecuadas para la reflexión, valoración y evaluación de la actuación propia y de los demás individuos e individuos (Zabala,1995).

Con base en lo anterior, pareciera en este momento que el entendimiento de Zabala por la adquisición factual es de cierta manera equiparable al *rote learning* referido por Ausubel, del mismo modo que las instrucciones conceptual y procedimental son comparables con el aprendizaje significativo. Es necesario, sin

embargo, comprender primero la ponderación sobre el *rote learning* que realiza Ausubel, para empatar las concepciones de los dos investigadores.

La obra de Ausubel (2000), en concordancia con estudios realizados dentro del campo neuropsicológico de finales del siglo XX, sobre los principales procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, apoya la existencia de dos tipos diferenciados de memoria: la semántica (resultante del aprendizaje consciente y generativo de nuevos significados, los cuales abonan a la estructura secuencial y organizada de saberes previos), y la episódica (breve y efímera; derivada de un proceso mecánico y memorista de información poco relevante y sustantiva).

El primer tipo de memoria es más afín a los planteamientos del aprendizaje significativo, mientras que el último, dentro del cual el autor circunscribe la efectuación del *rote learning*, expresa una condición antagónica al anterior, en tanto que su aplicación remite a un enfoque adquisitivo pasivo, automático e insustancial. Tales aspectos referentes al papel de la memoria en la asimilación de los contenidos, son abordados con mayor profundidad en el apartado subsiguiente, concerniente a los procesos mnemotécnicos empleados en el aprendizaje del conocimiento primario que conforma la fundación del cuerpo cognitivo del o de la aprendiente.

En este punto, es posible que los lectores y lectoras encuentren incongruente la relación establecida entre las formulaciones presentadas en esta sección, no obstante, es preciso pedirles percatarse que se trata de una contrariedad en la elocución de los términos, más que en la realidad representada por tales abstracciones. Con el objetivo de facilitar la elucidación de dicha inconsistencia, se añade la intelección de Ausubel (2000), por el aprendizaje significativo basado en la recepción (la obtención de entendimientos nuevos a partir de determinado material

significativo) en sus tres tipos: representacional, conceptual (en sus dos vertientes: formación y asimilación conceptuales), y proposicional (en sus tres facultades: *subsumptive* o subordinada, *superordinate* o superior, o *combinatorial* o combinatoria).

El primer aspecto, el más semejante al *rote learning*, sin implicar de manera necesaria un ejercicio arbitrario e irreflexivo, involucra la atribución de nombres o designaciones a cada uno de los símbolos existentes en la lengua, a partir de sus referentes correspondientes. El autor advierte el valor de este aprendizaje, en tanto que contribuye a la consolidación de los esquemas cognitivos elementales, mismos que son indispensables para la futura asociación e integración de conocimientos de talante significativo (Ausubel, 2000).

El segundo tipo engloba la adquisición de los conceptos, definidos como conjuntos de objetos, eventos o situaciones que comparten cualidades similares, vinculadas por la designación de un único signo o símbolo. Existen dos formas para conseguir la apropiación de tal universo conceptual: 1) Formación conceptual: las propiedades características del concepto se aprenden por medio de la experiencia directa con el objeto, razón por la cual este método suele atribuirse a la infancia temprana; 2) Asimilación conceptual: los conceptos nuevos, más que creados, son adheridos a la estructura cognitiva existente mediante la asociación comparativa y la generación de combinaciones entre los conceptos nuevos y los constituidos con anterioridad (Ausubel, 2000).

El aprendizaje receptivo de tipo proposicional concibe tres sucesiones diferentes: subordinada, superior, y combinatoria. La primera ocurre cuando determinada proposición se relaciona de forma significativa en los esquemas cognitivos del o de la discente, con otra superior en su disposición, siendo derivada -

si el contenido aprendido secunda o ejemplifica el existente, o correlativa -cuando amplía, altera o transforma las proposiciones de orden superior aprendidas con anterioridad (Ausubel, 2000).

La segunda, supone la integración de una idea de orden superior con una o varias proposiciones menores en su jerarquía, las cuales se subsumen a ésta de manera significativa a partir de la sujeción sustantiva a otros entendimientos dentro del basamento cognitivo previo del o de la aprendiente. Por último, el de tipo combinatorio, refleja el enlace establecido con contenidos generales de mucha o poca relevancia en los esquemas cognitivos precedentes, al ser irrealizable la vinculación adecuada con otras proposiciones de una forma subordinada o superior (Ausubel, 2000).

Es pertinente notar que la recepción de información en el aprendizaje significativo conlleva más que el simple establecimiento de conexiones triviales y endebles entre el conocimiento nuevo y el existente, circunstancia que describiría con precisión la ocurrencia de un *rote learning* en su aspecto desfavorable. Al contrario de lo anterior, la asimilación significativa implica por fuerza una metamorfosis de los dos saberes enlazados: el nuevo y el yacente en la estructura cognitiva del individuo o individuo.

Es evidente la dilucidación del desconcierto originado por el discernimiento, en apariencia contradictorio, del *rote learning* en este apartado; donde la tarea adquisitiva, concerniente a una memorización de la información por medio de la repetición constante, es limitada en la concepción de Ausubel a una actividad inconsciente que poco aporta al estudiante para la obtención de un conocimiento profundo de la materia, mientras que, para este trabajo, el mismo proceso asimilativo es bidireccional, al advertir que, realizado de modo correcto, éste resulta imprescindible para aprender los

contenidos factuales que constituyen el soporte cognitivo primario requerido para la construcción futura de otros saberes.

Es preciso añadir que la propuesta de Ausubel sobre el aprendizaje receptivo significativo en sus tres géneros: representacional, conceptual y proposicional, concierne de manera respectiva con la descripción de Zabala en su asimilación factual, conceptual y procedimental de los contenidos, más que con la comparación inane entre el componente factual, y el *rote learning* del autor estadounidense. Para esta intervención educativa se adoptan las concepciones de ambos autores, como ejes centrales para la formulación y ejecución de ésta en el aspecto receptivo de la información, añadiendo además el valor incidental del *rote learning*, por su relación con el factor memorístico basado en la reiteración, sin dejar de advertir las constricciones fundamentales que tal proceso supone para la construcción de saberes significativos.

Ausubel (1963), profundiza en los cambios suscitados dentro de la estructura cognitiva previa del o de la aprendiente, posterior a la efectuación de aprendizajes de naturaleza significativa, donde son identificables dos resultantes: la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora (en inglés: *Progressive differentiation* e *Integrative reconciliation*). La primera involucra una mejora en la organización jerárquica de los conceptos y las proposiciones en los esquemas cognitivos del individuo o individuo, debido a la obtención gradual de una comprensión más profunda sobre estos, mientras que la segunda ocurre cuando las similitudes y disimilitudes entre las ideas aprendidas son demarcadas de forma explícita, conciliando en cierto grado ambos axiomas en la estructura precedente del o de la discente.

A manera de ejemplo, y respondiendo al caso de interés del presente trabajo, el concepto *pronouns* [pronombres], dentro del estudio de la lengua inglesa, se vuelve “progresivamente diferenciado” en la medida en que el estudiantado logra comprender y ordenar con mayor precisión todas las ideas subsumidas en él; desde la función principal del pronombre como sustituto del sustantivo y, en determinadas ocasiones, de adverbios y adjetivos, hasta los tipos derivados del mismo, a saber: indefinido, personal (referente tanto al sujeto como al objeto), reflexivo, demostrativo, posesivo, relativo, interrogativo, recíproco e intensivo. La reconciliación integradora tendría lugar cuando el o la aprendiz asimila las características particulares que diferencian cada tipo de pronombre en el idioma inglés, advirtiendo el propósito similar que comparten como unidades reemplazantes del sujeto en la oración, a partir del conocimiento sobre su vinculación con un concepto más universal que funge de moderador entre ellas: el pronombre.

En conclusión, este apartado constituye un pilar importante en la construcción de la intervención educativa, en tanto que revisa los planteamientos esenciales y conceptos cruciales sobre la teoría del aprendizaje significativo, paradigma sobre el cual se sustenta la efectucción de la investigación, así como su fuerte influencia y presencia manifiesta en trabajos posteriores realizados por estudiosos iberoamericanos, dentro de los cuales destaca la categorización de los contenidos escolares, propuesta por Zabala.

### **1.3 El papel de la memoria y los procesos mnemotécnicos en el aprendizaje**

El aprendizaje, entendido como un proceso adaptativo, modificador, organizativo y adquisitivo de conductas, conocimientos, habilidades, destrezas y valores, derivado de

la experiencia, el razonamiento y la observación consciente; guarda una estrecha relación con otro proceso psicológico de igual importancia: la memoria. Dicha correspondencia entre aprendizaje y memoria está basada en una interdependencia mutua, que les convierte en dos procesos imposibles de disociar, en tanto que la tarea de aprender implica la asimilación de determinado universo conceptual y propositivo, la cual, a su vez, supone la alteración y transformación del estado original de la memoria del individuo o individuoa.

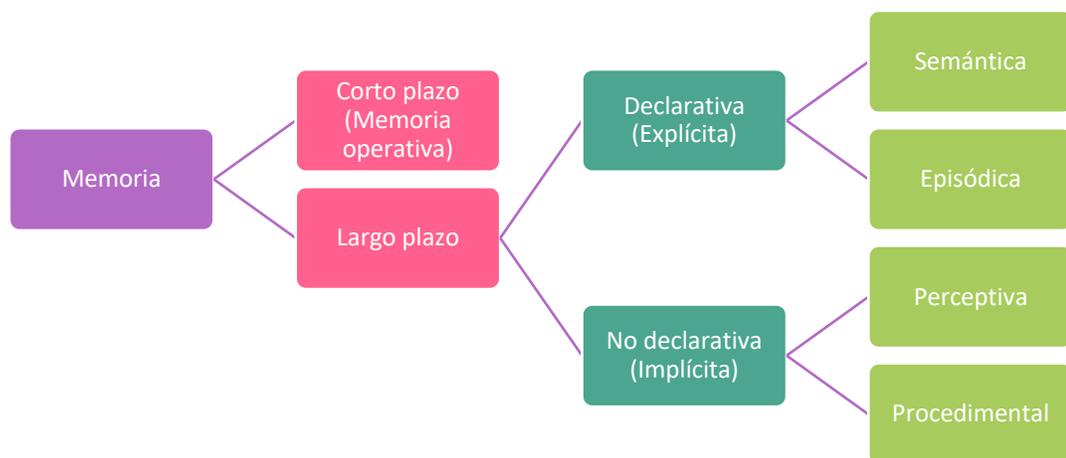
De acuerdo a Aguado (2001), es plausible aseverar que la condición del cerebro para aprender, es la capacidad que éste posee para memorizar, donde la distinción en la elocución de los términos dentro del campo de la psicología cognitiva, responde a una conveniencia en la organización de los procesos cognitivos, más que a una diferenciación significativa de su naturaleza funcional. Resulta fundamental advertir que la memoria, al igual que el aprendizaje, lejos de ser un contenedor inerte donde se almacena y registra la información, es un proceso activo en sí mismo que interpreta un papel determinante en el establecimiento de conexiones pertinentes entre las ideas nuevas y las existentes, en los esquemas cognitivos previos del o de la aprendiente, para la posterior sucesión de una asimilación profunda del saber; aspecto de la teoría del aprendizaje significativo puntualizado en el apartado preliminar.

Existe un arquetipo clásico de sistematización de la memoria en el cerebro, basado en la capacidad y forma de almacenamiento, así como en la perdurabilidad de los recuerdos: la de corto y la de largo plazo (véase figura 1). La primera, también denominada *working memory* [memoria operativa o de trabajo], mantiene activo por un tiempo un registro de información relevante de reciente adquisición, con el fin de coadyuvar al entendimiento, razonamiento, organización y planeación inmediatos de

determinadas tareas sensoriales o cognitivas percibidas (Bajo, Fernández, Ruiz & Gómez-Ariza, 2016).

Un ejemplo que acredita la importancia de este tipo de memoria, es la conservación momentánea y superficial que ésta realiza sobre la información destacada, para la posterior efectuación adecuada de cierta tarea comunicativa; situación que ocurre al registrar de manera breve la pregunta realizada por el o la interlocutora dentro de determinada conversación, para, enseguida, ser capaz de responder ante ella.

Figura 1: Arquetipo clásico de sistematización de la memoria en el cerebro



FUENTE: (Elaboración propia a partir de Bajo *et al*, 2016).

Por otra parte, la memoria a largo plazo supone, a diferencia de la anterior, el mantenimiento sólido, resistente y duradero de una ilimitada cuantía de información por un periodo de tiempo indefinido. Dicho mecanismo cerebral concibe la existencia de dos tipos distinguibles de memoria a largo plazo, clasificación obtenida a partir del análisis de la variedad de información que éstas procesan y el grado de conciencia

puesto en su operatividad: la declarativa (explícita) y la no declarativa (implícita) (Bajo *et al*, 2016).

Dentro de la declarativa, caracterizada por el acceso consciente e intencional que ejerce el individuo o individuo al tratar de recuperar de forma explícita los contenidos que ésta almacena, los cuales derivan de experiencias y aprendizajes registrados en el pasado; se circunscriben las memorias semántica y episódica, ambas mencionadas en el apartado anterior a través de la óptica de Ausubel. La semántica involucra, de acuerdo con Tulving (1972), la elaboración de interconexiones de conceptos y proposiciones universales, situación que facilita tanto la recuperación de la información como su ampliación, a través del anclaje apropiado de las ideas nuevas con las existentes, dentro de los esquemas cognitivos previos; aspecto fundamental en la efectución de aprendizajes de naturaleza significativa.

La memoria semántica implica la organización de datos y hechos generales en forma de redes asociativas de ideas relacionadas entre sí, como sucede, por ejemplo, con el concepto *music* [música], el cual mantiene una conexión fuerte con otras proposiciones relacionadas, tales como *play a musical instrument* [tocar un instrumento musical], *sing in tune or out of tune* [cantar afinado o desafinado], *compose a music piece* [componer una pieza musical], *dance to the music* [bailar al ritmo de la música], *follow the rhythm or the beat* [seguir el ritmo o el pulso], o *harmonize a melody* [armonizar una melodía], y una menor, o casi inexistente con *solve an equation* [resolver una ecuación], *boil the water* [hervir el agua], o *trace a phone number* [localizar un número de teléfono].

La memoria episódica, por su parte, es la encargada de recibir y preservar información sobre eventos y acontecimientos delimitados a un tiempo y espacio

específicos, a la par que establece una relación entre los sucesos registrados a partir de su interdependencia espacio-temporal. Tales ocurrencias basadas en las vivencias personales, son almacenadas en la memoria episódica debido a su cualidad autobiográfica para expandir o complementar contenidos existentes dentro del sistema, motivo por el cual, estos están sujetos a modificaciones contextuales al momento de ser recuperados para su recuerdo (Tulving, 1972).

De manera consecutiva, es posible afirmar que la información guardada en la memoria episódica es susceptible a alteraciones, trasmutaciones y, en algunos casos, inclusive, a perderse de manera parcial o total. Un ejemplo de esto es la frase “*Yesterday we had a test. It was really hard*” [Ayer tuvimos un examen. Estuvo muy difícil], la cual constituye un recuerdo condicionado por la experiencia particular del sujeto o sujeta y dependiente a un tiempo y espacio determinados, ya que tras haber recibido los resultados de la prueba una semana después, la misma persona podría expresar lo siguiente: “*The test we had last week was not that hard. I got an A*” [El examen que tuvimos la semana pasada no estuvo tan difícil. Obtuve un diez].

La memoria no declarativa, por otro lado, sostiene un restablecimiento de la información de modo inconsciente e inadvertido, comprendiendo una distinción entre dos sistemas: el perceptivo y el procedimental. El primero, compuesto por representaciones visuales, auditivas y estructurales de los elementos, es empleada para la captación de los objetos y la identificación conceptual en el lenguaje, tanto hablado como escrito. El sistema procedimental, almacena la información correspondiente a las habilidades del individuo o individuo, es decir, remite al conocimiento intrínseco sobre cómo se hacen las cosas, por ejemplo, de acciones como andar en bicicleta, tejer o escribir; donde el conocimiento sobre la realización de

tales actividades permanece implícito, puesto que se encuentra automatizado en la memoria y se manifiesta en su ejercicio (Bajo *et al*, 2016).

Bajo *et al* (2016), advierten que una condicionante para que la memoria en sus diferentes clasificaciones cumpla con las funciones específicas asociadas a cada una de ellas, es el cumplimiento oportuno de una serie de procedimientos operacionales elementales, tales como el registro, la codificación, el almacenaje organizativo y la recuperación de la información en un momento determinado. Sobre lo anterior, los autores y autora, destacan la relevancia de la relación entre el tiempo invertido en la práctica y la probabilidad retenedora del material, donde el grado en que ocurre la primera supone un incremento de la segunda. El recuerdo de la información se ve fortalecido en la medida en que el tiempo destinado al estudio se distribuye de manera equitativa, en forma de sesiones alternadas con periodos de reposo.

Por tanto, resulta posible aseverar que el registro, y la posterior consolidación del conocimiento sobre determinado vocabulario, tendrá mayores posibilidades de establecer vinculaciones profundas con saberes previos en la estructura cognitiva del o de la aprendiente, mientras más tiempo se consagre a dicha tarea adquisitiva. Esta última se verá favorecida, a su vez, por la repartición equilibrada de las horas de estudio; esto es, en lugar de que el material sea repasado dos horas sucesivas durante una única sesión, que sea revisado por veinte minutos a lo largo de seis días.

Más allá de la cantidad y distribución del tiempo empleado en el estudio del contenido meta, Bajo *et al* (2016), agregan a su consideración el tipo de procesamiento como un factor que incide en la sucesión de una consolidación resistente y profunda del material. En este sentido, la facilidad para la memorización de la información está ligada al grado de profundidad y atención con que se aborda la tarea, por consiguiente,

cuando el estudio efectuado revisa de forma superficial los aspectos externos más sencillos y elementales del contenido, la codificación derivada es igual de básica y propensa a perderse en el olvido.

Resulta plausible asumir que mientras más elaborada y frecuente sea la práctica, más eficaz será la consolidación de la información. Sobre este “repasso elaborativo” ahondan los autores y la autora, al indicar que el intento por establecer enlaces entre el material que se pretende memorizar con el registrado en la memoria, es determinante para garantizar una consolidación adecuada y duradera del mismo (Bajo *et al*, 2016).

El proceso referido en el párrafo anterior, recuerda en gran medida a la cualidad esencial del aprendizaje significativo, revisado en el apartado preliminar, al mismo tiempo que hace referencia a un procedimiento, también consciente, organizativo, asociativo y codificador en la memoria, que el individuo o individuo tiene la posibilidad de aprovechar para su beneficio: la mnemotecnia. Ésta, de acuerdo con Jiménez (1994), es entendida como un proceso mediante el cual el o la discente puede asociar, combinar, integrar y relacionar ideas o conocimientos nuevos, aprovechando los saberes y experiencias existentes en su estructura cognitiva, para favorecer una memorización rápida, sólida y duradera de la información.

La utilización sistemática y consciente de los llamados procesos mnemotécnicos, como alude este trabajo de manera indistinta a los recursos, técnicas, reglas o estrategias mnemotécnicas, permite comprender el funcionamiento de la mente y mejora la capacidad de la memoria, además de que su aplicación es adaptable a los requerimientos contextuales y situacionales en los que se desenvuelve el aprendizaje. Un aspecto en común que comparten todos los tipos de estrategias

mnemotécnicas, es que buscan otorgar significado a una información determinada, en apariencia carente de sentido, lógica y orden para el o la aprendiz, por medio del manejo de estímulos visuales, espaciales y/o auditivos, que permitan vincular, estructurar, organizar y jerarquizar el material que se pretende aprender (Jiménez, 1994).

Bajo *et al* (2016), describen las reglas mnemotécnicas como técnicas útiles de codificación que el o la discente emplea de manera deliberada con el objetivo de convertir la información que pretende registrar en una más factible de memorizar, ya sea, por medio de la simplificación o disminución del material o, por el contrario, mediante su aumento o amplificación. La mnemotecnia es una herramienta que favorece la consolidación de la información en su transición efectiva de la memoria de corto plazo, a la de largo plazo; proceso de suma importancia para facilitar una asimilación significativa del conocimiento en los esquemas cognitivos de la persona, situación que permite el posterior ejercicio adecuado del material adquirido en la aplicación y generación de nuevos saberes.

Existen incontables tipos y combinaciones de estrategias mnemotécnicas, en tanto que la invención y el alcance de estas se encuentran supeditados a la creatividad e ingenio de sus usuarios y usuarias, no obstante, las siguientes técnicas, organizadas a partir de su naturaleza descriptiva, componen las principales en función de su uso generalizado y popularidad obtenida: 1) Por medio de piezas musicales y canciones; 2) Mediante la designación de un nombre; 3) A través de la creación de una palabra o expresión; 4) Por modelaje espacial; 5) A partir de la rima y la poesía; 6) A base de la organización en notas, tarjetas o columnas; 7) Por medio de imágenes; 8) A través del

establecimiento de conexiones visuales, espaciales o auditivas entre información conocida y desconocida; y, por último, 9) Mediante el deletreo.

A modo de ejemplificación, para facilitar la memorización de las siete conjunciones coordinadas de la lengua inglesa *for, and, nor, but, or, yet, y so*, un o una estudiante puede emplear la estrategia mnemotécnica generadora de palabras, tomando, por ejemplo, la letra inicial de cada conjunción para formar **FANBOYS** (**F**or **A**nd **N**or **B**ut **O**r **Y**et **S**o) y, de esta manera, recordar con mayor facilidad los siete conceptos para su futura aplicación oportuna en determinado contexto. Otro caso que ilustra las ventajas de valerse de estas técnicas para registrar universos complejos de información, los cuales, de no ser por la mnemotecnia, resultarían una tarea difícil y extenuante de llevar a cabo, es la utilización de la música como recurso para favorecer la memorización ordenada, ágil y duradera del material, tal como sucede con el alfabeto del inglés.

Sólo mediante la mnemotecnia musical, es factible esperar que un niño o niña de tres o cuatro años sea capaz de nombrar, en el orden acertado y con la pronunciación adecuada, las 26 letras que conforman el abecedario de la lengua inglesa. Del total de las reglas mnemotécnicas, es probable que las musicales sean las más efectivas, debido a su naturaleza integradora de ritmos, melodías y armonías, todos ellos aunados al factor lingüístico presente en la forma de una canción.

Sobre este papel determinante que conlleva la música en el desencadenamiento de los procesos necesarios para la consolidación apropiada de la información en la memoria de largo plazo, se profundiza en el apartado subsiguiente, al mismo tiempo que se revisa con mayor atención el factor musical como catalizador por excelencia de aprendizajes, condicionados por la significatividad de sus enlaces

establecidos con el conocimiento previo dentro de la estructura cognitiva del individuo o individuo.

Es pertinente aclarar, sin embargo, que, de acuerdo a Yeoh (2015), existen limitaciones fundamentales en cuanto al alcance de los procesos mnemotécnicos, dentro de las cuales destaca que su verdadero valor yace como herramienta para la memorización acelerada, efectiva y resistente ante el olvido de la información, mas no ofrecen garantía alguna de una comprensión sustantiva del conocimiento. En este sentido, es importante recordar los principios fundamentales que constituyen una asimilación significativa de determinado contenido, los cuales han sido expuestos y analizados en el apartado anterior, para evitar caer en una adquisición mecánica y superficial de la información.

Esta sección es relevante, en tanto que el desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa conlleva a responder de modo correcto ante la arbitrariedad propia de su naturaleza, circunstancia que implica dotar al estudiantado con las herramientas mnemotécnicas necesarias para el establecimiento de vínculos y asociaciones convenientes en sus esquemas cognitivos precedentes, los cuales permitan trasladar el saber de la memoria operativa a la semántica de largo plazo, para, de esta forma, desencadenar una asimilación de carácter significativo.

#### **1.4 La música como catalizadora de un aprendizaje significativo**

La música, manifestación artística tanto individual como colectiva, ha estado presente en todas las culturas de todos los tiempos, como un componente esencial en el asentamiento de los pilares fundamentales de la socialización; esta situación permite

asumir que toda persona, sin importar el grado de inteligencia o talento que posea para este campo artístico, es un ser musical por naturaleza.

De manera consecutiva, resulta factible aseverar que la música es la representación histórica, artística y cultural de todo un pueblo, la cual se encuentra ligada a su desarrollo intelectual, social y espiritual, al grado de que la privación de ésta es una sentencia para su colectividad, puesto que conlleva al extravío de su propia identidad cultural y cualidad evolutiva. Platón expresó lo siguiente a partir de su reflexión sobre el papel de la música en la conformación de la esencia de la humanidad:

La música es una ley moral, da alma al universo, alas a la mente, vuelo a la imaginación, encanto a la tristeza, alegría y vida a todas las cosas, es la esencia del orden y conduce a todo lo que es bueno, justo y hermoso (En Waisburd & Erdmenger, 2008, p. 23).

Por tal condición inherente y constituyente del ser humano, es que la música ostenta un papel excepcional como herramienta para impulsar la ocurrencia de aprendizajes significativos: al promover la agudización de la atención, percepción y sensibilidad, fortalecer la memoria y la concentración, mejorar los procesos cognitivos relacionados con la lectura y la redacción, fomentar la relajación para una actitud más receptiva, influir de manera positiva en el estado anímico de la persona, y convertir la tarea de adquisición de conocimientos en una más amena y satisfactoria (Waisburd *et al*, 2008).

A partir de la premisa de que el sonido es el principio energético organizador y estabilizador por excelencia, la música, entendida en su aspecto compositivo como una combinación sistemática y ordenada de sonidos y silencios, constituye un fenómeno acústico que puede modificar la vibración natural de los cuerpos. Waisburd *et al* (2008), sostienen que la carga idiosincrásica existente en la música, participa de

forma explícita en el establecimiento de una correspondencia comunicativa personal con el o la oyente, la cual busca incidir en la transformación de su estado habitual.

Al analizar este aspecto socializador de la música, es evidente que escuchar a otro ser humano crea una conexión mucho más profunda con éste o ésta, que sólo verle; esto se debe a que el contacto por medio del sonido genera enlaces invisibles de gran significatividad. Dicha circunstancia se distingue con facilidad en el marco de una película, la cual, sin la trascendental presencia de un fondo musical, es muy probable que falle en establecer una verdadera relación de empatía con el público. Es importante notar que, lejos de lo que por lo general se asume, la percepción musical no es una experiencia exclusiva del dominio de la facultad auditiva. La música es, al contrario, advertida por más de un sentido, al ser en esencia un complejo de ondas vibratorias que recorren y activan el cuerpo en su totalidad.

Tal situación se aprecia al observar a personas que presentan daños parciales o totales en su capacidad de escucha, pero que pueden experimentar con claridad diversas reacciones en su cuerpo ante distintos estímulos sonoros, en particular frente a sonidos extremados graves y agudos, donde los primeros son percibidos en las zonas inferiores (pies, piernas y caderas), mientras que los de mayor altura se aprecian en las partes superiores (plexo solar, pecho y cabeza) (Waisburd *et al*, 2008).

La música, además, tiene una virtud para interconectar de manera armónica y profunda el cuerpo, la mente, los sentimientos, las emociones y el espíritu. Es a partir de esta cualidad para la consecución de una retención eficaz y sustantiva de determinadas representaciones mentales, que se le califica como catalizadora por excelencia de aprendizajes significativos; donde la experiencia musical tiene la

capacidad de facilitar el establecimiento de vínculos fuertes y consistentes con los dominios del lenguaje, la memoria y la coordinación (Waisburd *et al*, 2008).

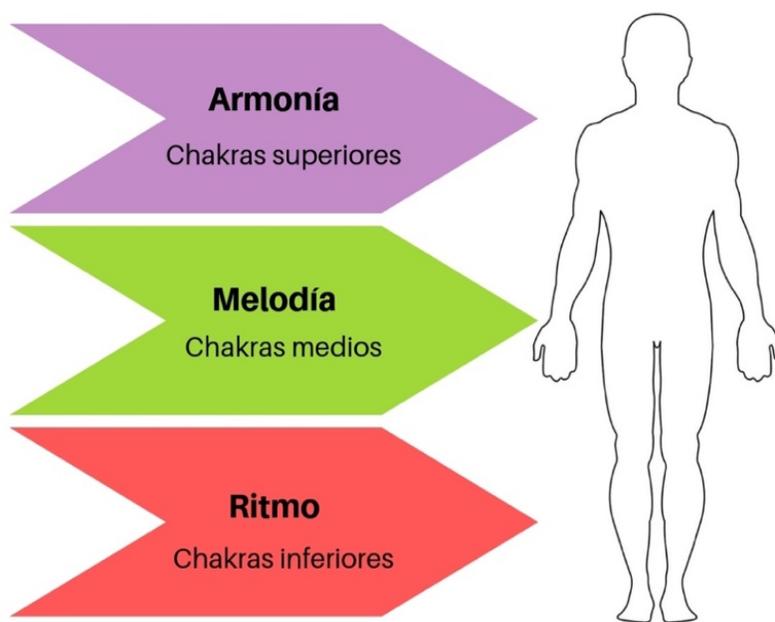
Esta aseveración se justifica al examinar los diversos factores existentes en la música, que desencadenan variados procesos en el receptor o receptora del acontecer musical, estos son: 1) La sensibilidad para internar y externar las emociones y los pensamientos; 2) El movimiento y la coordinación apropiada de cada parte del cuerpo para el desarrollo psicomotriz; 3) El ritmo para asentar un orden lógico y una medida precisa como régimen y dirección; 4) La audición para cultivar la atención consciente y el correcto discernimiento del universo sonoro; y 5) La introspección para la asunción de las percepciones, sentimientos y vivencias (Waisburd *et al*, 2008).

De estos factores se desprende un gran número de cualidades destacables de la música, entre las cuales se encuentra su admirable condición para transformar la conciencia, energía, actitud y estado de ánimo de la persona, desatar la imaginación y creatividad, fomentar la habilidad comunicativa y expresiva, organizar y esquematizar las ideas y emociones, provocar la remembranza de recuerdos olvidados, reinterpretar el tiempo para un verdadero aprovechamiento del mismo, mejorar la calidad del silencio, promover la relajación para una conducta más receptiva e, incluso, estabilizar y sanar el cuerpo, la mente, el alma y el espíritu (Waisburd *et al*, 2008).

Resulta posible comprender esta última propiedad de la música como equilibradora del cuerpo en su relación con la mente, las emociones y el espíritu, a partir del entendimiento ecuménico de sus principales elementos compositivos, a saber: ritmo, melodía y armonía; los cuales fungen de armonizadores y activadores de los siete centros energéticos a lo largo de la columna vertebral, también conocidos como “chakras” (Waisburd *et al*, 2008).

El ritmo comporta la movilización de los chakras inferiores (regidores de los instintos y necesidades básicas, la creatividad y la seguridad personal), la melodía conduce a la apertura de las concentraciones energéticas medias (concernientes a la interiorización y expresión de las emociones y sentimientos), mientras que el elemento armónico remite a la activación de los chakras de orden superior (gobernantes de procesos cognitivos, tales como la memoria y la expresión verbal, la habilidad intuitiva y la conexión con el mundo espiritual) (véase imagen 1).

*Imagen 1: Elementos compositivos de la música y su correspondencia con los principales centros energéticos del cuerpo humano*



FUENTE: (PlusPNG, adaptado, 2019).

Resulta pertinente aclarar que, en su estado funcional abierto, todos estos núcleos energéticos contribuyen de manera equitativa a la constitución de un ser ecuánime y balanceado, donde sus instintos, sentimientos y pensamientos trabajan entre ellos de

forma armoniosa y corresponsable. Por esta razón, la actividad irregular de un chakra tiene un impacto negativo en el resto de los centros, los cuales se ven obligados a ejercer una sobre-actividad para compensar dicha carencia energética, dando como resultado una persona desequilibrada; situación que afectará su desempeño en la asimilación de aprendizajes de naturaleza significativa.

Esta visión acerca de las distintas facetas interconectadas que conforman la esencia total del ser humano, conlleva en gran medida a la revisión de la teoría de las inteligencias múltiples del psicólogo y educador estadounidense Howard Gardner, cuyo análisis impulsó en sus contemporáneos la necesidad de replantearse el verdadero significado del concepto de 'inteligencia'.

La inteligencia, entendida como la habilidad de la mente para generar expresiones simbólicas a partir del procesamiento de determinada información percibida, no existe como una sola, sino como una multiplicidad, la cual es organizada por Gardner (2011), en ocho tipos distinguibles: lingüística, matemática, musical, visual, kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Más adelante, sin embargo, se observa, de acuerdo con Waisburd *et al* (2008), la adición de la inteligencia emocional, por parte del psicólogo Daniel Goleman, y la inteligencia espiritual, propuesta por los doctores Paul Torrance y Dorothy A. Sisk; ambas aportaciones que pretenden enriquecer la teoría original de Gardner.

Con certeza, la contribución de mayor importancia que sugiere la teoría de las inteligencias múltiples para el campo educativo, yace en su resonancia generadora de una nueva conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentada en la consideración de las particularidades (fortalezas y debilidades), de cada discente para

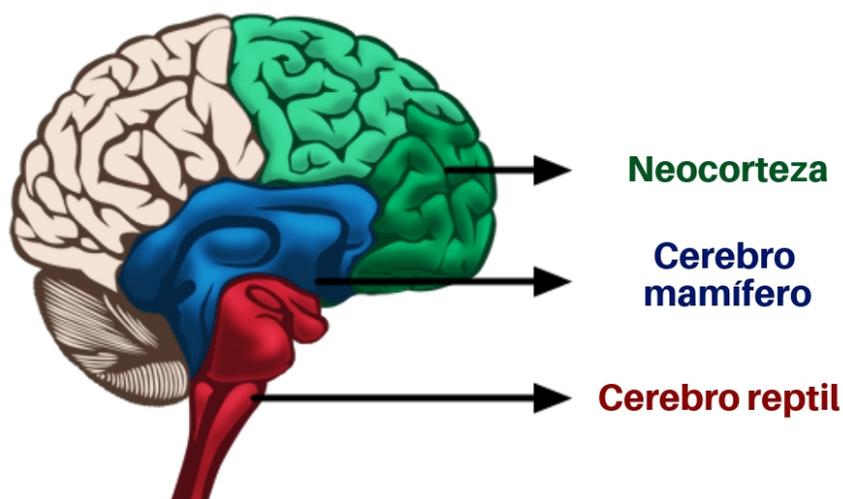
el desarrollo de estrategias y metodologías variadas, así como el diseño de nuevos programas de estudio de talante holístico e integral.

En cuanto a la inteligencia musical, Gardner (2011), asegura que ésta desempeña un papel privilegiado, por encima del resto de los tipos de inteligencia, para el desarrollo conjunto y equitativo de los aspectos psicomotriz, emocional y cognitivo del o de la aprendiente. Esto, debido a que la música proporciona una estructura organizadora del pensamiento, sentimiento y actuar del sujeto o sujeta, favoreciendo, de esta manera, la capacidad espacial y el razonamiento lógico de las matemáticas y el lenguaje. La trascendencia de la incorporación de estrategias al plan de estudios, que estimulen y desarrollen esta inteligencia, es tal que la decisión que toman diversos centros escolares por disminuir el tiempo invertido en el desenvolvimiento musical o, en casos extremos, por eliminarla de su currículum, constituye una profunda negación del funcionamiento básico y de la facultad natural de evolución del cerebro humano.

En cuanto al poder que la música posee para activar por completo el cerebro, Waisburd *et al* (2008), afirman que cuando la experiencia musical se lleva a cabo de manera consciente, los resultados son admirables en el sentido de que los y las estudiantes se sienten vigorizadas, su atención y canales perceptivos se afinan para ejecutar la tarea encomendada, y procesar con rapidez la información proporcionada, además de demostrar un aumento considerable en la capacidad de su memoria. Al respecto, es necesario clarificar en este punto que no toda la música tiene la misma facilidad para estimular y accionar el cerebro entero, o desencadenar los procesos cognitivos requeridos para la consecución apropiada de un aprendizaje significativo.

Para comprender esta circunstancia, resulta útil revisar la teoría del cerebro triuno, propuesta por el neurocientífico estadounidense Paul Maclean (véase imagen 2).

*Imagen 2: El cerebro triuno de Paul Maclean*



FUENTE: (Medium, adaptado, 2019).

Esta teoría reconoce la existencia de tres capas de cerebro con particularidades específicas y una aparición y desarrollo diferenciados: 1) El cerebro reptil, siendo el primero de los tres en originarse, encargado de los instintos más primitivos de supervivencia y protección, es avivado con música percutiva y rítmica; 2) El cerebro mamífero, integrado por el sistema límbico y emocional, implica el procesamiento de las emociones y se estimula con la experimentación de música rítmico-melódica, propensa a movilizar el cuerpo por medio del baile; 3) La neocorteza, el último de los cerebros en surgir, alberga las habilidades intelectuales, racionales, lógicas y conceptuales, las cuales se activan a través de una vivencia musical profunda que uniforma ritmo, melodía y armonía en perfecta simbiosis (Waisburd *et al*, 2008).

Para que un individuo o individuo se encuentre equilibrada y en sintonía para el emprendimiento de un proceso de aprendizaje con el total de su cerebro, es imprescindible que las tres partes sean accionadas. Tal situación conduce al cuestionamiento sobre el tipo de música capaz de producir dicha respuesta activadora, la cual propicie la realización de asimilaciones de carácter significativo. Un camino para dar contestación a tal interrogante, comporta la revisión del trabajo del músico y pedagogo Don Campbell, autor de la teoría del efecto Mozart, quien en su obra analiza la influencia de las notables cualidades extramusicales, presentes de manera exponencial en la música de este compositor, para el desencadenamiento de los más intrincados y preeminentes procesos cognitivos en el cerebro humano.

Tales virtudes en la obra de Mozart reposan en el hecho de que no existe artificio alguno en ella, puesto que todos sus sonidos se presentan límpidos, cristalinos e inmaculados al oído. Cada uno de los elementos existentes en su música: el ritmo, la melodía y la armonía; todo en ella produce frecuencias excepcionales y superiores que conducen a la estimulación y activación sobresaliente de diversas regiones del cerebro encargadas de procesar el lenguaje, las emociones, la capacidad de la memoria y las habilidades sociales y comunicativas (Campbell, 2007).

En un sentido puro musical, la genialidad y el nivel de perfección del trabajo de Mozart es excelso y casi insuperable, sin embargo, lo que más ha capturado la atención de un gran número de científicos/as, educadores/as, y demás expertos/as en las múltiples áreas del conocimiento humano, son los beneficios, más allá de los confines de la propia música, que sobrevienen a partir de una experiencia consciente musical mozartiana.

La presente intervención educativa refleja una visible predilección por el célebre compositor austriaco Wolfgang Amadeus Mozart, más que por otros grandes genios músicos, debido a que, siguiendo a Campbell (2007), la música de Mozart es en extremo bella, ordenada, comprensible, asequible, auténtica y natural; características que la colocan en una posición elevada como herramienta de gran efectividad y accesibilidad para todas las personas.

Este apartado resulta relevante para asentar el basamento instrumental de la intervención educativa, en tanto que concibe el empleo de la música, en particular la de Mozart, como un instrumento armonizador, estabilizador y catalizador de los procesos mnemotécnicos, pertinentes para la conquista de aprendizajes de calidad profunda e integradora. Con esta sección se aporta a la planeación de la intervención educativa una propuesta de ejercicios y sesiones musicales, cada una enfocada a desarrollar la competencia léxica del o de la aprendiente, mediante la sensibilización, la atención, la integración de conocimientos nuevos, la concientización del impacto de la música en el cuerpo, la mente, las emociones y el espíritu, la apertura a la experiencia musical, el aumento de la memoria, y el desarrollo de la creatividad y la espontaneidad.

Cada sesión comprende una introducción donde se plantea el objetivo y los pasos a realizar durante el ejercicio, un calentamiento en el que los y las estudiantes se preparan y mentalizan para una recepción positiva, la intervención musical y la ejecución de las actividades planeadas y, por último, la retroalimentación de la experiencia y el aprendizaje vividos. El análisis adecuado del contenido revisado en este apartado, resulta imprescindible para fundamentar la eficacia del trabajo de intervención educativa, ya que proporciona un marco instrumental enfocado a la

aplicación sistemática de la música, para la consecución de dos objetivos principales, los cuales surgen a raíz de los factores existentes en la música y derivan de los elementos compositivos del fenómeno musical, para, de esta manera, dar lugar a las cualidades extramusicales de la música como catalizadoras de aprendizajes significativos, presentes de manera exponencial en la música de Mozart.

Tales propósitos concebidos son: primero, a través de una adecuada experiencia musical mozartiana, conseguir la armonización total del individuo o individuo para facilitar la activación completa de su cerebro y funciones cognitivas encargadas del establecimiento de vínculos pertinentes con los dominios del lenguaje y la memoria; y segundo, por medio del empleo de estrategias mnemotécnicas de naturaleza lingüístico-musical, favorecer el registro, la codificación y el almacenaje asociativo-organizativo de la información; procesos que coadyuvan y fortalecen la ocurrencia de apropiaciones constructivas del conocimiento.

En conclusión, este primer capítulo constituye el sustento teórico de la intervención educativa, cuya planeación, estructura y diseño metodológico, se desarrollan en el capítulo tercero, mostrando el empleo de la música y los procesos mnemotécnicos musicales, como instrumentos facilitadores de una asimilación significativa de determinado vocabulario del inglés, en el desarrollo conjunto de su correspondiente competencia léxica.

## **CAPÍTULO II**

### **EL ESTUDIO DEL INGLÉS EN LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS “FRANCISCO GARCÍA SALINAS”**

En este capítulo se elabora una descripción detallada del objeto de estudio hacia el cual se encuentra orientada la realización de la intervención educativa, siendo dicho designio investigativo el estudiantado de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX), Programa adscrito a la Unidad Académica de Cultura, en el Área de Arte y Cultura, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) “Francisco García Salinas”.

En sus páginas, los lectores y lectoras pueden comprender la significación sobre la cual se cimienta la elección de los y las participantes, (alumnos y alumnas de nivel intermedio de inglés, de tercer semestre de la carrera); quienes agrupan las características que mejor se ajustan a los propósitos de la investigación. Este capítulo resulta elemental para la concreción de las fases iniciales de problematización y fundamentación, a la par que viabiliza la adecuada planeación e implementación de etapas posteriores, tales como la ejecución práctica de la intervención en la muestra seleccionada, el análisis y evaluación del proceso llevado a cabo, y la socialización y difusión del modelo aplicado, para optimizar la tarea educativa en general.

#### **2.1 Contextualización de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX)**

Este primer apartado proporciona un panorama general acerca de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, el cual, a través de un breve recorrido histórico que comienza

con el albor del servicio de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, hasta su constitución en la actualidad como Máxima casa de estudios del estado de Zacatecas, revisa los hechos más relevantes que contribuyeron a la creación y consolidación de la LILEX.

El conocimiento de dichos acontecimientos pasados, los cuales cumplieron un papel irremplazable en la formación de la universidad, facilita la comprensión del cómo y por qué surgió la LILEX, tarea imprescindible para los objetivos prácticos de este trabajo de investigación. El apartado adopta, además, el cometido de analizar la filosofía, la estructura curricular, el personal académico, y la infraestructura y equipamiento de la LILEX, todos ellos componentes indispensables para la existencia y el funcionamiento del Programa Académico en cuestión.

### **2.1.1 Antecedentes**

El antecedente más directo de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se remonta a los años de gobernación del estado de Zacatecas por el señor Francisco García Salinas, quien promovió la creación de la Casa de Estudios de Jerez: un nuevo recinto educativo que abrió sus puertas a un público heterogéneo, el cual permaneció en funcionamiento desde su fundación en 1832 hasta su traslación a la capital en 1837, en donde consiguió fundir sus esfuerzos con el Colegio de San Luis Gonzaga de Zacatecas al servicio de un único plantel, al cual se le asignó el nombre de Instituto Literario (UAZ, s/f).

En 1843, el Instituto Literario experimentó de manera repentina la primera de numerosas clausuras indefinidas, las cuales persistieron hasta 1867, año en que la

institución se reabrió bajo el nombre de Instituto Literario de García. Desde ese momento, el instituto abrió numerosas escuelas y carreras profesionales, entre ellas, la Escuela Preparatoria, y el antecedente de la Escuela de Enfermería. Tras conseguir la autonomía en 1958, gracias al apoyo del estudiantado zacatecano, se modificó el nombre a Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas, y una década más tarde, al actual Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, honrando, de esta manera, a su célebre fundador (UAZ, s/f).

Durante el periodo de 1972 a 1973, el personal académico docente de la UAZ solicitó ante el H. Congreso Universitario la instauración de un espacio destinado al aprendizaje del idioma inglés, como herramienta para facilitar sus procesos investigativos. La petición fue atendida una década más tarde por el Sindicato de Personal Académico de la UAZ (SPAUAZ), y se implementó al principio en forma de taller de traducción de inglés a español (UAZ, 2010).

Esta situación sentó las bases para el surgimiento, en 1982, del Centro de Idiomas de la Universidad Autónoma de Zacatecas (CIUAZ), el cual ofrecía en sus comienzos el estudio de los idiomas inglés y francés, por medio de un enfoque de enseñanza deductivo, centrado en la memorización de las reglas gramaticales de la lengua, para el posterior abordaje de una tarea de traducción. Los libros de texto empleados reforzaban dicho método tradicional de gramática-traducción, siendo un reflejo claro de las concepciones de la época, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, en el campo pedagógico de la lingüística aplicada y la psicología educativa (UAZ, 2010).

En 1983, el CIUAZ consiguió ampliar su oferta educativa con la creación de la Academia de Ruso, y un año más tarde, la Academia de Alemán; ambos programas

dirigidos a adultos hispanohablantes con nulo conocimiento previo de los idiomas (UAZ, 2010). El enfoque de enseñanza de estas lenguas respondía al método de gramática-traducción que predominaba en la época, el cual exigía que los y las estudiantes efectuaran un exhaustivo análisis morfosintáctico de las palabras para enfrentar la traducción de determinados textos.

Con el paso de los años los programas de idiomas se transformaron para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la inclusión de elementos cívico-culturales propios de la lengua estudiada (más allá de la extenuante revisión aislada de materiales exclusivos del dominio gramatical), y a través de la incorporación de contenidos de la vida diaria en el manejo de formas de expresión contemporáneas (UAZ, 2010).

El Programa de estudios de Inglés experimentó una transformación sustantiva en 1998, al modernizar su enfoque de enseñanza y libro de texto hacia una metodología comunicativa, la cual incluía en sus contenidos aspectos culturales propios de la lengua inglesa, en específico de los Estados Unidos. Además de lo anterior, se incorporó un apartado de literatura clásica inglesa al término de cada trimestre, esto con el objetivo de reforzar la comprensión lectora de los y las estudiantes (UAZ, 2010).

La gran demanda social por atender a los cursos de idiomas ofertados, los servicios de traducción de documentos oficiales y textos especializados en cualquiera de las lenguas de sus academias, así como los talleres de preparación para la prueba de inglés *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* [Examen de Inglés como Lengua Extranjera], son factores que le brindaron al CIUAZ reconocimiento formal por

parte de instancias ajenas a la UAZ, como son la Secretaría de Relaciones Exteriores y la Secretaría General de Gobierno del Estado de Zacatecas (UAZ, 2010).

Otro antecedente relevante que contribuyó a la sucesión de acontecimientos futuros, como el surgimiento de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, fue el papel que interpretó el CIUAZ a lo largo de su funcionamiento como sede de intercambios académicos, asesorías profesionales y eventos académicos a nivel local, regional, nacional e internacional, los cuales tuvieron un gran impacto en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el país (UAZ, 2010).

Los antecedentes más directos de la LILEX, yacen, sin embargo, en el interés que exhibían los y las estudiantes del CIUAZ por ampliar sus conocimientos sobre las lenguas estudiadas, donde el Mtro. Stanley Strzelecki Ligus, fue el pionero en realizar un esbozo inicial del proyecto de una carrera en lenguas. Más tarde, se integraron al diseño de la licenciatura un número mayor de docentes de idiomas del CIUAZ, de los cuales, seis maestros y maestras prosiguieron con esta labor, conformándose el Equipo de Diseño Curricular de la Licenciatura en Lenguas (UAZ, 2010).

En el 2002, el Equipo de Diseño Curricular de la Licenciatura en Lenguas se reconstituyó como el Grupo Disciplinario en Lenguas Extranjeras, integrado por las maestras María de Lourdes Esquivel Zamudio, Ana Leticia Luévano Vera, María Guadalupe Ramos del Hoyo y Liane Heidi Schaefer Kieser, quienes presentaron el proyecto durante el periodo 2004-2008, ante la Comisión Académica del H. Consejo Universitario, la cual determinó inviable la implementación del programa, debido a la inobservancia de la normatividad universitaria y la infraestructura adecuada (UAZ, 2010).

Entre los años de 2007 a 2010, tres docentes, antes integrantes del Grupo Disciplinario en Lenguas Extranjeras, a saber: Mtra. María de Lourdes Esquivel Zamudio, Mtra. Ana Leticia Luévano Vera y Mtra. Liane Heidi Schaefer Kieser, conformaron el Equipo de Actualización de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, para continuar con los trabajos de reestructuración del proyecto, y responder a las exigencias impuestas por el Nuevo Modelo Académico Universitario (UAZ, 2010).

En el 2010, durante el Rectorado del periodo 2008-2012, el Equipo de Actualización presentó la versión terminada del proyecto, en un documento al cual nombró “Diseño Curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras”, consiguiendo, un año más tarde, la apertura ante el público zacatecano de una nueva alternativa de estudios universitarios en la capital del estado, denominada Licenciatura en Lenguas Extranjeras (UAZ, 2010).

### **2.1.2 Filosofía**

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras (véase imagen 3), surge a raíz de las demandas internas y externas exigidas por el sector educativo, económico, social y cultural, en concordancia con las transformaciones experimentadas en el contexto local, regional, nacional e internacional, las cuales condicionan la formación en idiomas extranjeros como una necesidad irrevocable de la sociedad del siglo XXI (UAZ, 2010). En los siguientes párrafos se realiza una breve explicación acerca de cada una de estas exigencias señaladas.

*Imagen 3: Logo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”*



FUENTE: (Facebook de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, 2019).

En el medio educativo de la nación, la LILEX fundamenta su aparición siguiendo el modelo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual expone la necesidad de implementar programas de formación profesional en las lenguas extranjeras, con el fin de responder a la creciente búsqueda de especialistas en las áreas de traducción, docencia y servicios empresariales y culturales del país (Alatorre, 2016). El Programa concibe la relevancia de apoyar los procesos formativos de los egresados universitarios a través del intercambio académico con instituciones extranjeras, situación que compele el manejo adecuado de diversos idiomas (UAZ, 2010).

Dentro del ámbito económico, la inversión del capital extranjero en el sector industrial local, regional y nacional, proveniente en gran parte de Norteamérica, Europa y Asia, implica la contratación de un personal capaz de comunicarse en múltiples idiomas, y desenvolverse de manera competitiva en la aplicación de su conocimiento sobre las lenguas, a favor del desarrollo económico, social y cultural de su entorno (UAZ, 2010).

A nivel estatal, la emigración originada por la creación de nuevas industrias en la entidad, así como el nombramiento del Centro Histórico de la Ciudad de Zacatecas como Patrimonio Cultural de la Humanidad -título otorgado en 1993 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), son factores que acrecientan la importancia de preparar a la juventud zacatecana para enfrentar los retos de una sociedad cada vez más globalizada (UAZ, 2010).

En el aspecto social, la LILEX se consolida como una licenciatura consciente de la realidad de su contexto zacatecano, al mantener como uno de sus compromisos esenciales el afrontamiento del fenómeno anual de población migrante, en la mayoría de los casos hacia los Estados Unidos. Así, ésta se plantea la tarea de preparar docentes capacitados para la impartición de idiomas en todos los niveles educativos, los cuales transmiten en su práctica, valores humanos aunados a la enseñanza de contenidos cívico-culturales, que facilitan el enfrentamiento con otras culturas y contribuyen a la reivindicación de la propia (UAZ, 2010).

El Programa de la LILEX asume el compromiso de facilitar, por medio del estudio de las lenguas extranjeras, un sentido de ecuanimidad y horizontalidad cultural, el cual posibilita una apreciación universal de la identidad cultural propia y la ajena. A partir de la adquisición de conocimiento sobre otros idiomas, éste pretende desarrollar en el estudiantado una participación activa y crítica en el desarrollo económico, social y cultural del país, en congruencia con el proceso evolutivo que experimenta la humanidad en la actualidad (UAZ, 2010).

La misión de la LILEX, por consiguiente, es la preparación de profesionistas en idiomas con un alto grado de competencia lingüística y desarrollo integral; capacidades

que les permiten responder a las necesidades sociales, educativas y empresariales, que demanda la realidad de un mundo globalizado e interconectado. Su visión es afianzarse como un referente local, nacional e internacional, en la formación de especialistas en las lenguas extranjeras con un alto grado de pertinencia social (LILEX, 2019).

Entre los objetivos principales de la carrera, se encuentran la constitución de un programa académico adaptable, flexible y vanguardista, que permita desencadenar un aprendizaje significativo para el desenvolvimiento satisfactorio de las competencias académicas, profesionales y laborales del estudiantado, la constante formación y actualización del colectivo docente a través de la creación de Cuerpos Académicos (CA), así como la obtención de acreditaciones externas por parte de organismos evaluadores reconocidos a nivel nacional e internacional, los cuales impacten en una mayor competitividad del personal educativo (LILEX, 2019).

Los valores esenciales que definen y regulan el actuar del personal académico y administrativo de la LILEX, así como el desenvolvimiento del estudiantado en su proceso de formación actual y posterior desempeño profesional, son los siguientes: integridad, responsabilidad, honestidad, solidaridad, respeto, servicio, equidad, humildad, libertad, tolerancia, respeto por el medio ambiente, identidad, responsabilidad intercultural y empatía cultural (LILEX, 2019).

### **2.1.3 Estructura curricular**

De acuerdo con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, el Programa está ceñido en un modelo escolarizado de tiempo completo, diseñado en

forma de créditos académicos, los cuales se espera que el alumnado cubra en un periodo de ocho semestres (cuatro años). La carrera se encuentra organizada en tres fases principales: básica, de especialización, y terminal; cada una de las cuales responde a determinados objetivos establecidos en los ejes axiales de la estructura curricular de la LILEX (véase figura 2) (LILEX, s/f).

En la primera fase, también llamada “Tronco Común”, el estudiantado comienza sus estudios profesionales de inglés como primera lengua extranjera (L2) desde un nivel pre-intermedio, a la par que selecciona su segunda lengua extranjera (L3) entre las opciones de alemán, francés e italiano. Durante estos tres semestres, las materias impartidas y los trabajos que el alumnado debe elaborar, se realizan en el idioma español (L1), lo cual propicia el desarrollo del dominio sobresaliente y las competencias lingüísticas de grado universitario en la lengua madre.

En la etapa siguiente, denominada fase de especialización, la cual comprende los semestres cuarto y quinto de la carrera, cada estudiante elige una de las tres salidas terminales que ofrece el Programa, a saber: Docencia, Traducción o Relaciones Internacionales, con el objetivo de emprender un proceso formativo, en conjunto con la realización de ejercicios extracurriculares dentro del campo de su escogimiento. Lo anterior le concede al alumnado un panorama general teórico y práctico en cuanto a su profesionalización en alguna de las opciones terminales.

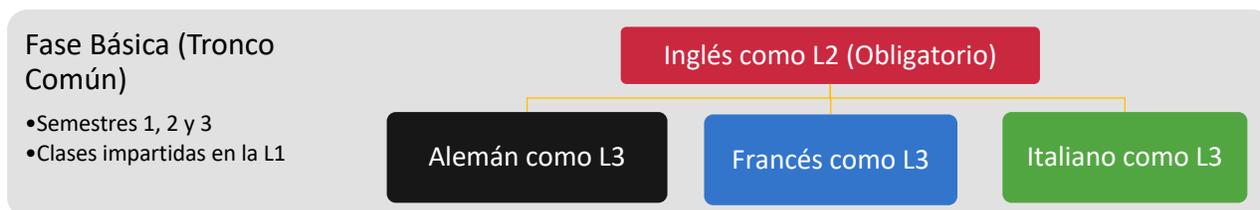
Es a partir de esta segunda fase que la mayoría de las clases, actividades y trabajos académicos, dentro y fuera del aula, se efectúan en el idioma inglés, por lo que los y las docentes se ven en la necesidad de adquirir una mayor comprensión de la naturaleza y el funcionamiento de dicha lengua, al mismo tiempo que requieren conducir sus habilidades lingüísticas en la L2 a un nivel académico competente.

Los últimos tres semestres constituyen la fase terminal, en la cual la formación se torna aún más especializada y enfocada al desarrollo integral de las competencias académicas del estudiantado en sus respectivas áreas del conocimiento. En esta etapa, se busca preparar a los futuros licenciados y licenciadas en lenguas extranjeras para enfrentar el mundo del mercado laboral y poder desempeñarse con éxito en su ámbito profesional.

La LILEX ofrece, además, la posibilidad de titularse como Técnico Superior Universitario (TSU) en Asistente Educativo Bilingüe, o en Asistente Intercultural Bilingüe, siempre y cuando los y las estudiantes concluyan el quinto semestre y posean todos los créditos correspondientes para escoger tal alternativa (LILEX, s/f). Esta situación le otorga flexibilidad al Programa Académico, al contar el alumnado con la facultad de decidir en qué momento y con qué perfil profesional desea egresar.

Las diferentes elecciones que los educandos y educandas realizan a lo largo de sus estudios en la carrera de Lenguas Extranjeras, desde la selección de su L3 en el primer semestre, y su salida terminal en la fase de especialización, el abanico de materias optativas, el modo y tiempo de titulación, así como el diseño curricular de la licenciatura por créditos académicos; son factores que contribuyen a la diversificación de los perfiles profesionales y le confieren flexibilidad al Programa.

*Figura 2: Plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras*





FUENTE: (Elaboración propia a partir de LILEX, s/f).

Las numerosas decisiones que los y las estudiantes realizan a lo largo de sus estudios en la LILEX, permiten que el Programa cuente con nueve perfiles profesionales diferentes de nivel licenciatura, a saber: Licenciado(a) en Lenguas Extranjeras (Inglés y Alemán, Inglés y Francés, o Inglés e Italiano) en Docencia, Traducción o Relaciones Internacionales, así como los siguientes seis perfiles de nivel técnico: TSU en Asistente Educativo Bilingüe (Inglés y Alemán, Inglés y Francés, o Inglés e Italiano) o TSU en Asistente Intercultural Bilingüe (Inglés y Alemán, Inglés y Francés, o Inglés e Italiano) (LILEX, s/f).

La estructura curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras se encuentra organizada en cuatro ejes principales, los cuales determinan los contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales del Plan de Estudios, la organización de estos en forma de áreas curriculares, y el tiempo concedido al estudio de cada asignatura, a lo largo de las diferentes fases que constituyen el total de la carrera. Tales ejes rectores son: 1) Análisis y Reflexión del Contexto Histórico y Cultural del Lenguaje, 2) Conocimientos Lingüísticos Básicos y Especializados, 3) Habilidades

para la Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura de las Lenguas, y 4) Habilidades y Destrezas Adicionales (UAZ, 2010).

El primer eje, denominado “Análisis y Reflexión del Contexto Histórico y Cultural del Lenguaje”, tiene como objetivo proporcionar a los y las estudiantes una perspectiva amplia y completa acerca de la evolución histórica y el empleo apropiado de las lenguas en el mundo (Serrano, 2014). Las asignaturas que derivan de esta área disciplinar son, en la fase básica: 1) Historia Universal de las Lenguas, 2) Sociedad, Cultura y Globalización, e 3) Historia y Cultura Regional; en la fase de especialización: 4) Análisis e Interpretación de las Culturas, 5) Fundamentos y Paradigmas del Aprendizaje de las Lenguas (perfil en Docencia), 6) Fundamentos de la Traducción (perfil en Traducción) y, 7) Fundamentos de la Economía, Administración y Servicios (perfil en Relaciones Internacionales); por último, en la fase terminal: 8) Historia y Apreciación del Arte, 9) Seminario de Tesis: Elaboración del Marco Teórico-Histórico-Cultural, y 10) Filosofía del Lenguaje (UAZ, 2010).

El eje de “Conocimientos Lingüísticos Básicos y Especializados” busca dotar al estudiantado con las nociones más importantes acerca del funcionamiento de las lenguas, así como desarrollar en los y las aprendientes las cuatro habilidades lingüísticas en su L2 y L3, a saber: comprensión lectora y auditiva, y expresión oral y escrita. De manera similar, se pretende incrementar el conocimiento y mejorar el desenvolvimiento de los y las discentes en el idioma español, a un nivel académico competente (Serrano, 2014).

Las áreas curriculares que conforman este eje son, en la etapa inicial: 1) Lingüística I: Introducción a la Lingüística General y Etimologías Grecolatinas, 2) Lingüística II: Fonética, 3) Lingüística III: Teoría Gramatical, 4) L1: Español, 5) L2:

Inglés, y 6) L3: Alemán, Francés o Italiano; en la segunda fase: 7) Lingüística IV: Lingüística Aplicada y Fonología, 8) Psicolingüística, 9) L1: Español, 10) L2: Inglés, y 11) L3: Alemán, Francés o Italiano; y en la última etapa: 12) Sociolingüística, 13) Análisis del Discurso, 14) Teoría de la Traducción, 15) L2: Inglés, y 16) L3: Alemán, Francés o Italiano (UAZ, 2010).

La organización y extensión del eje anterior, evidencia la importancia otorgada a la especialización y profundización de los conocimientos lingüísticos dentro del Programa de la LILEX, así como al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en las L1, L2 y L3, enfatizando el desenvolvimiento sobresaliente de las habilidades en la lengua inglesa, al ser ésta la lengua predilecta (a partir del cuarto semestre de la carrera) para la efectucción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo esencial del tercer eje, llamado “Habilidades para la Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura de las Lenguas” es la formación especializada del estudiantado en sus diferentes perfiles profesionales, y el acercamiento inicial con los procesos académicos de investigación (Serrano, 2014). Entre las asignaturas que representan esta orientación, se encuentran, en la primera fase: 1) Introducción a la Epistemología y 2) Metodología de la Investigación: Diseño y Evaluación de Proyectos; en la etapa siguiente: 3) Métodos y Técnicas de Enseñanza de Lenguas (perfil en Docencia), 4) Metodologías de la Traducción (perfil en Traducción), 5) Traducción Contrastiva (perfil en Traducción), 6) Relaciones Públicas y Laborales (perfil en Relaciones Internacionales), y 7) Métodos y Técnicas para el Desarrollo Turístico Sustentable (perfil en Relaciones Internacionales); por último, en la fase terminal: 8) Diseño de Programas de Estudio (perfil en Docencia), 9) Traducción Técnica (perfil en Traducción), 10) Traducción Literaria (perfil en Traducción), 11) Introducción a la

Interpretación (perfil en Traducción), 12) Diseño de Proyectos Sustentables (perfil en Relaciones Internacionales), y 13) Introducción a las Relaciones Internacionales (perfil en Relaciones Internacionales) (UAZ, 2010).

Por último, el cuarto eje, referente a las habilidades y destrezas adicionales, se define como una línea de formación transversal, al abarcar el conocimiento y desenvolvimiento de las capacidades en diversas áreas disciplinares, ajenas al campo de las lenguas extranjeras, las cuales, sin embargo, coadyuvan a conformar un profesionalista integral, a saber: el manejo adecuado de las tecnologías de la información, el conocimiento básico de la administración, el diseño de proyectos, la atención y cuidado de la salud física y mental, la práctica del deporte, así como el desarrollo y la sensibilización en las artes (Serrano, 2014).

Las materias que caracterizan la naturaleza de este eje son, en el tronco común: 1) Estrategias de Aprendizaje, 2) Computación, 3) Introducción a la Administración, 4) Taller de Desarrollo de la Salud Física y Mental, y 5) Taller de Planeación y Diseño de Productos; más adelante, en la fase de especialización: 6) El Uso de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en las Lenguas, 7) Taller de Comunicación y Arte, y 8) Taller de Desarrollo de la Salud Física y Mental; en la fase terminal, una vez más: 9) Taller de Comunicación y Arte, y 10) Taller de Desarrollo de la Salud Física y Mental (UAZ, 2010).

Además de estos cuatro ejes definitorios y estructuradores del mapa curricular de la LILEX, el Programa concibe una quinta línea orientativa denominada "Practicum", la cual consiste en una serie de actividades extra áulicas que incluyen la realización de prácticas profesionales y servicio social en las áreas de especialización, así como la elaboración y el seguimiento semanal de un Diario de Campo -redactado en el

idioma inglés a partir del cuarto semestre- para registrar los eventos más significativos en el proceso de formación como profesionistas en lenguas extranjeras (Serrano, 2014).

#### **2.1.4 Personal académico**

Tras considerar la amplia variedad de perfiles y niveles de especialización en las diferentes salidas terminales e idiomas que ofrece el plan de estudios de la LILEX, resulta indefectible para el Programa contar con un personal docente bien calificado, capaz de proporcionar al alumnado una adecuada formación académica y preparación profesional en el ámbito de las lenguas.

Bajo este entendimiento, es requisito fundamental que el profesorado cuente con una sólida competencia científica, es decir, que posea un dominio superior en su respectiva área del conocimiento, que tenga, además, un manejo fluido de la lengua inglesa, correspondiente a uno de nivel B2-C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (véase figura 3), que sea, de preferencia, multilingüista, y que ostente o se encuentre en proceso de obtener un grado académico de Maestría y/o Doctorado (Serrano, 2014).

Para el caso de la unidad didáctica integradora (UDI) de Inglés, es necesario que los y las docentes comprueben un dominio en este idioma de nivel C1 en adelante, de acuerdo con el MCERL (véase figura 3), esto es, que sean capaces de expresarse y comprender la lengua inglesa de manera oral y escrita para, de esta manera, poder desempeñarse en diversas tareas académicas complejas, relacionadas con el estudio y el trabajo (British Council, 2019).

*Figura 3: Niveles de competencia lingüística de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*



FUENTE: (Wexford Center Idiomas, adaptado, 2019).

En adición al nivel de dominio de la lengua, el profesorado debe demostrar habilidades apropiadas para la enseñanza, además de una gran apertura y flexibilidad para graduar, adecuar e, inclusive, repentizar la forma de abordar los contenidos establecidos en el plan de estudios, en correspondencia con las necesidades exhibidas por los y las estudiantes -al ser ellos y ellas el centro de su propio proceso educativo y el o la docente el sujeto o sujeta facilitadora de condiciones y contextos apropiados para la ocurrencia de aprendizajes significativos (Serrano, 2014).

La LILEX cuenta con una planta docente de veintiséis profesores y profesoras, especialistas en las siguientes áreas de conocimiento: Educación y Docencia, Enseñanza de las Lenguas Extranjeras Inglesa, Alemana, Francesa e Italiana (desde nivel B2 hasta C2), Lingüística, Español y Letras, Historia, Música, Contaduría y Administración, Economía y Relaciones Internacionales, Nutrición, Traducción, Comunicación Organizacional y Tecnologías de la Información. La mayor parte de la

planta docente del Programa goza de un posgrado en Maestría o Especialidad, y se encuentra realizando sus estudios correspondientes al Doctorado (LILEX, 2019).

### **2.1.5 Infraestructura y equipamiento**

La LILEX funciona desde el año 2014 hasta la actualidad, en un edificio construido con el Fondo de Aportaciones Múltiples 2013 (FAM 2013) (véase imagen 4), situado dentro del Campus UAZ Siglo XXI, Carretera Zacatecas-Guadalajara Km. 6 Ejido La Escondida, CP. 98160, en la capital del Estado de Zacatecas. Sus instalaciones fueron equipadas con el apoyo de los recursos proporcionados por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) (Alatorre, 2016).

*Imagen 4: Vista exterior del edificio de la LILEX*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Por fuera, el edificio presenta una fachada de corte moderno con altos ventanales y voladizos de concreto. Las facilidades exteriores incluyen numerosas áreas verdes que

rodean el perímetro de la construcción, una pequeña cafetería con múltiples mesas y sillas para facilitar la convivencia del estudiantado, y un estacionamiento de buen tamaño, el cual, sin embargo, no se encuentra pavimentado, por lo que la zona puede resultar desprolija, en especial durante los tiempos de lluvia (véase imagen 5).

*Imagen 5: Estacionamiento de la LILEX*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

El edificio del Programa dispone de tres plantas de buen tamaño, con un patio amplio en el centro a modo de cubo de luz, el cual se encuentra techado por un domo de policarbonato (véase imagen 6). Esta situación le otorga una adecuada iluminación natural a las áreas comunes y pasillos durante todo el día, a la vez que permite un ahorro considerable de energía eléctrica. Las escaleras que conducen a los pisos superiores se encuentran ubicadas en este espacio central, aunque las instalaciones también cuentan con una rampa de acceso para silla de ruedas a cualquier nivel de la construcción, lo cual define a la edificación como una inclusiva y de uso autosuficiente.

*Imagen 6: Vista interior del edificio de la LILEX*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

La distribución funcional de los espacios le concede a la LILEX la posibilidad de contar con sanitarios en cada nivel de la construcción (siendo las instalaciones higiénicas de la segunda planta para uso exclusivo del personal docente y administrativo de la licenciatura), además de numerosas áreas de descanso en cada piso que estimulan la convivencia del alumnado, pasillos anchos para facilitar el traslado eficaz de un aula a otra, y tableros de anuncios con el fin de mantener al estudiantado informado acerca de las actualizaciones del Programa.

La planta baja del edificio incorpora un espacio central de buen tamaño, decorado con algunas macetas de naturaleza viva, el cual conecta con los niveles superiores, a la par que se encuentra rodeado por cuatro corredores, los cuales, a su vez, comunican con los salones y oficinas del primer piso (véase imagen 7), a saber: siete aulas para la impartición de clases (entre ellas, de Alemán, Francés, Italiano y Educación Física), las oficinas de Control Escolar, Responsable del Programa

Académico, Apoyo Académico de la Unidad Académica de Cultura, y Prácticas Profesionales y Servicio Social.

*Imagen 7: Planta baja del edificio de la LILEX*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Este piso cuenta, además, con un Aula Multifuncional Estudiantil, la cual está equipada con cuatro computadoras, varias mesas y sillas, microondas, refrigerador y despachador de agua; todo esto para el aprovechamiento del estudiantado en sus procesos de estudio e intercambios sociales con otros compañeros y compañeras, además de casilleros metálicos disponibles para su renta semestral, máquinas dispensadoras de bocadillos y bebidas, y un buzón para emitir sugerencias.

La segunda planta consta de tres salones de enseñanza, un Centro de Autoacceso de Lenguas Extranjeras (CALEX), dentro del cual los y las discentes realizan prácticas de laboratorio de L2 y L3, con el fin de fortalecer su conocimiento adquirido en clases, tres cubículos de conversación de lenguas extranjeras, un estudio de karaoke, una sala de maestros y una sala de juntas. La última planta del edificio

alberga dos aulas de clase, un Centro de Cómputo, una sala de trabajo para el profesorado, doce cubículos de personal docente para la efectucción de procesos educativos e investigativos extra áulicos, y un Centro de Intervención y Servicios Psicológicos XXI (CISP XXI) con dos consultorios (véase imagen 8).

*Imagen 8: Centro de Intervención y Servicios Psicológicos XXI de la LILEX*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

El edificio de la LILEX dispone de doce aulas para la impartición de clases, las cuales se encuentran equipadas con las siguientes características: conectividad a *Internet*, proyector, pantalla, ordenador, pizarrón blanco, cajonera metálica de almacenaje, entre diez y quince mesas, alrededor de treinta sillas para atender grupos de entre 24-30 estudiantes, un escritorio y silla giratoria para el profesor o profesora, numerosos enchufes eléctricos, abundante luz natural y artificial, y una amplia ventana de vista al exterior con sistema de persianas enrollables (véase imagen 9).

*Imagen 9: Aula de clases de la LILEX*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Con todo lo anterior, se entienden las condiciones de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, en materia de su personal docente, como las adecuadas para la efectucción conveniente de los procesos educativos concernientes al Plan de Estudios, así como sus instalaciones físicas y equipamiento, como las apropiadas para la realización práctica del ejercicio educativo y la consecución de los objetivos planteados; todos ellos factores que refieren a un programa académico consolidado y actualizado, comprometido con el desarrollo económico, social y cultural de su entidad.

## **2.2 Programa de estudios de la Unidad didáctica integradora de Inglés**

Este segundo apartado examina el Programa de estudios o *syllabus* de la unidad didáctica integradora de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, a través de los ocho semestres que conforman el total de la carrera, focalizándose en concreto en el contenido y competencias a desarrollar durante el tercer semestre de ésta, el cual constituye el nivel de interés para la ejecución de esta intervención educativa. De

manera similar, se analizan los aspectos generales del libro de texto antepuesto por las autoridades académicas, para la utilización por docentes y estudiantes de todos los niveles formativos de la LILEX, en sus diversos procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

La UDI de Inglés, como se revisó en el apartado anterior, forma parte del “Tronco Común” y del eje de “Conocimientos Lingüísticos Básicos y Especializados” de la LILEX, esta situación implica que su adquisición competente se considera decisiva y fundamental para el desempeño académico y la posterior realización profesional del estudiantado. De acuerdo con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, el estudio de la L2 comprende dos clases a la semana con una duración de dos horas cada una (cuatro horas semanales), y una hora de práctica de laboratorio en el CALEX, lo cual resulta en un total de sesenta y cuatro horas de clases presenciales y dieciséis de prácticas de laboratorio al semestre (LILEX, s/f).

Según el Reglamento Interno del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, el objetivo principal de las prácticas de laboratorio de inglés, las cuales el alumnado lleva a cabo de manera autónoma e independiente dentro de las instalaciones del CALEX, es mejorar su nivel de dominio de este idioma, al coadyuvar en el refuerzo del vocabulario y los temas gramaticales abordados en clase, y al proporcionar materiales y contenidos adicionales que complementan y amplían sus conocimientos en la lengua (LILEX, 2019).

De las dieciséis prácticas de laboratorio de inglés que el o la aprendiente debe cumplir al término de cada semestre, y registrar en su respectivo cuadernillo de CALEX, con el fin de obtener su derecho a examen ordinario o poder exentar dicha evaluación (en caso de contar con el promedio y puntaje de *TOEFL* adecuados), es

obligatorio que mínimo cuatro de ellas sean actividades de *Grammar* (gramática) y cuatro de *Reading* (lectura), siendo estos dos aspectos los que precisan de mayor reforzamiento según la consideración de las autoridades educativas encargadas (LILEX, 2019).

Es necesario también que el o la discente participe durante la fase básica de la carrera en, por lo menos, dos sesiones de conversación de inglés al semestre, esto con la finalidad de impulsar el desenvolvimiento de su capacidad lingüística de expresión verbal en escenarios comunicativos de la vida cotidiana. A partir del cuarto semestre, debido a que el aspecto de la competencia comunicativa adquiere mayor oportunidad de desarrollo con la efectucción total de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la lengua inglesa, el estudiantado se ve obligado a atender, en lugar de reuniones conversacionales, sesiones de fonética inglesa, donde se abordan de manera práctica temáticas dirigidas al perfeccionamiento de la pronunciación (LILEX, 2019).

Las prácticas en el CALEX sirven, además, de otra función importante al Programa de estudios de Inglés de la LILEX: regular a los y las estudiantes que no poseen el nivel de dominio suficiente para el semestre en el que se encuentran, quienes se ven obligados y obligadas a comprobar ocho horas extra de actividades de laboratorio. En lo que respecta al nivel de inglés, la Licenciatura en Lenguas Extranjeras exige como requisito de ingreso una puntuación mínima de 400, de acuerdo con la prueba *TOEFL*, puntaje que refiere a un usuario o usuaria básica de nivel A2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (LILEX, 2019).

A lo largo de la carrera, se efectúan dos pruebas de certificación de *TOEFL* Institucional, al final de los semestres cuarto y octavo, las cuales miden el nivel de competencia que ha adquirido el estudiantado en la lengua inglesa, e interpretan un papel determinante en la aprobación de la materia. En específico, para el cuarto semestre, los y las aprendientes deben acreditar un nivel de B1+ (por encima del nivel B1), lo cual equivale a una puntuación mínima de 492, mientras que, para el octavo semestre, el nivel a demostrar es de B2+ a C1-, siendo esto un puntaje de por lo menos 575 en adelante (LILEX, 2019).

Con el objetivo de proporcionar al alumnado una perspectiva clara acerca de su nivel de dominio de la lengua inglesa, el Programa contempla la aplicación de un examen interno de seguimiento *TOEFL* al inicio de cada semestre de la carrera, el cual, si bien carece del mismo valor curricular que la prueba de *TOEFL* Institucional, puesto que representa sólo un ejercicio de práctica, concede a los individuos e individuos involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2, una visión definida y patenta acerca de los aspectos que requieren mayor trabajo y atención, al mismo tiempo que determina la necesidad de realizar horas extra en el CALEX, o la posibilidad de exentar la evaluación ordinaria de fin de semestre (LILEX, 2019).

La siguiente tabla (véase tabla 1), expone las puntuaciones mínimas de *TOEFL* que precisan los y las estudiantes en cada semestre de la carrera para omitir la realización de prácticas de laboratorio adicionales en el CALEX, y ser candidatos o candidatas a exentar la prueba final ordinaria de inglés. En este sentido, el desempeño durante el semestre tercero, reflejado en el resultado cuantitativo de la calificación final, y el puntaje obtenido en la prueba interna de seguimiento *TOEFL*, resulta crítico para

avanzar al siguiente semestre en el Plan de Estudios, y con ello, a la sucesiva fase de especialización en el perfil profesional de su elección.

Dicha circunstancia se debe a que el tercer semestre del Programa de la LILEX se encuentra posicionado en el umbral de una nueva etapa en la formación académica de los y las aprendientes, una en la cual el dominio competente del idioma inglés es un factor determinante para el correcto aprovechamiento y desenvolvimiento en los subsecuentes procesos de enseñanza-aprendizaje de nivel superior.

*Tabla 1: Puntuaciones mínimas de TOEFL requeridas en cada semestre para ser aspirante a exención de examen ordinario de inglés y prácticas de laboratorio adicionales en CALEX*

Semestre	Mínimo requerido para exención de prácticas de laboratorio adicionales en CALEX	Mínimo requerido para ser aspirante a exención de examen ordinario
<b>Primero (Ingreso)</b>	400	425
<b>Segundo</b>	425	450
<b>Tercero</b>	450	475
<b>Cuarto</b>	475	500
<b>Quinto</b>	500	525
<b>Sexto</b>	525	550
<b>Séptimo</b>	550	575
<b>Octavo</b>	575	600

FUENTE: (LILEX, adaptado, 2019).

En lo que respecta a la organización del *syllabus* de la UDI de Inglés, cada semestre de la carrera está dirigido al desarrollo de varias competencias generales, las cuales incorporan aspectos globales, tanto de la comprensión lectora y auditiva, como de la expresión oral y escrita, y a partir de las cuales derivan diversas unidades de competencia mucho más específicas y concretas; todas ellas enfocadas al aprendizaje de determinados temas gramaticales para el desenvolvimiento adecuado del acto comunicativo en diversos escenarios y contextos situacionales.

Los objetivos principales contemplados en el Programa de estudios de Inglés, comienzan, en la fase básica de la carrera, desde la intelección de expresiones comunes, el intercambio de información básica en contextos habituales, y la descripción autobiográfica en términos sencillos, hasta, durante la etapa terminal, el análisis crítico y la comprensión de las ideas principales y subyacentes de textos académicos complejos, la producción de composiciones extensas de grado universitario, y la competencia comunicativa efectiva en contextos sociales, académicos y profesionales (LILEX, 2019).

El *syllabus* de tercer semestre de Inglés de la LILEX, establece el desarrollo de las siguientes competencias generales: 1) El discernimiento de las ideas centrales de textos cortos y concretos que abordan temáticas familiares y conocidas, 2) la redacción de escritos breves respecto a temas de interés personal, y 3) la habilidad comunicativa para responder ante las variadas situaciones lingüísticas de la vida cotidiana. Por su parte, las unidades de competencia específicas, plantean la importancia de que el educando o educanda pueda describir de manera adecuada las actividades que tomaron lugar en el pasado, que transcurren en el tiempo presente o que sucederán

en el futuro, relacionando y comparando estos tres tiempos en su discurso oral y escrito (LILEX, 2019).

Entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, propuestas por el Programa de estudios de Inglés, para el desenvolvimiento de dichas competencias generales y específicas, se encuentra el propiciamiento del trabajo individual y colaborativo, aunado a la retroalimentación puntual de tales procesos. Por otro lado, los recursos y materiales que se emplean para alcanzar los propósitos formulados son: la proyección a través de la herramienta de presentación *Power Point* de *Microsoft*, equipo de sonido, el uso del libro de texto en sus versiones digital e impresa, la efectuación de prácticas de laboratorio en el CALEX, y el apoyo de los dispositivos móviles (LILEX, 2019).

El libro de texto favorecido por la Academia de Inglés de la LILEX, para la consecución de los objetivos expuestos en el *syllabus* de la UDI de Inglés, corresponde al de la editorial británica *Macmillan Education*, y se titula *Global Coursebook*. En este libro se busca proporcionar al público adulto una experiencia educativa intrincada y refinada, rica en contenidos culturales, al mismo tiempo que se presenta y desarrolla una gran variedad de temas complejos de interés, que promueven el pensamiento crítico y entablan una conexión profunda con los usuarios y usuarias (Macmillan Publishers, 2015).

El libro *Global Coursebook*, con su organización flexible en seis niveles de dominio, los cuales corresponden a los establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, permite ser adecuado con facilidad a las necesidades del *syllabus* de la UDI de Inglés de la LILEX. La exploración de contenidos culturales coadyuva, además del desarrollo directo del área curricular de “L2: Inglés”, perteneciente al eje de la estructura curricular denominado “Conocimientos

Lingüísticos Básicos y Especializados”, al refuerzo transversal del eje de “Análisis y Reflexión del Contexto Histórico y Cultural del Lenguaje”.

La incorporación en cada unidad de las secciones *Global English with David Crystal* [El inglés global con David Crystal] y *Global Voices* [Voces globales] en el libro de texto, contribuyen a fortalecer los dos ejes mencionados en el párrafo anterior, a la par que respaldan y fortalecen aspectos descritos en la “Filosofía de la LILEX”, tales como el respeto, la equidad, la tolerancia, la identidad, la responsabilidad intercultural y la empatía cultural, partiendo del empleo adecuado, preciso y ético de la lengua inglesa, como medio de comunicación para la ocurrencia de intercambios sociales y culturales alrededor del mundo.

El libro de texto *Global Coursebook* cuenta, además, con un libro de trabajo digital, llamado *eWorkbook*, el cual brinda a los y las estudiantes un espacio virtual con múltiples ejercicios y recursos didácticos adicionales (visuales, auditivos y audiovisuales), diseñados con el fin de que los y las aprendientes puedan repasar y consolidar durante su tiempo libre y bajo su propio ritmo, todos los contenidos revisados en clase (Macmillan Publishers, 2015).

En conclusión, el libro empleado por el Programa de Inglés de la LILEX satisface las necesidades organizativas del *syllabus*, y aporta una gran diversidad de contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, todos ellos congruentes con el plan de estudios y los valores promovidos por el Programa Académico, fortaleciendo, de esta manera, otras líneas de formación dentro de la estructura curricular de la carrera.

El Programa de Inglés sostiene como objetivos principales el desarrollo de la competencia comunicativa, el reforzamiento de las reglas gramaticales y la

comprensión lectora, todas ellas habilidades fundamentales para garantizar un usuario o usuaria efectiva de la lengua, sin embargo, a pesar de que el aspecto del vocabulario se encuentra implícito en cada una de las capacidades mencionadas, y constituye, en efecto, el basamento elemental para la sucesión de tales competencias, éste carece de suficiente atención y presencia dentro de la planeación formal del *syllabus*.

Dicha circunstancia manifiesta la trascendencia de fomentar de manera explícita el desenvolvimiento de la competencia léxica en el alumnado de tercer semestre de la LILEX, quienes yacen en el margen de una nueva etapa de formación en la L2, mediante la efectuación de una intervención educativa que contemple la apropiación del vocabulario del inglés, a través de la música como instrumento catalizador de aprendizajes significativos.

### **2.3 Descripción de la muestra de estudio**

Este último apartado describe la población destinataria de la intervención educativa, a la par que justifica la decisión sobre el escogimiento de los y las participantes. La muestra seleccionada consistió en un grupo de 28 estudiantes jóvenes, quienes se encontraban inscritos en el ciclo agosto-diciembre 2019, y cursaban el tercer semestre del idioma inglés como lengua extranjera en el grupo “B” de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

En este sentido, el tercer semestre implica para el estudiantado, como ya se mencionó en el apartado anterior, el mejoramiento de su dominio actual de competencia en la lengua inglesa a un nivel B1 o más, según el MCERL; lo cual supone que deben ser capaces de comunicar circunstancias básicas y familiares de la vida cotidiana en el nivel A2, además de alcanzar un grado de competencia que les permita

integrarse con presteza en situaciones comunicativas más complejas y variadas, por ejemplo, de trabajo, estudio u ocio (British Council, 2020).

La elección de la población se justifica en el entendimiento de que el semestre en que se encuentran los educandos y educandas es crítico, puesto que a partir del siguiente, se espera que cuenten con un manejo aventajado de la lengua inglesa para el emprendimiento de un aprendizaje en su totalidad en la L2, dentro del cual el dominio competente del léxico inglés y la posesión de un vasto vocabulario, serán imprescindibles para satisfacer la exigencia de producción académica demandada en los niveles consecutivos.

En conclusión, este segundo capítulo proporciona un panorama general acerca de la muestra de estudio, sobre la cual se realiza la intervención educativa. La contextualización del objeto de estudio: desde el comienzo del funcionamiento de la UAZ, la creación del Centro de Idiomas, hasta el surgimiento y consolidación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, como un programa académico pertinente con las necesidades sociales, económicas y culturales a nivel local, regional, nacional e internacional; resulta relevante para justificar la trascendencia de este proyecto de intervención, así como para orientar su planeación y efectucción.

El conocimiento que aporta este capítulo en cuanto a la filosofía de la LILEX, su estructura curricular, personal académico, infraestructura y equipamiento -todos ellos entendidos como componentes esenciales para la existencia y el funcionamiento de esta carrera profesional-, así como del programa de estudios de la UDI de Inglés y el libro de texto empleado para el proceso formal de enseñanza-aprendizaje; resulta elemental para concretar la problematización y fundamentación de este trabajo, y posibilitar la planeación e implementación de la intervención educativa.

## **CAPÍTULO III**

### **INTERVENCIÓN EDUCATIVA: LA MÚSICA Y LOS PROCESOS MNEMOTÉCNICOS EN LA APROPIACIÓN SIGNIFICATIVA DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS**

En este último capítulo, se describe la planeación e implementación de la intervención educativa, a la par que se efectúa el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las etapas constitutivas de este proceso, a saber: 1) Pre-intervención educativa: Planeación mediante un diagnóstico inicial aplicado sobre la muestra de estudio; 2) Implementación de la intervención educativa; 3) Post-intervención educativa: Análisis y evaluación de los resultados. Dichas fases conforman, a su vez, la estructura organizativa del capítulo, el cual se encuentra compuesto por tres apartados.

El diseño metodológico de la intervención educativa comprende una complementariedad entre las técnicas cuantitativas y cualitativas, lo cual facilita una perspectiva más amplia y completa del estudio de caso, al momento de analizar los resultados. De esta manera, el instrumento empleado para la ejecución del diagnóstico inicial consiste en un cuestionario dirigido al grupo de estudio, con el fin de conseguir información cuantitativa del problema educativo y de las áreas de oportunidad.

Más tarde, se realiza un registro, en forma de bitácora, acerca del desempeño del estudiantado en las actividades desarrolladas durante cada una de las sesiones de intervención, y, al final, se extiende un cuestionario para recabar datos cuantificables sobre el grado de satisfacción del estudiantado con respecto a la intervención. Adicional a esto, se analizan y comparan los resultados de dos evaluaciones formales de inglés, establecidas por el Programa Académico y administradas durante los

periodos lectivos, previo y posterior a la intervención educativa. Este tercer capítulo representa la culminación del trabajo de intervención, por lo cual, en sus páginas se advierte de manera conjunta la manifestación práctica del fundamento teórico y del soporte instrumental de la investigación; asimismo, se realiza la examinación precisa del objeto de estudio, hacia el cual se orientó la intervención.

### **3.1 Diagnóstico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario del inglés como lengua extranjera**

Este apartado, por medio del análisis de los resultados y de la disección de la información recogida tras la ejecución del diagnóstico inicial, proporciona un sustentáculo y referente cruciales, necesarios para la correcta efectuación de la intervención educativa, así como para la asimilación adecuada de los resultados derivados de ella. El diagnóstico inicial fue administrado a la muestra de estudio el día 11 de septiembre de 2019, en su salón y horario habituales de clase. Dicha población participante estuvo integrada por un grupo de 28 estudiantes jóvenes (20 mujeres y 8 hombres), de entre 18 y 28 años de edad, inscritos en el ciclo agosto-diciembre 2019, y cursando el tercer semestre del idioma inglés, en el grupo “B” de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

El instrumento empleado para el diagnóstico consistió en un cuestionario diseñado con el propósito de evaluar la realidad y potencialidad del proceso real de enseñanza-aprendizaje del vocabulario del inglés, a fin de intervenir mediante la aplicación sistemática de sesiones musicales mozartianas y experiencias lingüístico-musicales, las cuales contribuyan a la activación del cerebro en su totalidad, y

fomenten los procesos mnemotécnicos pertinentes para alcanzar una apropiación significativa del vocabulario, en su comprensión semántica, morfológica y sintáctica.

En la fecha y hora de aplicación del diagnóstico, cada informante recibió un ejemplar impreso del cuestionario con instrucciones escritas, así como indicaciones generales puntualizadas de manera verbal por la interventora, las cuales impelían al estudiantado a examinar la forma en que por lo general procede la enseñanza-aprendizaje del vocabulario del inglés dentro del aula, además de reflexionar sobre su propio desempeño y determinación personal en la asimilación de los temas abordados en clase, para, después, responder a cada uno de los aspectos tratados.

Las personas destinatarias fueron también informadas sobre el propósito general de la intervención educativa, la cual está en beneficio de sus propios objetivos académicos, así como de la intención del instrumento y la importancia de reflexionar con atención la información solicitada; también se les comunicó la ausencia de un límite de tiempo para su contestación, y se les explicó el número de indicadores y su organización por secciones. De igual manera, los y las encuestadas fueron advertidas acerca de la naturaleza impersonal del cuestionario, por lo cual la información recabada a través del diagnóstico es tratada en este trabajo de forma anónima y sólo para los fines que conciernen a la investigación.

El cuestionario fue diseñado incorporando una escala de tipo verbal, es decir, una progresión verbal de diversas graduaciones para la valoración de un listado de indicadores en forma de afirmaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario del inglés, escala que, en un continuo de 1 a 3 (“rara vez o nunca”, “algunas veces”, y “frecuentemente o siempre”), representa el grado o frecuencia en que tal indicador es apreciado por el alumnado (véase anexo 1). Se escogió esta

estructura con el fin de facilitar la tarea de contestación, evitar agotar a los y las discentes, y agilizar el análisis cuantitativo de los resultados (Pimienta, 2008).

La organización del cuestionario comprende cuatro categorías diferentes, cada una de las cuales busca dar a conocer la intensidad y asiduidad en que los factores cardinales, que constituyen la base teórica fundamental de esta intervención educativa, se manifiestan en la muestra de estudio. Así, las primeras dos secciones, concernientes a la evaluación de los factores de la competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje del inglés, y la significatividad en la asimilación del vocabulario de dicha lengua extranjera, componen el objetivo práctico de la investigación, en donde se establece la necesidad de efectuar un proceso de aprendizaje significativo del vocabulario, aunado a su respectivo desarrollo léxico competente.

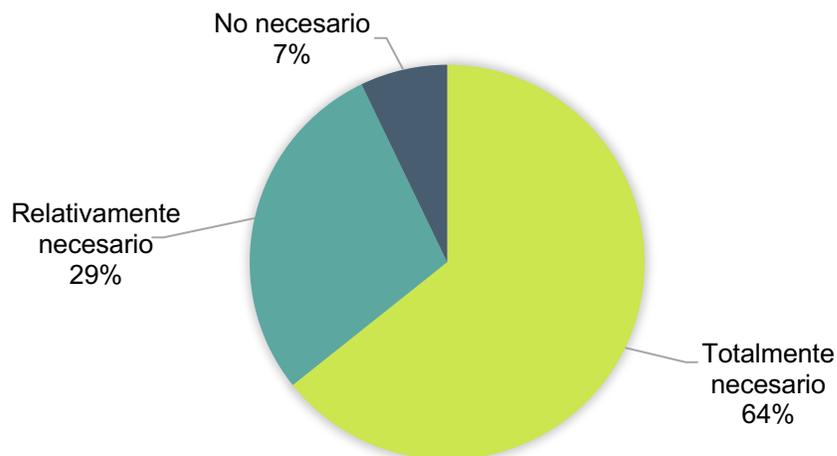
Las últimas dos secciones del cuestionario, correspondientes al análisis de los factores de la memoria en el aprendizaje del vocabulario del inglés, y a la música en su proceso de enseñanza-aprendizaje, representan el soporte instrumental para la consecución de los objetivos planteados en este trabajo, al ser concebidos como facilitadores de una asimilación significativa de determinado vocabulario meta, en el desarrollo conjunto de su respectiva competencia léxica. Las diferentes partes que conforman el instrumento empleado para la primera fase de diagnóstico de esta intervención, comprenden la definición operacional de los constructos teóricos.

Con el fin de analizar la información recogida tras la aplicación del instrumento de diagnóstico, en la fase de pre-intervención educativa, se elaboró una hoja tabular para el vaciado de los datos proporcionados por los y las informantes en el cuestionario. Sobre ésta se realizó un resumen de la información en un cuadro estadístico de trabajo, el cual exhibía de manera conjunta el grado y las frecuencias

en que la muestra encuestada percibió cada uno de los indicadores. Al final, se integraron al cuadro datos estadísticos de referencia, los cuales exponían la información procesada en porcentajes, para su consiguiente estudio y representación gráfica (véase anexo 2) (Valenzuela, 2004).

Derivado de la examinación de las respuestas en la primera sección, destinada al análisis del factor de la competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje del inglés, se observó en el aspecto del dominio del vocabulario que, a pesar de que sólo 25% de la población encuestada señaló experimentar dificultades con el vocabulario en sus habilidades productivas (hablar y escribir), y 21.42%, con aquellas de naturaleza receptiva (escuchar y leer), 64.29% admitió la necesidad imperante de poseer un léxico mayor, el cual les posibilite comprender y comunicarse de forma más efectiva en la lengua inglesa, mientras que, 28.57%, expresó considerar de manera relativa esto como un imperativo (véase gráfico 1).

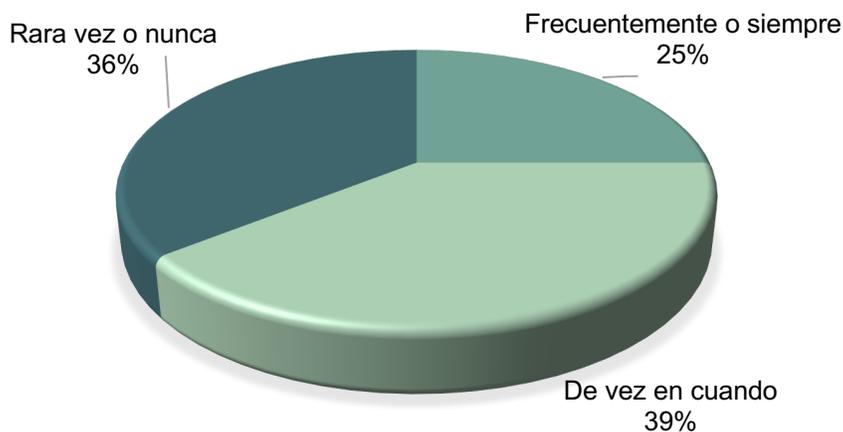
*Gráfico 1: Necesidad de ampliar el vocabulario para comprender y comunicarse mejor en la lengua inglesa*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

Se observa, sin embargo, que el estudiantado realiza poco o nulo esfuerzo en mejorar esta situación, ya que sólo 21.42% afirmó buscar de forma independiente lecturas variadas que faciliten el enriquecimiento de su léxico actual, y refuercen el conocimiento adquirido en clase; sólo 25% aseguró repasar de manera habitual el vocabulario aprendido dentro del aula; en tanto que 39.29% reconoció realizar dicho estudio de vez en cuando, y 35.71% nunca o rara vez (véase gráfico 2). Es probable que, como se revisó en el primer apartado del capítulo inicial, tal circunstancia dimane del desconocimiento general acerca del papel determinante que supone el desarrollo adecuado de la competencia léxica en la adquisición de una L2, o a la preeminencia por el aprendizaje de contenidos exclusivos del dominio gramatical.

*Gráfico 2: Frecuencia en el repaso del vocabulario aprendido en clase*



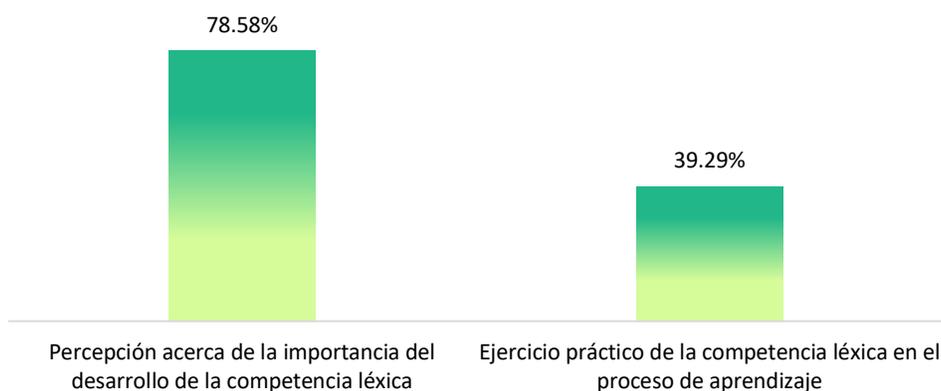
FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

Las respuestas de los y las informantes comportan, no obstante, una precaria construcción de hábitos de estudio, ya que, pese a que más de la tercera cuarta parte del grupo indicó que poseer un conocimiento preciso sobre el empleo semántico,

morfológico y sintáctico del vocabulario, garantiza una mayor competencia en la lengua inglesa; sólo 39.29% aseguró que analiza con regularidad los diversos elementos compositivos de una palabra (ortografía y pronunciación, función sintáctica y gramatical en el discurso, y relación combinatoria con otras palabras), más allá de la comprensión aislada de su significado (véase gráfico 3).

Algunos resultados adicionales que respaldan estas aseveraciones, y sostienen la importancia de realizar un estudio profundo y completo del vocabulario en sus aspectos semántico, morfológico y sintáctico, reflejan que 64.29% de los y las discentes asimilan mejor el nuevo vocabulario cuando éste se presenta en escenarios y circunstancias múltiples, mientras que, 78.58% encuentra provechoso referirse al contexto para deducir el significado de las palabras desconocidas.

*Gráfico 3: Factor de la competencia léxica en el proceso de aprendizaje del inglés*



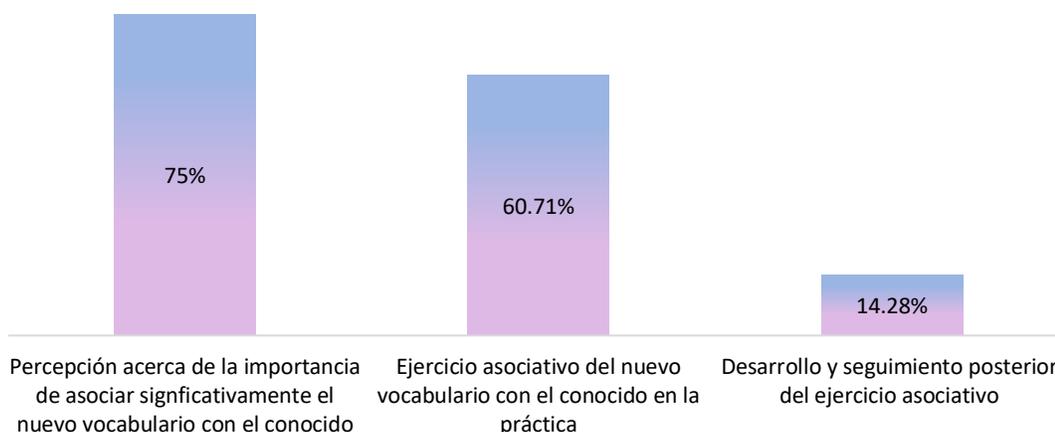
FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

Lo anterior conlleva a analizar el proceso real en el cual los y las estudiantes adquieren su conocimiento del vocabulario, así como el grado de significatividad que define este

aprendizaje; aspectos concernientes a la segunda sección del cuestionario. En las respuestas de los y las encuestadas, se advierte una convalidación entre la concepción del factor de la significatividad en el aprendizaje y su ejercicio en la práctica: 75% expresó considerar que la asociación del saber previo con el nuevo, resulta beneficiosa para la consecución de una asimilación profunda y duradera; mientras que 60.71% aseguró relacionar con regularidad las palabras desconocidas con las conocidas.

Sin embargo, se observa que dicha vinculación del conocimiento previo con el de reciente adquisición, recibe poca elaboración práctica y seguimiento en el desempeño del estudiantado, puesto que sólo 14.28% confirmó realizar revisiones o exámenes personales de control sobre el vocabulario aprendido en clase (véase gráfico 4). Esta situación remite al apartado 1.2 de este trabajo, en donde Ausubel (1963), advierte acerca de la contingencia de un estudio basado sólo en procesos memorísticos, los cuales, a pesar de llegar a establecer enlaces con los esquemas cognitivos de la persona, se caracterizan por ser de retención superficial y efímera.

*Gráfico 4: Factor de la significatividad en el aprendizaje del vocabulario del inglés*

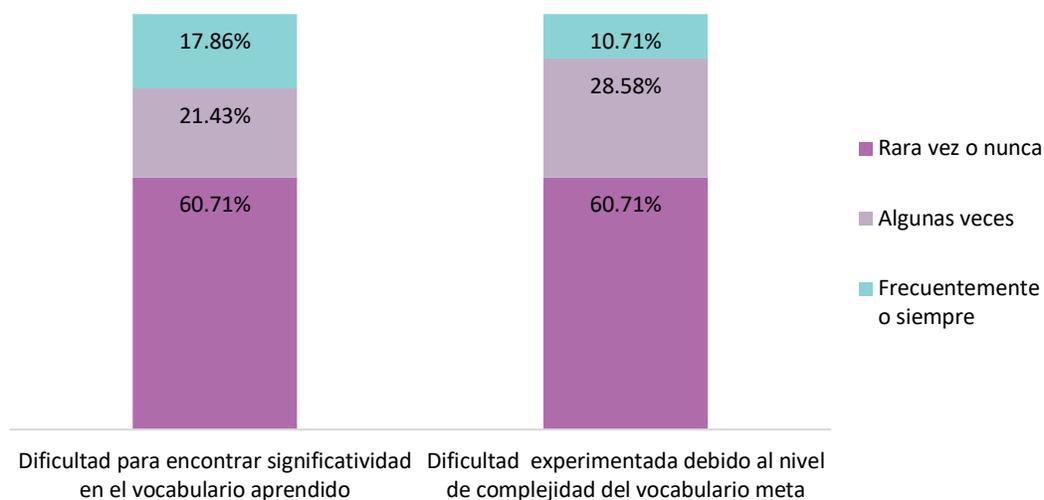


FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

En este sentido, el material no parece suponer una condicionante en la sucesión de aprendizajes de naturaleza significativa, puesto que 60.71% de la muestra de estudio señaló que el nuevo vocabulario que aprenden no les resulta improductivo o poco significativo. Asimismo, más de la mitad de los y las informantes expresaron que el nivel de complejidad de las palabras que enfrentan tampoco representa un obstáculo en su adquisición; mientras que sólo 10.71% indicó lo opuesto (véase gráfico 5).

Esta circunstancia sustenta la consideración de Ausubel, en cuanto al potencial significativo del contenido que se busca asimilar, aspecto abordado en el segundo apartado del capítulo primero, donde se establece que toda información es en esencia significativa, por lo cual la postura y el proceder del o de la discente ante la tarea de aprendizaje, son los factores que determinan la profundidad y solidez de su consecución (2000).

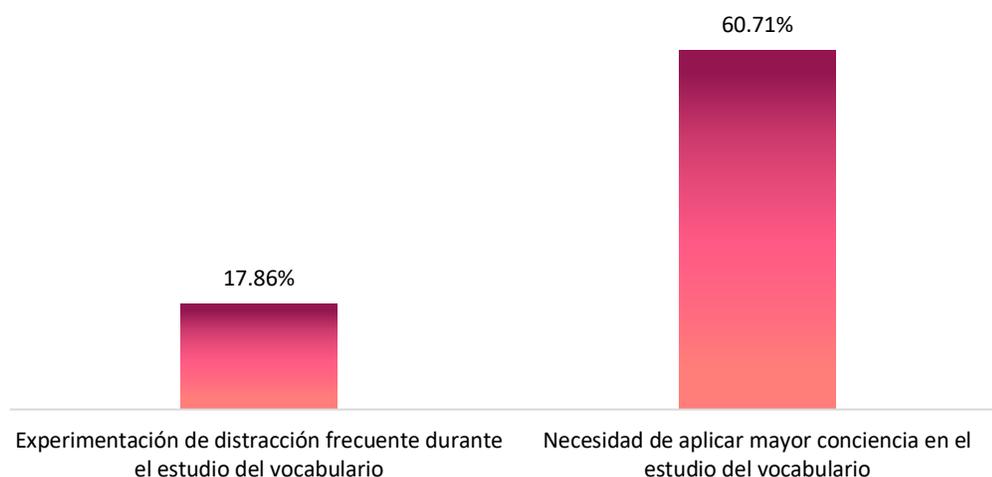
*Gráfico 5: Dificultad en el aprendizaje del contenido léxico con relación a su complejidad y grado de significatividad*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

Por último, en cuanto a este aspecto, referente a la actitud de los y las aprendientes frente a la labor adquisitiva, se observa que, a pesar de que sólo 17.86% de los y las estudiantes examinadas, admitieron distraerse al momento de estudiar el nuevo vocabulario, 60.71% del grupo reconoció que, en general, su manera de abordar el contenido léxico meta podría ser más consciente (véase gráfico 6). Esta situación manifiesta la necesidad del estudiantado por mejorar su proceso actual de aprendizaje, mediante el ejercicio constante de asociaciones profundas entre la información desconocida y el cúmulo cognitivo precedente, las cuales favorezcan la ocurrencia de una asimilación real y significativa del material.

*Gráfico 6: Actitud del estudiantado frente a la tarea adquisitiva del vocabulario*



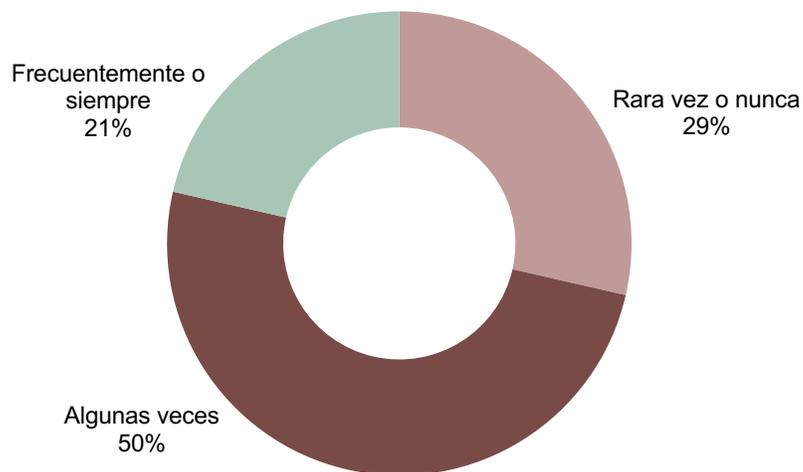
FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

El análisis de las respuestas obtenidas en la tercera parte del cuestionario, correspondiente al factor de la memoria en el aprendizaje del vocabulario del inglés, arroja los siguientes resultados: 35.71% de los y las encuestadas advirtieron que

olvidan con facilidad las palabras que aprenden, mientras que 28.58% experimentan esta situación como una constante. De manera similar, se observa que la mitad del grupo reconoció en ocasiones ser incapaz de recordar las palabras aprendidas, experimentando 21.42% esta condición con mayor frecuencia (véase gráfico 7).

Por otro lado, 57.14% de la muestra de estudio aseguró comprender el nuevo vocabulario al momento de estudiarlo, pero enfrentar dificultades en recordarlo más tarde; en tanto que 17.86% reveló experimentar esta circunstancia de manera persistente. Tales aseveraciones reflejan, lejos de un entendimiento desacertado del material léxico, una adquisición poco significativa de éste, lo cual deriva en una asimilación superficial, sucinta y débil de la información.

*Gráfico 7: Dificultad para recordar el vocabulario aprendido*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

Con respecto a lo anterior, es necesario referir la ponderación realizada en el apartado 1.3, en torno al papel que interpreta la memoria en el aprendizaje del vocabulario del inglés, donde, siguiendo a Bajo *et al*, el recuerdo de la nueva información, basado en

la resistencia y significatividad de los enlaces establecidos con los saberes previos en la estructura cognitiva del o de la discente, se encuentra ligado a dos aspectos fundamentales: 1) la relación del tiempo y su distribución equitativa, y 2) el grado de atención y profundidad puesto en el abordaje del contenido meta (2016).

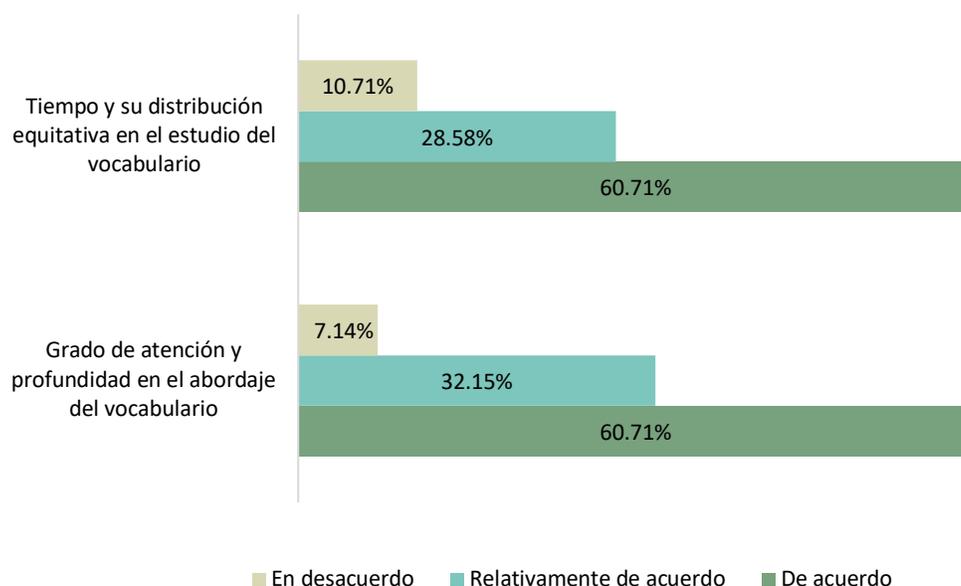
En este sentido, 71.43% del estudiantado señaló estar de acuerdo con que aprender de forma correcta el nuevo vocabulario imposibilita su ulterior debilitamiento en la memoria y postrero olvido. Derivado de esta aseveración, se advierte que 60.71% de los y las informantes consideran que repasar numerosas veces el mismo material léxico, impide su futuro desvanecimiento de la memoria; proposición que refuerza el planteamiento del factor temporal como condicionante para la sucesión de un registro y consolidación adecuados del conocimiento, es decir, que mientras más tiempo se consagra a la tarea adquisitiva del vocabulario, la posibilidad de una sólida retentiva de éste resulta mayor.

El segundo aspecto mencionado, concerniente al grado de atención y profundidad otorgado al estudio del vocabulario, encuentra un protagonismo semejante en las respuestas de los y las aprendientes, de los cuales, 60.71% señaló el nivel de concentración y significatividad como uno de los factores más decisivos en la asimilación del conocimiento léxico, mientras que, sólo 7.14% manifestó una declaración contraria (véase gráfico 8).

Es plausible asumir que el estudio periférico y somero del contenido meta supone una codificación igual de básica y proclive al olvido; aserto que sustenta una de las formulaciones principales de este trabajo, esto es, la necesidad de establecer vínculos significativos entre el nuevo saber y el existente dentro de la memoria de la

persona, para, de esta forma, favorecer la consolidación adecuada y duradera del material.

Gráfico 8: Factores que favorecen el recuerdo del vocabulario de reciente adquisición

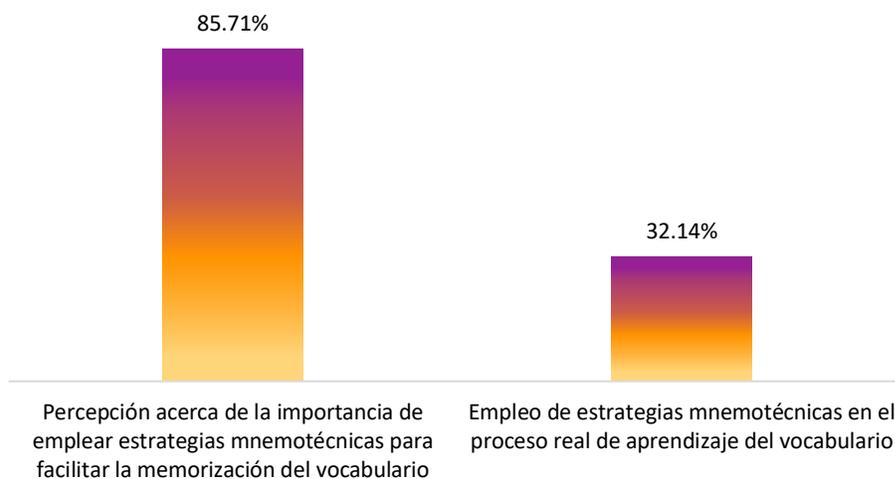


FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

La asidua cesación de la memoria sobre el vocabulario de reciente adquisición, observada de manera ostensible en los resultados del diagnóstico, es concebida como un problema no menor, el cual revoca el aprendizaje a una condición efímera y superficial, al mismo tiempo que constriñe la construcción sustantiva de enlaces asociativos entre la información nueva y existente. En este sentido, resulta pertinente revisar el papel que interpreta la mnemotecnia en la integración del nuevo conocimiento con los saberes o experiencias previas que posee la persona dentro de su estructura cognitiva, para, de esta forma, favorecer una memorización inmediata y duradera del material.

Por lo que concierne al empleo de estrategias mnemotécnicas para la facilitación de la tarea de memorización, 85.71% de los y las encuestadas indicaron considerar provechosas estas técnicas para favorecer el aprendizaje rápido y permanente de las nuevas palabras; mientras que 14.29% contempló relativa la utilidad de su aprovechamiento. Sin embargo, tan sólo 32.14% del grupo aseveró utilizar estos recursos de manera regular en su proceso de aprendizaje del vocabulario, circunstancia que evidencia una inconsistencia entre la conceptualización de la tarea asimilativa y su ejercicio en la práctica (véase gráfico 9).

*Gráfico 9: Factor mnemotécnico en el aprendizaje del vocabulario*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

Paralelo a esto, 71.43% de los y las estudiantes reconocieron experimentar de manera palpable, que la información aprendida por medio de estrategias mnemotécnicas les resulta imposible de olvidar, asegurando que el recuerdo preciso e íntegro del material permanece consistente y estable en su memoria, inclusive después de un periodo de tiempo considerable. Tan sólo 28.57% señaló percibir esta situación con una menor

intensidad; mientras que nadie adoptó una posición ajena ante los beneficios de estas técnicas.

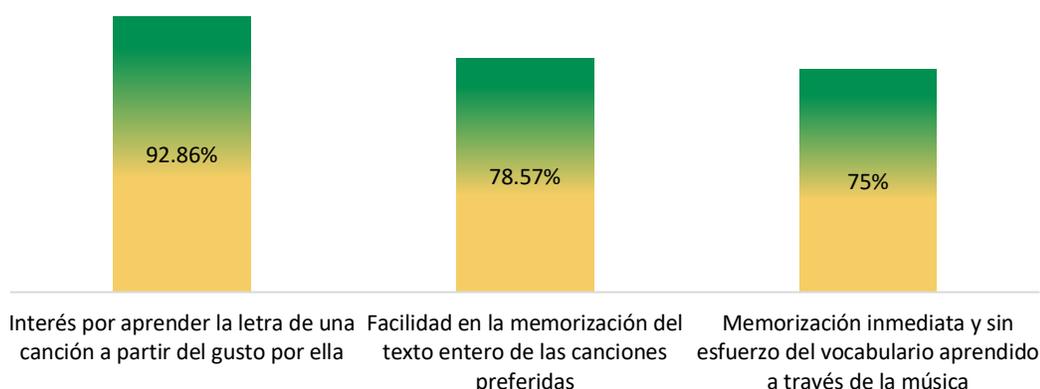
De este modo, se observa que, como se examinó en el apartado tercero del primer capítulo, la mnemotecnia representa una herramienta eficaz en la consolidación del conocimiento dentro de la memoria de largo plazo, proceso cuya consecución es de suma importancia para garantizar una apropiación significativa del material en los esquemas cognitivos previos de la persona, el cual posibilite el ulterior ejercicio adecuado de la información adquirida en la aplicación e integración de otros saberes (Bajo *et al*, 2016).

Lo anterior conduce a analizar el factor musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario del inglés, el cual, en conjunto con los procesos mnemotécnicos, conforma el soporte instrumental de esta intervención educativa. Con base en los resultados obtenidos en la última sección del cuestionario, se destacan los siguientes asertos: la tercera cuarta parte del grupo de estudio indicó estar de acuerdo con que la utilización de recursos mnemotécnicos de naturaleza lingüístico-musical facilita el desarrollo de la competencia léxica, mientras que la cuarta parte restante manifestó un grado de concierto parcial.

De manera análoga, se aprecia que 89.29% del estudiantado señaló encontrar útil escuchar canciones en inglés para aprender vocabulario, gramática y sintaxis; donde sólo 10.71% indicó relativo dicho provecho. Siguiendo esta idea, 92.86% de los y las encuestadas advirtieron poseer gran interés por aprender la letra de una canción cuando ésta es de su agrado, experimentado 78.57% sencillez y espontaneidad en la memorización de los textos enteros de sus piezas preferidas. Por su parte, 75%

expresó que, a través de la música, el recuerdo de las nuevas palabras ocurre de forma inmediata y sin efectuar un esfuerzo mayúsculo de su parte (véase gráfico 10).

*Gráfico 10: Factor lingüístico-musical en el desarrollo de la competencia léxica*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

Estas afirmaciones sustentan, en gran medida, la concepción expuesta en el apartado 1.4, en donde se analiza la capacidad inigualable que tiene la música para desencadenar la ocurrencia de aprendizajes significativos, al promover la agudización de la atención, fortalecer la memoria, optimizar el nivel de concentración, fomentar la relajación para una mayor receptividad, mejorar el estado anímico de la persona, y amenizar la tarea de adquisición del vocabulario, tornándola en una más gratificante (Waisburd *et al*, 2008).

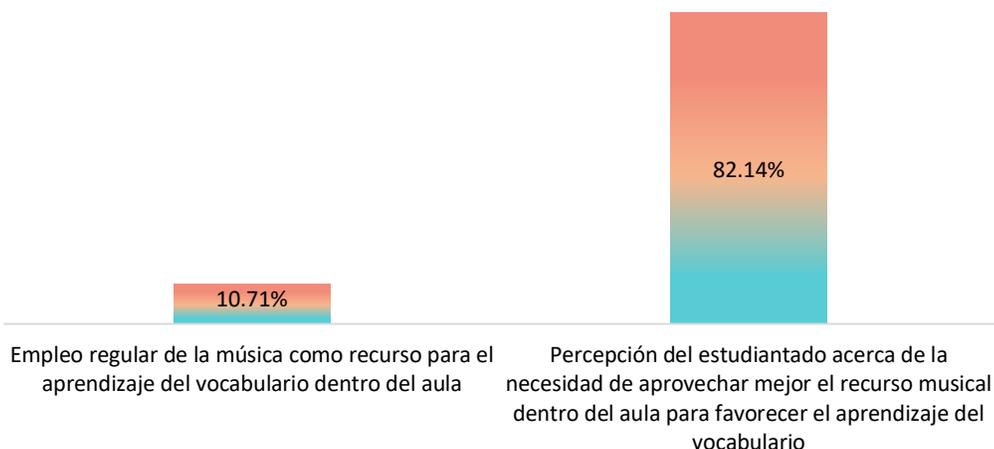
Por lo tanto, esta investigación adopta la música y los procesos mnemotécnicos de índole lingüístico-musical, como pilares instrumentales fundamentales que favorecen el establecimiento de enlaces consistentes entre el nuevo conocimiento y el

existente, dentro de la estructura cognitiva del o de la aprendiente, para garantizar, de este modo, el alcance de una asimilación profunda y sustantiva del léxico.

A pesar de lo anterior, se observa en las declaraciones de los y las estudiantes, que el elemento musical, como herramienta que impulsa y facilita el desenvolvimiento de aprendizajes significativos, recibe una escasa atención y participación limitada -por lo general supeditada a la disponibilidad de tiempo-, en el proceso real de enseñanza-aprendizaje del material léxico dentro del aula, interpretando un papel incidental en la complementación de dichos procedimientos educativos.

Se advierte que 53.57% del grupo manifestó que rara vez la música se emplea en sus clases de inglés como recurso para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario; mientras que 35.72% señaló que su utilización ocurre de manera ocasional. Ante esto, 82.14% del estudiantado señaló contemplar la necesidad de que la música goce de un mejor aprovechamiento en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, donde tan sólo 17.86% expresó una postura neutral (véase gráfico 11).

*Gráfico 11: El recurso musical en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de la encuesta realizada).

Derivado de esta circunstancia, se justifica la elección de la música y los procesos mnemotécnicos de naturaleza lingüístico-musical, como elementos constituyentes del marco instrumental definido para la consecución de la finalidad práctica de la intervención educativa, a saber: la asimilación profunda e integral del vocabulario del inglés en el desarrollo conjunto de su correspondiente competencia léxica; al mismo tiempo que se fundamenta la perentoria necesidad de aprovechar la facultad armonizadora, constructiva y catalizadora de aprendizajes significativos que posee la música, para mejorar la calidad de los procesos educativos dentro del campo de las lenguas extranjeras.

En conclusión, el diagnóstico realizado en la primera fase de pre-intervención educativa, así como la respectiva ponderación de sus resultados en este apartado, resultan esenciales para el establecimiento de la relevancia de esta investigación; a la par que posibilitan la adecuada planeación de las sesiones de intervención, y su conveniente implementación en la etapa sucesiva, la cual se describe en la sección subsecuente.

### **3.2 Implementación de la intervención educativa**

En este apartado se puntualizan las acciones concretadas durante la segunda etapa de la investigación, la cual corresponde a la implementación de la intervención educativa en la muestra de estudio. La ejecución de la intervención se llevó a efecto con el debido permiso de las autoridades y el cuerpo estudiantil implicado, estos son: el Responsable del Programa de la LILEX, el docente titular de la UDI de Inglés y el alumnado correspondiente a la población seleccionada para los fines de este trabajo.

De esta manera, tras el análisis de los resultados obtenidos durante la primera fase de diagnóstico, se llevó a cabo el desarrollo de una metodología de enseñanza, la cual incorpora la exposición consciente y asidua del estudiantado ante los efectos de la música de Mozart, en conjunto con la aplicación sistemática de procesos mnemotécnicos de índole lingüístico-musical, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario del inglés, para, de este modo, conseguir una apropiación significativa del material léxico en su comprensión semántica, morfológica y sintáctica. Este propósito refleja el objetivo principal de la investigación, a la par que responde a las demandas expuestas por el alumnado en el cuestionario del diagnóstico inicial.

Se realizó la planeación detallada de cinco sesiones de intervención, aplicadas en el grupo de estudio durante el periodo comprendido del 7 de octubre al 6 de noviembre de 2019. Cada sesión estuvo enfocada al estudio de determinado vocabulario del inglés, y al desenvolvimiento de su respectiva competencia léxica, mediante la apertura del o de la aprendiente ante la experiencia musical, para el desencadenamiento de una integración significativa del nuevo conocimiento con el existente en sus esquemas cognitivos previos.

En este sentido, el contenido léxico trabajado a lo largo de esta intervención, comprendió las unidades tercera y cuarta del libro de texto establecido por el Programa de estudios de la UDI de Inglés de la LILEX, -el cual se revisó en el apartado 2.2 de este documento-, a saber: *Global Intermediate Coursebook*, perteneciente a la editorial británica *Macmillan Education*. Tales unidades de trabajo, cada una de las cuales incorpora a su vez cuatro diferentes lecciones de vocabulario, comportaron la segunda evaluación semestral del alumnado; mientras que, los bloques preliminares conformaron el material examinado en la prueba del primer parcial.

Esta situación posibilita obtener una perspectiva diáfana y directa acerca del alcance real de la intervención educativa, por medio de la comparación objetiva de los resultados obtenidos dentro del aspecto del vocabulario y su respectiva competencia léxica en ambas evaluaciones, las cuales, al poseer atributos análogos, tales como el grado de formalidad, el valor curricular y las condiciones similares de administración y contestación del examen, constituyen un instrumento cuantitativo confiable, preciso y esclarecedor.

Durante cada sesión de intervención, se elaboró un registro en forma de bitácora acerca del rendimiento y progreso exhibido por el grupo en las diversas tareas desarrolladas. Dicho instrumento cualitativo consistió, siguiendo a Barraza (2010), en una hetero observación con participación pasiva, ya que fue desempeñada por una asistente ajena a la interventora, quien contempló las actividades que tuvieron lugar en el espacio habitual de clases, absteniéndose de implicarse en ellas.

De acuerdo con la planeación de las sesiones para la intervención educativa (véase anexo 3), se contempló en cada una de ellas principiar, a modo de “calentamiento”, con un exordio musical de diversas obras armónicas y estabilizadoras del compositor austriaco Wolfgang Amadeus Mozart, con el fin de accionar los procesos cognitivos requeridos para la consecución apropiada de un aprendizaje significativo, y permitir, de igual manera, que los y las discentes se preparen y mentalicen para una recepción positiva del material léxico. Para esta finalidad, se procuró contar con un equipo de sonido adecuado: con buen volumen y alta calidad acústica.

Después, se proyectó la presentación y el abordaje del vocabulario en su comprensión semántica, morfológica y sintáctica, en conjunto con la mediación del

factor musical en la ejecución de las actividades planeadas, para, por último, proceder con la retroalimentación de la experiencia y el aprendizaje experimentados. A continuación, se presenta una descripción detallada de la organización de cada sesión y su recibimiento por parte de los y las aprendientes, este último advertido a través del análisis de las observaciones en la bitácora.

### **3.2.1 Primera sesión**

La primera sesión de intervención tuvo lugar el lunes 7 de octubre de 2019, dentro del horario y espacio usuales de clase. Al principio, se consideró la duración de 40 minutos, suficiente para llevar a cabo las actividades planificadas; sin embargo, determinados factores relacionados con la actitud y el proceder del estudiantado -los cuales son tratados más adelante-, requirieron extender el tiempo a 70 minutos. El preámbulo musical de este primer momento de intervención consistió, como ya se mencionó, en la escucha diligente de una obra de Mozart, en este caso, la “Fantasía en Re menor, K397”.

Para la aproximación auditiva de esta obra musical, se le solicitó al alumnado adquirir una conducta atenta y consciente, con el objetivo de promover la relajación y concentración, y, de este modo, favorecer la ocurrencia de un aprendizaje significativo de los contenidos venideros (véase imagen 10). En cuanto a las características específicas de la “Fantasía”, la elección de esta obra se fundamenta en su naturaleza profunda y filosófica, la cual propicia la reflexión e introspección, a la par que agudiza el grado de concentración de los y las oyentes.

*Imagen 10: Primera sesión de intervención educativa: Audición activa de la “Fantasía en Re menor, K397” de Mozart*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

A tenor del análisis de las observaciones registradas en la bitácora, se advierte que la mayoría de los y las estudiantes intentaron concentrarse en atender la obra mozartiana, sin embargo, factores como el bullicio fuera del aula -originado por el alumnado trasladándose a sus respectivas aulas-, y el retardo de algunos y algunas discentes en ingresar a la clase, dificultaron el pleno involucramiento con la música. A pesar de esta situación, la respuesta del grupo ante el ejercicio auditivo fue, en general, satisfactoria, ya que que gran parte del estudiantado demostró introducirse dentro del discurso musical de la obra, lo cual favoreció el desenvolvimiento de las tareas subsecuentes.

Posterior a la audición del exordio musical, se procedió a presentar el vocabulario de la primera lección, llamada “*Materials*” [Materiales], concerniente a la tercera unidad del volumen *Global Intermediate Coursebook*, denominada “*Hot & Cold*” [Caliente y frío]. Con el propósito de dar a conocer los aspectos semántico y

morfológico más básicos del léxico asignado, se dispuso la realización de una asociación significativa entre sonido e imagen, es decir, de la pronunciación correcta de cada concepto con su respectiva representación visual; ambos elementos proporcionados por el material auditivo e impreso del libro de texto.

Enseguida, se buscó propiciar el empleo del vocabulario meta en la construcción verbal de oraciones sencillas, para favorecer la asimilación del conocimiento sintáctico de las palabras, y la integración de su entendimiento semántico y morfológico; estos últimos factores abordados en la exposición del contenido léxico en el ejercicio previo. La actividad se desarrolló en forma de conversación entre parejas o conjuntos de tres personas, solicitándole a cada alumno o alumna describir los materiales de los cuales se encontraban elaborados su vestimenta y objetos personales.

Más adelante, se evaluó la comprensión acerca del vocabulario, permitiendo que éste confluyese con otras expresiones lingüísticas de uso común, las cuales, debido a su establecimiento previo dentro de los esquemas cognitivos del alumnado, facilitan la integración significativa del material léxico de reciente adquisición. Cada estudiante recibió una copia impresa de la actividad (véase anexo 4), -preparada por la interventora con antelación a partir del libro de texto-, donde se le encomendaba trabajar de modo individual en asignar los materiales probables e improbables de diferentes objetos de la vida cotidiana, por ejemplo: *a key* [una llave], o *a pair of shoes* [un par de zapatos].

La actividad, además, incluía una sección de *writing* [expresión escrita], en la cual se pedía reflexionar sobre los materiales de su preferencia y justificar por escrito tal elección, proveyendo por lo menos tres argumentos; esto con el objetivo de que los

y las alumnas entablasen una relación significativa entre el nuevo conocimiento léxico y su realidad personal. El ejercicio contempló, en adición, favorecer el desarrollo de la habilidad de escritura (aspectos sintáctico y gramatical) en la asimilación del vocabulario de la lección.

Paralelo al desenvolvimiento de esta actividad, se colocó al estudiantado ante la audición de la “Fuga en Do mayor, K394” de Mozart, quienes, a la par que llevaban a cabo la tarea descrita en los párrafos anteriores, realizaron la escucha pasiva de esta obra musical, para impulsar su nivel de concentración y capacidad creadora. Con respecto al efecto de la música como fondo de clase, se aprecia en la bitácora que su presencia coadyuvó a la generación de una atmósfera distendida y relajada, en la cual los y las discentes demostraron disfrutar la práctica, al mismo tiempo que adoptaron una actitud más comunicativa, en contraposición con el silencio habitual que supone un ejercicio de carácter individual (véase imagen 11).

*Imagen 11: Primera sesión de intervención educativa: Audición pasiva de la “Fuga en Do mayor, K394” de Mozart*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Para efectuar la revisión de la actividad y proporcionar retroalimentación al alumnado con respecto al aprendizaje realizado, se solicitó la participación de dos estudiantes -seleccionados de forma aleatoria por la interventora-, quienes hicieron lectura en voz alta de sus escritos. Al finalizar la verificación, se observó que algunos y algunas discentes pidieron compartir de manera voluntaria sus narrativas con el resto del grupo, circunstancia que reflejó un interés e involucramiento genuinos con la clase, y evidenció el alcance del factor musical en la transformación del estado original de sus oyentes, en este caso, al adquirir una disposición más participativa.

Más adelante, se desarrolló una última actividad, cuyo objetivo consistió en que el estudiantado expandiese y escrutase más en el conocimiento acerca de los aspectos semántico, morfológico y sintáctico del vocabulario de la lección. Para ello, a cada educando y educanda le fue asignada una palabra del conjunto léxico trabajado durante la sesión, sobre la cual se le solicitó investigar y ejemplificar cada uno de los siguientes elementos: la naturaleza descriptiva, los múltiples significados (en caso de existir), las formas derivadas y los términos relacionados, el empleo en expresiones idiomáticas o unidades fraseológicas preestablecidas, y las palabras semejantes en su significado y/o forma.

Para este ejercicio de indagación, se proporcionó a cada aprendiente una copia impresa del formato de vaciado de la información recopilada (véase anexo 5), el cual incluía dos páginas electrónicas para llevar a cabo dicha búsqueda. Con esta actividad, se pretendió fomentar en el grupo el hábito de ampliar y profundizar el saber sobre el nuevo material léxico, así como favorecer una actitud de independencia y autonomía en el proceso de aprendizaje del vocabulario del inglés.

La incorporación de esta práctica en la intervención educativa se fundamenta en el planteamiento revisado en el apartado 1.1, donde Scholfield (1997), sostiene la importancia de establecer una red asociativa de significados en el léxico mental de la persona, la cual posibilita el acceso al empleo de conjuntos de palabras relacionadas entre sí. La efectucción de esta tarea inquisitiva fue acompañada, una vez más, por el componente musical de una obra mozartiana, en esta ocasión, el tercer movimiento “*Rondo: Allegro Assai*” del “Concierto para piano No. 20 en Re menor, K466”.

En cuanto a las observaciones provistas por la bitácora, el estudiantado exhibió enfrentar dificultades en recabar toda la información solicitada dentro del periodo de tiempo concedido para esta actividad, -situación que contribuyó a la prolongación de la duración de la sesión-, debido, en parte, a los problemas que percibieron algunos y algunas alumnas en conectar sus dispositivos electrónicos a la red *wifi* del edificio, así como a la confusión generada en torno a cómo desarrollar tal proceso investigativo; este último fue reflejo de la escasa práctica de dicha labor y, por consiguiente, del remoto aprovechamiento de sus beneficios.

Tras concluir la indagación sobre cada una de las palabras asignadas, se convocó a siete estudiantes al azar (uno o una por cada concepto del vocabulario de la lección) para dar a conocer ante el resto del grupo la investigación que realizaron. Se reiteró al estudiantado la relevancia de llevar a efecto esta tarea de búsqueda, con el fin de mejorar su dominio sobre el nuevo vocabulario aprendido, y propiciar el desenvolvimiento de una verdadera competencia léxica.

Con estas exposiciones se buscó impulsar las habilidades lingüísticas de *speaking* [expresión oral], y *listening* [comprensión auditiva], al mismo tiempo que se procuró, mediante la exteriorización del saber, otorgar significación al proceso de

aprendizaje del material léxico. Con respecto a esto, se apreció que la respuesta del grupo ante estos objetivos fue la esperada, puesto que la mayoría logró reconocer los aspectos semántico, morfológico y sintáctico más relevantes de cada palabra.

En el análisis de la bitácora, se observa, sin embargo, que la actitud y conducta de gran parte de los y las discentes obstaculizó el desarrollo adecuado de la clase, ya que dificultó y retrasó el desempeño general en las actividades planeadas. Algunos factores advertidos que pudieron originar esta situación, son la facilidad con la cual el alumnado se distrajo, la fatiga derivada de la jornada escolar, la displicencia con los ejercicios y su finalidad educativa, el uso arbitrario del dispositivo móvil, y la falta de rigor personal en el cumplimiento de las tareas establecidas; esta última circunstancia, apreciada con anterioridad en el diagnóstico inicial, donde se evidenció en múltiples ocasiones una diferencia considerable entre la percepción y la realidad práctica de los y las informantes ante los fenómenos examinados.

### **3.2.2 Segunda sesión**

La siguiente sesión, efectuada el lunes 14 de octubre de 2019, se encargó de revisar el contenido léxico de la segunda lección, llamada “*Energy*” [Energía], de la tercera unidad “*Hot & Cold*” [Caliente y frío] del libro de texto. Una vez más, en la práctica se percibió la necesidad de extender la duración original de la clase de 72 minutos, a cerca de 2 horas, debido, en gran medida, a los rasgos actitudinales del grupo, explicados en el párrafo anterior. De acuerdo con lo establecido, se comenzó con la audición de una obra de Mozart: el tercer movimiento “*Allegretto*” del “Concierto para piano No. 24 en Do menor, K491”; para la cual, los y las estudiantes fueron exhortadas

a realizar una escucha aplicada y consciente, siguiendo su estructura, melodía, armonía y tempo.

El aporte particular de esta obra se apoya en el balance de sus componentes estructurales y de significación, así como en el factor sorpresivo y en el deleite que produce en los y las oyentes, situación que coadyuva a la estabilización de las emociones, para dar paso a la apertura del conocimiento, mediante la agudización de la atención. En contraste con la primera sesión, el grupo se mostró más receptivo hacia la actividad, aplicando mayor concentración en seguir el discurso musical y, con ello, trasladándose a un estado mental de presencia y sosiego.

Con la finalidad de introducir el vocabulario de la lección, se desarrolló un acercamiento inicial, por medio de la reflexión conjunta acerca de la energía necesaria para el desenvolvimiento normal de las actividades básicas cotidianas; dinámica que posibilitó la vinculación significativa del aprendiente con el conocimiento, donde cada discente comentó con sus compañeros y compañeras sobre el tipo de energía requerida para el funcionamiento adecuado de los objetos, aparatos y medios de transporte que emplean a diario.

Enseguida, se presentó ante el grupo la problemática de "*Climate change*" [Calentamiento global], a la cual hace referencia el vocabulario de la lección. Para ello, se utilizó como herramienta audiovisual el video musical "*I need to wake up*" [Necesito despertar], de la cantante estadounidense Melissa Etheridge. Esta dinámica consistió en escuchar una canción con una construcción clara y una melodía y letra sencillas e iterativas, acompañada, a su vez, por una secuencia de cortometrajes y datos acerca de los problemas ambientales más relevantes a nivel mundial.

Se pidió a los y las estudiantes la revisión solícita del material audiovisual, para, enseguida, compartir con el resto del grupo su reflexión, en cuanto a las principales causas que originan el calentamiento global, relacionadas con la inmensa producción y consumo de energía que demanda el estilo de vida actual de la humanidad. Esta actividad permitió la preparación de un terreno óptimo para el enfrentamiento con el vocabulario meta, además de que favoreció el desarrollo de las habilidades lingüísticas de *listening* [comprensión auditiva] y *speaking* [expresión oral].

Más adelante, se aproximó a los y las dicentes hacia el entendimiento detallado del texto de la canción, por medio de la sincronización activa de los factores lingüístico-musicales presentes en el canto. A pesar de que el grupo manifestó gran interés durante la primera parte de la actividad, al momento de solicitar la entonación en conjunto de la letra de la canción, y de realizar la reflexión colectiva sobre los factores que desencadenan o acrecientan las problemáticas ambientales, la mayoría permaneció al margen de las dinámicas y sin involucrarse de manera activa en ellas.

Posterior a esta preparación para el abordaje del contenido léxico de la lección, el estudiantado se enfrentó a los aspectos morfológicos elementales del vocabulario - su pronunciación y ortografía-, dilucidando la argumentación previa alrededor de su temática descriptiva. A continuación, se propició el encuentro con el conocimiento semántico y sintáctico más básico del material asignado, al pedir a los y las discentes escuchar con atención el audio del texto "*The most important energy sources nowadays*" [Las fuentes de energía más importantes de la actualidad], incluido en el libro *Global Intermediate Coursebook*, para luego relacionar cada uno de los conceptos con su respectiva categoría agrupadora de orden superior.

Para el siguiente ejercicio, el grupo fue dividido en ocho equipos, de tres o cuatro integrantes (uno por cada concepto de la lección). Cada aprendiente, en conjunto con sus compañeros y compañeras, debía realizar una investigación sobre las ventajas y desventajas en el empleo del tipo de energía que les fue asignado. Con esta tarea, se buscó acrecentar y fortalecer el entendimiento semántico y sintáctico del alumnado sobre las palabras aprendidas. Como fondo musical para esta actividad, se eligió el primer movimiento “Tema con variaciones” de la “Sonata para piano No. 11 en La mayor, K331” de Mozart, promoviendo, de esta manera, un ambiente activo, pródigo y colaborativo, y facilitando la concentración y la memoria.

La revisión y retroalimentación de este proceso de indagación consistió en la exteriorización de la información recopilada, donde cada equipo expuso ante el resto de la clase el análisis que efectuaron sobre los pros y contras que supone la utilización de determinado tipo de energía (véase imagen 12). De esta forma, se fomentó el desenvolvimiento de la capacidad de *speaking* [expresión oral], además de que, a través de la manifestación explícita del conocimiento, se posibilitó el establecimiento de un vínculo significativo entre el vocabulario meta y los educandos y educandas.

Según las observaciones anotadas en la bitácora, se hizo patente que gran parte de los expositores y expositoras, soslayaron la explicación de la información en sus propias palabras, y se limitaron a realizar la lectura en voz alta de sus apuntes, por lo cual, resultó necesario que la interventora alentara a los y las discentes a expresarse por sí mismas, por medio de la formulación de diversas interrogantes relacionadas con el tema, para favorecer la instauración de nexos profundos con el saber. Es preciso advertir que tal situación ocasionó la dilatación de la actividad, provocando el atraso general de la sesión.

*Imagen 12: Segunda sesión de intervención educativa: Exposición de los conceptos del vocabulario de la lección*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Para finalizar, se incluyó un ejercicio de tipo “enfriamiento”, con el cual se pretendió recapitular la temática y el contenido léxico trabajados durante la clase, asegurando una consolidación adecuada del material en la memoria de largo plazo de los y las estudiantes. Este momento terminal se definió por la reflexión individual en torno a un video educativo del canal de televisión estadounidense *National Geographic*, llamado “*Climate change. It’s real. It’s serious. And it’s up to us to solve it*” [Cambio climático. Es real, es serio, y depende de nosotros y nosotras resolverlo], del cual se solicitó al grupo efectuar una asimilación integral del empleo semántico, morfológico y sintáctico del vocabulario de la lección.

### **3.2.3 Tercera sesión**

En la tercera sesión, llevada a cabo el miércoles 23 de octubre de 2019, se trabajaron las últimas dos lecciones de la tercera unidad “*Hot & Cold*” [Caliente y frío] del libro de texto, en contraposición con las clases anteriores, donde se revisó un único material

léxico en cada una de ellas. Esta alteración en la planeación se debió, en gran medida, a la exigencia del Programa de estudios de Inglés por abarcar todo el contenido proyectado para la segunda evaluación semestral dentro del periodo de tiempo establecido, el cual, a causa de un viaje académico que el estudiantado realizó en otra materia, fue reducido de manera considerable.

Por primera vez, se consiguió respetar la duración estipulada para la sesión - siendo ésta de una hora-, circunstancia que manifestó una atenuación de los factores debilitantes de la atención del grupo, y, por el contrario, una mejora de su actitud y proceder, debido a su familiarización con los objetivos y procedimientos de la intervención educativa, así como a la incidencia positiva de la música, como elemento recurrente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

Al igual que en previas ocasiones, se comenzó con la audición de una obra de Mozart, en este caso, del segundo movimiento “Romance” de la “Serenata No. 13 en Sol mayor, K525 -*Eine Kleine Nachtmusik*-. La compenetración con esta pieza es muy accesible, puesto que posee una estructura clara, precisa e inteligible, pero, al mismo tiempo, se encuentra rebosante de diversos contrastes que obligan a los y las oyentes a mantener puesta una atención constante. La línea melódica, seguida por su correspondiente acompañamiento armónico, promueven un estado de placidez, orden y estabilidad entre la emoción y el pensamiento, posibilitando la adopción de una actitud de concentración y disposición ante los sucesivos procesos de aprendizaje.

Para la presentación del vocabulario de la tercera lección, llamada “*Cold (Metaphor)*” [Frío (metáfora)], compuesto por una serie de frases idiomáticas asociadas al frío, se solicitó a siete alumnos y alumnas pasar al frente y tomar una tarjeta con alguna de estas expresiones, para, enseguida, realizar su lectura en voz

alta. La dinámica consistió en que los y las demás discentes, quienes habían recibido también otras tarjetas que contenían el significado del concepto y diversos ejemplos de su empleo semántico y sintáctico, debían levantarse y empatar sus piezas de información con la noción mencionada por sus compañeros y compañeras.

El objetivo de esta actividad fue propiciar el conocimiento de los aspectos semántico, morfológico y sintáctico de las expresiones de la lección, por medio de la exposición consciente y activa de los y las educandas, ante el sentido de las metáforas y su aplicación en el lenguaje oral y escrito. A través del descubrimiento en conjunto del nuevo universo cognitivo, se contempló fortalecer el trabajo colaborativo, fomentar la convivencia y organización del grupo, y suscitar un terreno apropiado para la posterior consecución de aprendizajes marcados por su grado de significatividad.

A partir de la examinación de las observaciones de la bitácora, se advirtió, con este ejercicio, una medra en los procesos educativos de los y las aprendientes, ya que, a diferencia de las clases pasadas, en las cuales la presentación del vocabulario se había realizado de manera inductiva, dependiendo casi por completo de la maestra interventora, y limitando la actuación de los y las estudiantes a una condición pasiva, en esta ocasión, la revelación del contenido léxico sucedió de forma deductiva, siendo responsable cada persona de develar su propio conocimiento y de conferir significatividad a su aprendizaje.

Tal circunstancia, recuerda la noción constructivista de Zabala (1995), analizada en el apartado 1.2, la cual resalta la idea de que toda información se encuentra interrelacionada con otros saberes, por lo que intentar una asimilación aislada de ella, resulta contranatural y desfavorable. Así, un aprendizaje significativo, debe involucrar de manera activa el razonamiento y la comprensión profunda de los conceptos, a partir

de los cuales, cada aprendiente es responsable de generar una reconstrucción en sus propios términos. Por lo tanto, se entiende que el enfrentamiento con el nuevo vocabulario necesita responder a un proceso constructivo, autónomo y voluntario.

Más adelante, con el fin de poner a prueba el dominio sobre el material adquirido, y coadyuvar a su consolidación en la memoria de largo plazo, se pidió al alumnado responder de forma individual la sección de trabajo planteada por el libro de texto, la cual exhibía una serie de oraciones inacabadas que requerían completarse, empleando cada una de las expresiones concernientes al frío. Paralelo a esta tarea, se promovió la escucha pasiva del tercer movimiento “Rondó *Alla Turca*” de la “Sonata para piano No. 11 en La mayor, K331” de Mozart, (véase imagen 13).

*Imagen 13: Tercera sesión de intervención educativa: Audición pasiva del tercer movimiento “Rondó *Alla Turca*” de la “Sonata para piano No. 11 en La mayor, K331” de Mozart*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

La siguiente actividad, fue, con toda certeza, una de las más provechosas durante la implementación de la intervención educativa, en tanto que la música consiguió

interpretar un papel protagonista en la totalidad de su desarrollo, situación que favoreció la significatividad en el proceso asimilativo del contenido. Su incorporación en la planeación de la sesión pretendió, al igual que el ejercicio previo, contribuir a la consolidación resistente y duradera de la información, sin embargo, su alcance y eficacia superó con creces las expectativas que se tenían sobre ella.

La dinámica consistió en escribir un ejemplo en forma de enunciación para cada una de las frases idiomáticas de la lección, tomando como base e inspiración diversos fragmentos musicales de obras de compositores, estilos y periodos variados, con discursos particulares y características rítmico-melódico-armónicas contrastantes. Dichas obras musicales, seleccionadas por su capacidad desencadenante de universos afectivos y, por consecuencia, de vinculaciones significativas, fueron las siguientes: el primer movimiento "*Pezzo elegiaco*" del "Trío para piano en La menor, Op. 50" de Tchaikovsky; la "Sinfonía Fausto en tres movimientos" de Liszt; el "Estudio trascendental No. 12, S139 -*Chasse-Neige*-" de Liszt; la "Lacrimosa" del "Réquiem en Re menor, K626" de Mozart; la "*Gymnopédie* No. 1" de Satie; y, por último, el "*Allegro* en La menor Op. 144, D947 -*Lebensstürme*-" para piano a cuatro manos de Schubert.

Para llevar a cabo la retroalimentación de la actividad, cada estudiante debía compartir con el resto de la clase los enunciados que escribió. De acuerdo con la bitácora, la mayoría de estas oraciones demostraron ser sensibles a su persona, al encerrar una intensa carga emotiva que respondía a determinados momentos cruciales en su vida. Se entiende que tal apertura hacia la dimensión afectiva emana de manera tan natural y genuina, sólo a través de una experiencia musical elevada, siendo este accionamiento una herramienta excelsa para asegurar una apropiación significativa del saber en la memoria de la persona.

Esta argumentación remite a la revisión realizada en el apartado 1.4, en torno a la cualidad superior de la música como catalizadora de aprendizajes significativos, la cual, debido a su condición idónea para interconectar de manera armónica y profunda cuerpo, mente, emoción y espíritu, engloba, por consiguiente, la capacidad de establecer vínculos fuertes y consistentes con los dominios del lenguaje y la memoria, derivando en una retención eficaz y sustantiva de la información (Waisburd *et al*, 2008).

Por último, se trabajó el vocabulario correspondiente a la última lección de la tercera unidad, de *Global Intermediate Coursebook*, titulada “*Weather (Ups and downs)*” [Clima (vaivenes)], compuesto por una serie de verbos y sustantivos que representan las acciones de subir y bajar, en sus múltiples sentidos y aplicaciones contextuales. Como primer momento, se pidió al grupo leer de forma individual el texto asignado por el libro y localizar seis expresiones de ascenso y descenso, facilitando el encuentro con los aspectos semántico, morfológico y sintáctico elementales del léxico. La música que acompañó este proceso fue el segundo movimiento “*Adagio*” de la “*Sonata para piano en Fa mayor, K332*” de Mozart.

Enseguida, por medio de la examinación del audio de la lectura, se pretendió profundizar más en la comprensión morfológica del conjunto de palabras, identificando la forma y pronunciación adecuada de cada concepto, para empatar este conocimiento con el entendimiento detallado de su empleo semántico y sintáctico, al disponer el vocabulario meta en la compleción de un escrito proporcionado por el libro de texto. Para este ejercicio terminal, se intentó fortalecer la concentración y el potencial asimilativo de los y las aprendientes, mediante la audición pasiva de la “*Fuga en Do mayor, K394*” de Mozart.

### 3.2.4 Cuarta sesión

La cuarta sesión, llevada a cabo el miércoles 30 de octubre de 2019, revisó el contenido de dos lecciones de vocabulario; en este caso, las pertenecientes a la primera mitad de la cuarta unidad “*Friends & Strangers*” [Amigos y extraños] del libro de texto. Una vez más, el grupo consiguió ceñirse a los tiempos estipulados para cada una de las actividades planeadas, circunstancia que patentizó el mejoramiento de sus niveles originales de atención y concentración -derivado, quizás, del efecto de la escucha asidua y consciente de la música de Mozart-, al mismo tiempo que reveló la adopción general de una actitud más activa e involucrada con los objetivos centrales de su proceso educativo.

Para el exordio musical de esta ocasión, se dispuso la audición del tercer movimiento “*Rondo: Allegro Assai*” del “Concierto para piano No. 20 en Re menor, K466” de Mozart. La elección de esta obra se sustenta en la riqueza de su textura -proporcionada por la sobresaliente instrumentación realizada en torno a ella-, así como en su marcado dramatismo y repentinos contrastes de colores y modulaciones, los cuales capturan la atención de los y las oyentes, a la par que estimulan los dominios de la afectividad; conciliando pensamiento y emoción.

Con el fin de dar a conocer los aspectos semántico, morfológico y sintáctico más básicos del léxico de la primera lección, consistente en una serie de adjetivos terminados en los afijos *-ive*, *-ful* y *-ous*, se pidió al estudiantado leer y escuchar el audio del texto propuesto por el libro *Global Intermediate Coursebook*, titulado “*A creative friendship*” [Una amistad creativa], para, después, identificar todos los vocablos calificativos que contuviesen dichos sufijos.

Más adelante, a partir del libro de texto de la materia, se propició un mayor acercamiento con la intelección sobre el dominio morfológico y semántico de las palabras meta, mediante la asociación significativa de la escucha y repetición de la pronunciación de cada concepto y su correcta ortografía, y a través de la correlación de cada expresión con su respectiva definición. Este último ejercicio fue acompañado con la recepción pasiva del tercer movimiento “*Allegro*” de la “Sonata para piano No. 4 en Mi bemol mayor, K282” de Mozart.

A continuación, se buscó ampliar el conocimiento del vocabulario en relación con sus aspectos morfológico y semántico, por medio de la exposición consciente ante sus diversos elementos constitutivos; con ello se fomentó el trabajo colaborativo, la convivencia y organización del grupo. Para la efectuación de la dinámica, se colocaron con antelación en un muro del aula, tarjetas con los principales sustantivos y verbos del contenido de la lección (véase imagen 14). Cada estudiante recibió una o dos tarjetas con alguno de los siguientes elementos: sufijo, adjetivo, definición o sinónimo.

*Imagen 14: Cuarta sesión de intervención educativa: Preparación del ejercicio de ampliación del conocimiento morfológico y semántico del vocabulario de la lección*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Durante la tarea, cada estudiante procedió a posicionar sus piezas de información en sus lugares correspondientes, según la estructura propuesta por la interventora. De acuerdo con las observaciones registradas en la bitácora, se aprecia que la respuesta del grupo ante esta labor fue satisfactoria, ya que se evidenció un ambiente jovial y participativo, el cual favoreció el despliegue de la significatividad en el desenvolvimiento del aprendizaje (véase imagen 15).

*Imagen 15: Cuarta sesión de intervención educativa: Efectuación del ejercicio de ampliación del conocimiento morfológico y semántico del vocabulario de la lección*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

La retroalimentación del proceso se llevó a cabo de manera colectiva. Cuando el salón entero había finalizado de integrar sus tarjetas: se pidió a nueve alumnos y alumnas realizar la lectura en voz alta de las secuencias desglosadas a partir de cada uno de los conceptos asignados. Esta revisión demostró ser constructiva, ya que el alumnado aprovechó la ocasión para clarificar las dudas surgidas a raíz de esta actividad (véase imagen 16).

*Imagen 16: Cuarta sesión de intervención educativa: Retroalimentación del ejercicio de ampliación del conocimiento morfológico y semántico del vocabulario de la lección*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Más adelante, se solicitó a los educandos y educandas examinar el empleo semántico, morfológico y sintáctico de dos “dichos” de la lengua inglesa, los cuales, opuestos entre sí, describían dos relaciones de amor o amistad contrarias. Enseguida, se les pidió plasmar en un escrito personal una relación afectiva personal, la cual reflejase alguna de estas dos expresiones. Para facilitar la redacción de esta narración, se les invitó a usar los adjetivos estudiados en la clase, además de proporcionar como fuente de inspiración la siguiente obra musical del compositor polaco Frédéric Chopin: “Nocturno No. 2 en La bemol mayor, Op. 32”.

Con este ejercicio, se pensó desarrollar la habilidad lingüística de *writing* [expresión escrita], verificar el conocimiento del vocabulario de reciente adquisición, y propiciar su vinculación sustantiva con la persona, mediante el involucramiento del factor afectivo. Para evaluar el progreso de la tarea, se convocó la participación de tres estudiantes, quienes compartieron con sus compañeros y compañeras sus escritos

personales, y recibieron retroalimentación inmediata de su parte; convirtiendo el proceso de aprendizaje en uno más profundo y significativo.

Por último, se trabajó el vocabulario relativo a la segunda lección de la cuarta unidad del volumen *Global Intermediate Coursebook*, compuesto por un conjunto de expresiones que emplean el vocablo *what*. Para introducir los aspectos semántico, morfológico y sintáctico principales, y desarrollar las habilidades lingüísticas de *reading* y *listening* [comprensión lectora y auditiva], se encomendó a los y las discentes completar un ejercicio propuesto por el libro de texto, atendiendo a la utilización adecuada de *what* en cada una de las enunciaciones, para, después, comparar sus respuestas con el material auditivo de la actividad. Paralelo a esto, se organizó la escucha pasiva del tercer movimiento “*Molto Presto*” de la “Sonata para piano a cuatro manos en Si bemol mayor, K358” de Mozart.

Para la última dinámica, cuyo objetivo fue respaldar la asimilación de la comprensión semántica, morfológica y sintáctica del contenido léxico asignado, por medio de su asociación constructiva con el elemento lingüístico-musical, se expuso ante el grupo un fragmento de dos canciones, las cuales exponían una clara utilización de frases con *what*, a saber: “*What for? (Only Mr. God knows why)*” de Aisha, y “*Earth song*” de Michael Jackson.

La labor consistió en reconocer y transcribir la mayor cantidad de ejemplos con dicho vocablo, para luego analizar su función y sentido dentro del discurso. Con base en el análisis de la bitácora, se advirtió que esta incorporación del componente lingüístico-musical, aunado a la finalidad adquisitiva de la clase, resultó provechosa; en tanto que su aplicación permitió reconquistar la atención del alumnado -casi

desvanecida al terminar la sesión-, a la par que favoreció una participación e integración genuinas con el proceso educativo.

### **3.2.5 Quinta sesión**

Esta última sesión, aplicada el miércoles 6 de noviembre de 2019, examinó el material de las dos lecciones finales de la cuarta unidad *“Friends & Strangers”* [Amigos y extraños] del libro de texto. La clase comenzó con la intelección de una obra musical mozartiana, en este caso, el primer movimiento *“Allegro”* de la *“Sonata para piano No. 5 en Sol mayor, K283”*.

La presentación y profundización sobre el conocimiento de los aspectos semántico, morfológico y sintáctico del vocabulario del primer tema, llamado *“Crime”* [Crimen], englobó el abordaje del audio de un video con un alto potencial didáctico y explicativo, tomado de la plataforma de *YouTube*, titulado *“Crime and Law English Vocabulary”* [Vocabulario del inglés acerca del crimen y la ley].

Este recurso, además de exponer el contenido léxico de la lección, permitió expandir su información, e integrar a su entendimiento nuevos conceptos relacionados con la temática tratada. Paralelo a este ejercicio, cada estudiante completó de forma individual una hoja de trabajo impresa, la cual fue una guía para realizar el análisis conveniente de los elementos centrales del video (véase anexo 6).

Los educandos y educandas resolvieron los ejercicios propuestos por el libro de texto, donde aplicaron su conocimiento adquirido sobre el vocabulario relacionado con el crimen. Acompañando este proceso, se encontró el factor musical del segundo movimiento *“Minuetos 1 & 2”* de la *“Sonata para piano No. 4 en Mi bemol mayor, K282”*

de Mozart. Las respuestas fueron revisadas en grupo con ayuda de la interventora; esto sirvió para dilucidar las dudas que exhibían los y las discentes, y clarificar la ortografía, el sentido y empleo adecuados de los términos aprendidos.

Más adelante, se propició la consolidación del saber en la memoria de largo plazo de los y las aprendientes, además de fomentar el desarrollo de la habilidad lingüística de *writing* [expresión escrita], y desatar la imaginación y capacidad creativa a través de la música. En este sentido, se solicitó a cada persona escribir un pequeño cuento criminal, donde utilizaran los conceptos del vocabulario examinados con anterioridad; para ello se proporcionó como fuente de inspiración una obra musical con un discurso rítmico-melódico-armónico bastante cinemático, a saber: el tercer movimiento “*Scherzo: Molto vivace*” de la Sinfonía No. 9 en Mi menor, Op. 95, B178 - *Del Nuevo Mundo*” del compositor checo Antonín Dvorak (véase imagen 17).

*Imagen 17: Quinta sesión de intervención educativa: Redacción de un cuento criminal a partir de la escucha del tercer movimiento de la “Sinfonía No. 9 en Mi menor, Op. 95, B178 -Del Nuevo Mundo-” de Dvorak*



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Luego, se introdujo la comprensión semántica, morfológica y sintáctica del material léxico correspondiente a la última lección, denominada “*Usual and unusual*” [Usual e inusual], de la cuarta unidad “*Friends & Strangers*” [Amigos y extraños] del volumen *Global Intermediate Coursebook*. Para ello, los alumnos y alumnas se remitieron a su libro de texto, donde leyeron una sucesión de diversas oraciones sencillas, e identificaron si el sujeto o la situación descritos en ellas, resultaba usual o inusual, al mismo tiempo que llevaban a cabo la escucha pasiva de la “Variación 5” del “Andante y Variaciones en Sol mayor, K501” de Mozart.

Con el objetivo de coadyuvar a la asimilación adecuada de las expresiones empleadas para denotar si determinada circunstancia es habitual o atípica, el estudiantado exploró dichas palabras y frases en el contexto lingüístico-musical de la canción “*Weird*” de Hanson. A partir de su audición, el grupo reconoció y clasificó la mayor cantidad de enunciados -cuyo sentido refería a escenarios comunes y no comunes-, basándose de una hoja de trabajo proporcionada de manera impresa por la interventora (véase anexo 7).

Según el análisis de la bitácora, se observó que la música y el factor lingüístico-musical tuvieron, al igual que en sesiones precedentes, un papel sobresaliente en el desenvolvimiento de cada una de las actividades proyectadas, situación que propició un ambiente educativo pródigo, en el cual la emoción y el pensamiento consiguieron integrarse para el desencadenamiento de aprendizajes de naturaleza significativa, caracterizados por el establecimiento de enlaces sustantivos y profundos entre el conocimiento y los esquemas cognitivos previos del alumnado.

Tras contrastar las sesiones iniciales con ésta última clase, se apreció un mejoramiento en la actitud general del grupo hacia su proceso de aprendizaje del

vocabulario del inglés, antes subsumido a la adquisición de contenidos gramaticales y al desarrollo focalizado de habilidades lingüísticas específicas. De modo similar, a raíz del involucramiento activo del elemento musical, se percibió una evolución considerable en el proceder de los y las aprendientes frente a las diversas actividades planteadas por la interventora, quienes aplicaron un mayor grado de atención, interés y participación en el abordaje de las tareas de asimilación del material léxico.

### **3.3 Análisis y evaluación de los resultados obtenidos tras la intervención educativa**

Este último apartado, muestra el análisis de los resultados obtenidos tras la efectucción de la intervención educativa, así como el grado de satisfacción del estudiantado con ella, por medio de la ponderación comparativa de dos evaluaciones formales de inglés, instauradas por el Programa Académico de la LILEX, durante los periodos lectivos previo y posterior a la etapa de intervención, y un cuestionario final, administrado de forma presencial el 6 de noviembre de 2019, en el salón y horario normales de clase.

En cuanto a la examinación de las pruebas parciales de inglés, es preciso notar que, pese a que su fuente es ajena a este trabajo de investigación, su posicionamiento respecto a la implementación de la intervención educativa resulta crucial para comprender y mensurar el alcance real de ésta. También posibilita la realización de una contraposición objetiva del rendimiento, dentro del aspecto del vocabulario y su respectiva competencia léxica, antes y después del conjunto de sesiones descritas en el apartado precedente.

Se entiende que dichos exámenes constituyen un instrumento cuantitativo importante, al proporcionar información relevante, tanto del estado original como del progreso exhibido en el grupo de estudio, a partir de la apropiación significativa del material léxico, este último, producido mediante la intercesión musical como elemento protagonista en el diseño metodológico de las clases. Cada uno de estos estadios, inicial y final, se aprecian de manera respectiva en los exámenes preliminar y ulterior a la intervención; evaluaciones que, al poseer características equivalentes en su grado de formalidad, valor curricular y condiciones de administración y contestación, conformaron una herramienta de análisis consistente y confiable para este trabajo.

Con la finalidad de efectuar una disección cuidadosa de la información provista por dichas evaluaciones, los resultados fueron vaciados en una tabla sintética, para su adecuado cotejo e inmediata contraposición visual (véase tabla 2). Cada prueba parcial integró cuatro secciones destinadas a la examinación del vocabulario y su correspondiente competencia léxica, donde la organización tabular, elaborada a partir de los datos cuantitativos, buscó contrastar los reactivos totales de cada sección con el desempeño real del alumno o alumna, coloreando de color verde la casilla, en caso de que el rendimiento igualase el máximo de reactivos, y de rojo, el escenario adverso.

Cada uno de los números de la tabla refleja el desempeño de una misma persona en ambas examinaciones, pre y post intervención educativa, por lo que el lector o lectora puede apreciar el progreso individual de cada estudiante, aun cuando el objetivo de esta investigación, más allá de la revisión particular y delimitada de casos específicos, concierna al impacto general de la metodología de enseñanza sobre el grupo de estudio.

Tabla 2: Análisis comparativo de los resultados obtenidos por la muestra de estudio, en las secciones de vocabulario de las evaluaciones formales de inglés, pre y post intervención educativa

PRIMER PARCIAL PRE-INTERVENCIÓN EDUCATIVA					SEGUNDO PARCIAL POST-INTERVENCIÓN EDUCATIVA			
# Estudiante	Sección D	Sección E	Sección I	Sección K	Sección E	Sección F	Sección I	Sección L
1	5/5 reactivos	5/5 reactivos	3/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
2	4/5 reactivos	5/5 reactivos	3/5 reactivos	3/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
3	4/5 reactivos	5/5 reactivos	0/5 reactivos	2/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	7/10 reactivos
4	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
5	3/5 reactivos	4/5 reactivos	2/5 reactivos	1/5 reactivos	4.5/5 reactivos	1/5 reactivos	0/5 reactivos	7/10 reactivos
6	5/5 reactivos	5/5 reactivos	3/5 reactivos	3/5 reactivos	5/5 reactivos	3/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
7	5/5 reactivos	5/5 reactivos	3/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	7/10 reactivos
8	5/5 reactivos	5/5 reactivos	3/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	2/10 reactivos
9	5/5 reactivos	5/5 reactivos	2/5 reactivos	2/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	2/10 reactivos
10	5/5 reactivos	5/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
11	5/5 reactivos	5/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	8/10 reactivos
12	5/5 reactivos	5/5 reactivos	3/5 reactivos	4/5 reactivos	4.5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	7/10 reactivos
13	5/5 reactivos	2/5 reactivos	5/5 reactivos	4/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	7/10 reactivos
14	3/5 reactivos	4/5 reactivos	2/5 reactivos	4/5 reactivos	2.5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
15	3/5 reactivos	4/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	7/10 reactivos
16	3/5 reactivos	1/5 reactivos	5/5 reactivos	2/5 reactivos	NO PRESENTÓ			
17	5/5 reactivos	5/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	9/10 reactivos
18	5/5 reactivos	5/5 reactivos	1/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
19	5/5 reactivos	5/5 reactivos	1/5 reactivos	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
20	1/5 reactivos	2/5 reactivos	2/5 reactivos	1/5 reactivos	3.5/5 reactivos	2/5 reactivos	4/5 reactivos	2/10 reactivos
21	4/5 reactivos	0/5 reactivos	0/5 reactivos	4/5 reactivos	4.5/5 reactivos	3/5 reactivos	4/5 reactivos	5/10 reactivos

22	5/5 reactivos	4/5 reactivos	3/5 reactivos	3/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	9/10 reactivos
23	1/5 reactivos	1/5 reactivos	0/5 reactivos	1/5 reactivos	2/5 reactivos	5/5 reactivos	0/5 reactivos	5/10 reactivos
24	5/5 reactivos	3/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
25	5/5 reactivos	5/5 reactivos	3/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
26	4/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	4/5 reactivos	4.5/5 reactivos	5/5 reactivos	4/5 reactivos	10/10 reactivos
27	4/5 reactivos	4/5 reactivos	0/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos
28	5/5 reactivos	5/5 reactivos	3/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	5/5 reactivos	10/10 reactivos

FUENTE: (Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos).

A partir del análisis de la tabla anterior, se establece que la suma total de ítems por cada una de las secciones que se encargan de medir el dominio del vocabulario, fue de 20 reactivos por estudiante, en la evaluación de la fase previa, y de 25, en la etapa posterior a la implementación de la intervención educativa. Tales cifras se contrastaron, como es lógico, con el desempeño real del alumnado en ambas evaluaciones. El rendimiento inicial del grupo fue de una calificación promedio de 7.4, mientras que, para el segundo parcial, se evidenció una mejora sustantiva, frente a una valoración de 8.7.

Es necesario resaltar el papel que interpretan diversos factores relacionados con la actitud y el proceder del estudiantado en dicho resultado cuantitativo, algunos de ellos expuestos con anterioridad en el apartado precedente (por medio de las observaciones registradas en la bitácora), tales como: la frecuencia en el retraso para ingresar al aula, lo cual ocasionó la distracción de la audición del exordio musical mozartiano; la facilidad de distraimiento de los y las aprendientes, circunstancia que experimentó una medra en las sesiones más avanzadas, gracias a la presencia del

factor musical; la fatiga habitual del colectivo estudiantil, aunada a la displicencia con los ejercicios y su finalidad educativa; y al uso indiscriminado del dispositivo móvil, en conjunto con la falta de rigor personal en el cumplimiento de las tareas establecidas.

Es preciso notar la inconsistencia en la asistencia del grupo, pues sólo 44.5% atendió al 80%, o más, de las sesiones estipuladas, y no más de 29.6% a su totalidad. Ello implicó la consideración de una posible discontinuidad o irrupción en el proceso educativo de los alumnos y alumnas, cuya construcción, organización e integración progresivas de saberes, empatados con la escucha regular y consciente de la música de Mozart, padecieron una merma en sus alcances.

La representación visual, que proporciona el referente tabular, hace patente, sin embargo, un mejoramiento efectivo de la actuación de la mayoría de los y las discentes frente a las pruebas académicas. Por consiguiente, hubo un adelanto importante en su proceso de adquisición del vocabulario, lo cual favoreció el establecimiento de conexiones relevantes dentro de sus esquemas cognitivos, las cuales posibilitaron la ocurrencia de un aprendizaje significativo, mediante la comprensión profunda y sólida de la información.

Derivado del seguimiento de la comparación de los reactivos en ambos exámenes, se percibe sobresaliente el hecho de que, en un nivel estrictamente individual, ningún o ninguna estudiante consiguió acertar la totalidad de los ítems de las secciones de vocabulario en la examinación de la fase inicial, mientras que, en la evaluación correspondiente a la etapa de post-intervención, diez integrantes de la muestra de estudio alcanzaron el cumplimiento íntegro de este rubro. Dicha decena, es necesario destacar, se conformó por aquellos educandos y educandas que se presentaron al 80%, o más, de las sesiones establecidas; por lo tanto, se entiende que

los objetivos planteados en este trabajo de investigación experimentaron una concreción óptima en ellos y ellas.

Ante el análisis del desempeño del alumnado en estas pruebas evaluativas de carácter formal -donde los resultados cuantitativos se encuentran sujetos a diversos factores de índoles variadas y ajenas a la naturaleza propia del instrumento de medición-, es fundamental incorporar la revisión de otros aspectos cualitativos, los cuales pueden proporcionar un panorama más amplio y claro acerca de las derivaciones e impactos adicionales que supuso la implementación de este trabajo.

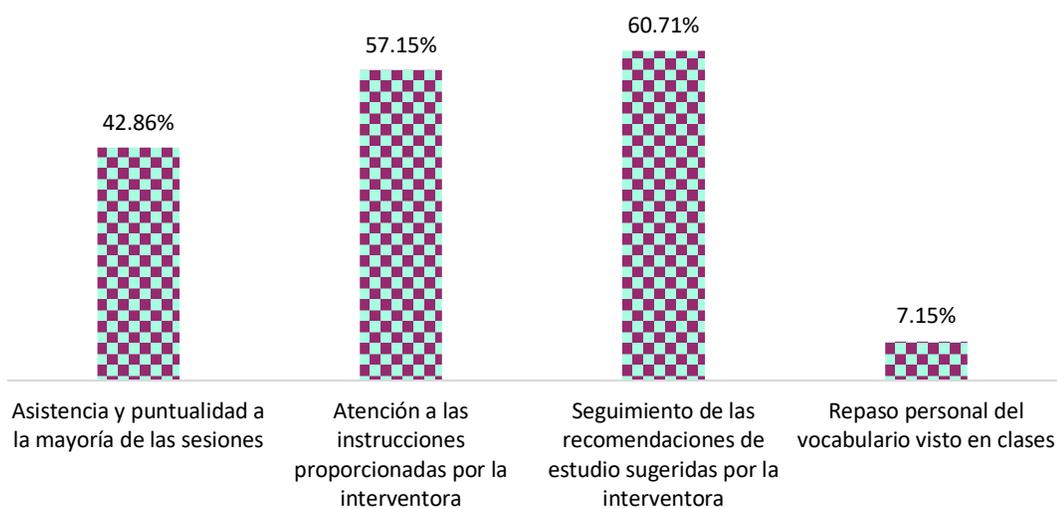
En este sentido, el 6 de noviembre de 2019, se administró al estudiantado un cuestionario, cuyo objetivo fue recabar información respecto a su percepción sobre el desempeño general del grupo y de la maestra interventora, así como conocer su apreciación global y grado de satisfacción con la intervención educativa. Se entregó a cada informante un ejemplar impreso del instrumento. Para proceder a su contestación, las instrucciones escritas fueron acompañadas con indicaciones verbales por parte de la aplicadora, solicitándoles reflexionar sobre la forma en que procedieron durante las clases impartidas, y la manera en que el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario del inglés sucedió, para, más tarde, responder a cada uno de los aspectos tratados.

El cuestionario incluyó una escala de tipo verbal, en un continuo de 1 a 3 (“en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “de acuerdo”), a fin de medir la intensidad o conformidad advertidas con respecto a cada una de las afirmaciones. Además, se concedió un espacio en el cual los encuestados y encuestadas pudiesen expresar comentarios adicionales, en torno a su experiencia con la intervención educativa (véase anexo 8) (Pimienta, 2008). Más tarde, los datos recogidos fueron

vaciados en una hoja tabular para la efectuación de su respectivo análisis. Con base en esto, se desarrolló un cuadro estadístico de referencia que expuso la información procesada en porcentajes, para su consecuente interpretación y representación gráfica (véase anexo 9) (Valenzuela, 2004).

Las respuestas de la primera sección del cuestionario, concerniente a la revisión del desempeño del estudiantado durante la intervención educativa, permiten observar una concordancia con lo establecido en el registro de la bitácora, dado que no más de 42.86% del grupo afirmó haberse presentado con puntualidad a la mayoría de las sesiones. Por otro lado, 57.15% indicó haber prestado atención a las instrucciones de la maestra interventora, y 60.71% aseguró haber seguido las recomendaciones de estudio sugeridas para profundizar y ampliar su conocimiento del vocabulario. De manera paradójica, sólo 7.15% aseveró haber repasado por su propia cuenta el material léxico visto durante las clases (véase gráfico 12).

*Gráfico 12: Desempeño general del estudiantado en la intervención educativa*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos).

A raíz de lo anterior, puede argumentarse que el alcance potencial de esta intervención, se vio limitado por una diversidad de concausas de tipo actitudinal, circunstancial y procedimental, las cuales afectaron el desenvolvimiento de los alumnos y alumnas. Tal como apuntan las aseveraciones anteriores, algunos de estos factores se definen por la intermitencia en la asistencia, el seguimiento y la constancia de los y las aprendientes, o por la suscitación de situaciones ajenas a la intervención, que involucraron la participación del colectivo estudiantil, y comprometieron, de esta forma, su atención hacia el cumplimiento oportuno de las tareas asignadas.

Dentro del aspecto procedimental, se evidenció que el enfoque de enseñanza al que el grupo se encontraba acostumbrado respondía a uno unidireccional, donde el o la discente adoptaban un rol más pasivo y receptivo, tal como se aprecia en los siguientes comentarios recogidos del cuestionario final: “Es cansado tener siempre que participar, sería mejor que participe el que quiere”; “[...] pienso que debería participar el que quiera, no por número de lista”; “[...] algunas actividades me parecieron difíciles y cansadas”.

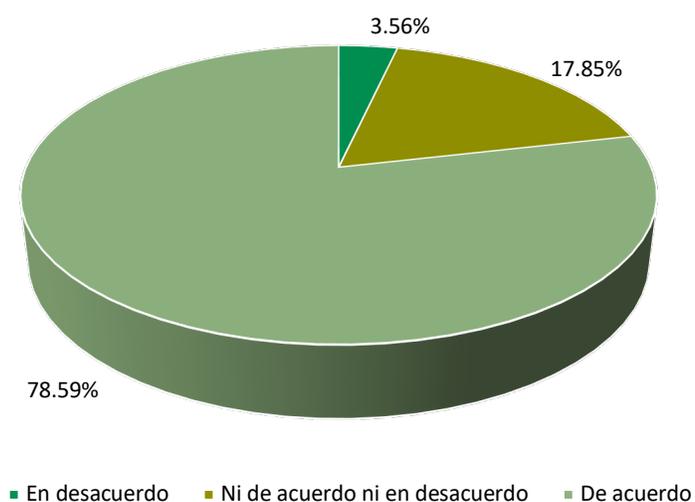
Por otra parte, derivado de la experiencia de la intervención educativa, algunas opiniones exhibieron una notable mejora en la mayoría de los procesos de aprendizaje de los educandos y educandas, quienes señalaron: “Me gustó mucho las clases y la forma de trabajar”; “[...] las clases que tuvimos me gustaron mucho, porque me gusta tener actividades interactivas, no sólo basarnos en el libro”; “[...] excelente que haga [la maestra] que participen todos”; “[...] me pareció que las clases fueron adecuadas y diferentes a las usuales. Aprendí más ya que participábamos”.

En cuanto a la apreciación general de la intervención educativa, se advierte que 85.71% de la muestra de estudio aseguró haber aprendido con facilidad los temas de

vocabulario abordados durante las sesiones; además, 92.88% señaló que las actividades realizadas les permitieron asociar el vocabulario desconocido con el conocido, por lo cual, se entiende que la ocurrencia de aprendizajes de naturaleza significativa se vio favorecida. Más aún, 96.44% reconoció que las diversas tareas desarrolladas, facilitaron la comprensión del empleo de las palabras en función de su significado, forma y uso, situación que propició el desenvolvimiento de su respectiva competencia léxica.

De acuerdo con la percepción de 57.15% del alumnado, el preámbulo musical mozartiano al inicio de cada clase contribuyó a aumentar su nivel de concentración y capacidad de memoria. Asimismo, 78.59% declaró que tal exordio musical coadyuvó a la relajación y armonización de todo su ser en general (véase gráfico 13), experimentando 64.29% una mejoría palpable en sus estados anímicos originales, a raíz de la escucha activa o pasiva de la música dentro del espacio educativo.

*Gráfico 13: Relajación y armonización mediante la audición musical mozartiana*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos).

De manera similar, 71.44% del grupo expresó haber encontrado agradable trabajar con música clásica como fondo sonoro en el aula; en complemento, 64.29% asintió que la música de Mozart tuvo una influencia positiva en la realización de las distintas actividades encomendadas, haciendo, de acuerdo con 67.86%, más sencillo, ameno y satisfactorio su proceso de aprendizaje del vocabulario del inglés. Encima de esto, 53.58% consideró que la música fungió un papel decisivo en la asimilación del contenido léxico abordado, situación que respalda, de forma consistente, la elección del factor musical como soporte instrumental de esta intervención educativa.

Algunos comentarios adicionales que refuerzan estas aseveraciones son los siguientes: “La música rompe la monotonía”; “[...] el ambiente que creó [la maestra] con la música fue muy bueno y agradable”; “[...] me gustaron demasiado las clases con la música de fondo”; “[...] las actividades con la música fueron creativas y adecuadas”; “[...] en mis clases nunca antes había visto que se usara de esa manera la música, me pareció innovador”.

El último aspecto a medir, fue la impresión del estudiantado acerca del desempeño general de la interventora. Se apreció que 92.86% señaló que las instrucciones proporcionadas por la maestra para cada una de las actividades fueron claras y precisas; indicando, además, que dichas tareas apoyaron la integración del nuevo vocabulario con el conocido. Aún más, el grupo entero recalzó, tal como se mencionó antes, que la dinámica de las clases estimuló su participación e incorporación activa en las diferentes dinámicas llevadas a cabo.

En conclusión, este cuestionario constituyó un instrumento valioso, para, en conjunto con el análisis de los exámenes, previo y posterior a la implementación de la intervención educativa, comprender el alcance real de ésta en los procesos de

enseñanza-aprendizaje del léxico del inglés. Es plausible establecer, que las nociones fundamentadas en el marco teórico de este trabajo, consistentes en la asociación de la música y el factor lingüístico-musical, aunada al desencadenamiento de estrategias mnemotécnicas, para la consolidación profunda y duradera del vocabulario, y su correspondiente competencia léxica, en la memoria de la persona; encontraron una constatación indefectible con los resultados obtenidos y ya revisados en este apartado, tal como se estableció en las hipótesis de investigación.

## CONCLUSIONES

Los primeros dos capítulos, encargados de proporcionar el fundamento teórico en su finalidad práctica y soporte instrumental, y de exponer el objeto de estudio hacia el cual se orientó la realización de la intervención educativa, resultaron esenciales para establecer la planeación y realización de ésta en sus tres fases constitutivas: de pre-intervención, implementación y post-intervención, cuya examinación individual se puntualizó en la última sección de este documento.

Con este trabajo, se respondió a la principal problemática planteada al inicio de esta investigación, correspondiente a la escasa presencia formal que recibe el vocabulario dentro del programa de estudios de la UDI de Inglés de la LILEX, cuyo papel secundario en los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje de esta lengua conlleva al acaecimiento de un aprendizaje mecánico, así como a un establecimiento limitado de enlaces sustantivos en la estructura cognitiva de la persona, derivando en un exiguo desarrollo de la competencia léxica.

De igual manera, se atendieron las contrariedades específicas dimanadas del diagnóstico inicial aplicado en la muestra de estudio, tales como la precaria construcción de hábitos adecuados de estudio por parte del alumnado, la repetida discordancia entre la percepción de los diversos factores cruciales para el aprendizaje y su ejercicio real en la práctica, la asidua cesación de la memoria del o de la discente sobre el vocabulario de reciente adquisición, y la escasa atención y participación limitada que recibe el elemento musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de estudio.

Los diversos objetivos específicos que conformaron el esqueleto de la investigación, vieron su incorporación esperada en la planeación de la intervención educativa, en tanto que en ella se buscó conducir al estudiantado hacia el desarrollo de una competencia léxica, por medio de la efectuación de un proceso asociativo, integrador y organizador del conocimiento dentro de sus estructuras cognitivas preexistentes.

Los procesos mnemotécnicos de naturaleza musical y lingüístico-musical fueron incorporados de manera implícita en la proyección de cada una de las sesiones, ya que en cada actividad desarrollada se consideró fomentar, a través de la música, una asociación significativa del conocimiento meta con los saberes preexistentes de los y las estudiantes, con el fin de que el conocimiento del vocabulario se consolidase en la memoria de largo plazo de la persona de una manera natural y eficaz.

Asimismo, se pretendió favorecer en el estudiantado el desencadenamiento adecuado de los procesos cognitivos en el cerebro relacionados con la percepción, la concentración, la memoria, y la organización de conocimientos, al contemplar al inicio de cada clase la integración de un preámbulo musical donde el grupo escuchase de manera consciente y activa diversas y variadas obras del compositor austriaco Wolfgang Amadeus Mozart.

La ejecución práctica de la intervención educativa consiguió responder a la finalidad general de la investigación, puesto que se desarrolló una metodología de enseñanza incorporando la escucha consciente, activa y regular de música de Mozart en el aula, así como la aplicación sistemática de procesos mnemotécnicos de naturaleza lingüístico-musical, para la consecución de una apropiación significativa del

vocabulario oral y escrito del idioma inglés como lengua extranjera, en su comprensión semántica, morfológica y sintáctica.

Tras la descripción y el análisis de los resultados de la intervención, es plausible afirmar que el acercamiento hacia la música facilitó una adecuada internación y exteriorización de las emociones y los pensamientos, tal como se apreció en las actividades que involucraron la presencia del factor musical, en donde el estudiantado, quien por lo general había permanecido al margen de las dinámicas y con un escaso índice de participación, logró transformar su actitud ante la clase y adoptar una mejor disposición.

Se percibió, además, una mejora sustancial en los procesos asociativo-evocativos del grupo en general, el cual, a partir del efecto generado por la participación activa del elemento musical, consiguió asociar el vocabulario conocido con el desconocido, favoreciendo el alcance de aprendizajes de índole significativa. Más aún, la metodología de enseñanza implementada facilitó la comprensión del empleo de las palabras en función de su significado, forma y uso, situación que abonó al correcto desenvolvimiento de su respectiva competencia léxica.

De acuerdo con la percepción del estudiantado en la fase de post-intervención, resulta posible determinar que el exordio musical mozartiano coadyuvó a la generación de una atmósfera de relajación y armonía, a la mejora palpable de sus estados anímicos originales y, por consiguiente, al incremento consistente de su concentración y capacidad de memoria. También fue destacable el progreso observado en los procedimientos de aprendizaje de algunos educandos y educandas, quienes, a raíz de la intervención educativa, desarrollaron hábitos de estudio más provechosos, así como una actitud más independiente y autónoma hacia su propio proceso educativo.

Pese a lo anterior, es necesario considerar que el alcance virtual de esta investigación se vio constreñido por múltiples concausas de tipo actitudinal, circunstancial y procedimental, cuyo efecto adverso supuso una merma en el desenvolvimiento potencial de los alumnos y alumnas. Entre los aspectos que resultaron más contraproducentes al momento de conseguir los propósitos planteados, fueron, en primer lugar, la inconsistencia en la asistencia del grupo al total de las sesiones establecidas -lo cual originó una importante irrupción en el proceso educativo que se encontraba gestando- y, en segundo lugar, la desfavorable actitud y proceder del grupo en general ante la tarea asimilativa.

No obstante, y partiendo de un nivel individual, es pertinente recordar que, dentro del análisis comparativo de los resultados de las dos evaluaciones formales pre y post intervención educativa, diez estudiantes alcanzaron el cumplimiento íntegro la sección de vocabulario en la prueba final, cuando en la examinación de la fase inicial ninguno o ninguna lo había conseguido. Dicha decena estuvo conformada por aquellos educandos y educandas que se habían presentado al 80% o más de las sesiones establecidas, por lo cual se deduce que los objetivos planteados en este trabajo de investigación experimentaron una concreción óptima en ellos y ellas.

Estas aseveraciones permiten corroborar cada una de las hipótesis que sostuvieron la planeación y efectucción de la intervención educativa, al reforzar la idea de que la adquisición del vocabulario, aunado al entendimiento de su comportamiento semántico, morfológico y sintáctico, resultó crucial para el desarrollo de la competencia léxica en el idioma inglés. Por otra parte, el estudio de determinado vocabulario del inglés a través del empleo de procesos mnemotécnicos de naturaleza lingüístico-

musical, demostró ser una herramienta eficaz para conseguir una apropiación significativa del conjunto de palabras.

Por último, la aplicación sistemática de música de Mozart en el aula, y la escucha consciente de ésta por parte del o de la estudiante, se constataron como agentes coadyuvadores de una activación completa y efectiva del cerebro, capaces de favorecer los procesos cognitivos requeridos para alcanzar una apropiación significativa del vocabulario en una lengua extranjera. Aún más, la incorporación del elemento musical en el proceso continuo de enseñanza-aprendizaje, evidenció un efecto positivo tanto a nivel personal como grupal, esto es, en el estado anímico de los alumnos y alumnas, en el ambiente general del aula y en los intercambios que tuvieron lugar dentro de ella.

Es plausible establecer que las nociones fundamentadas en el marco teórico de este trabajo, consistentes en la asociación de la música y el factor lingüístico-musical, aunada al desencadenamiento de estrategias mnemotécnicas para la consolidación profunda y duradera del vocabulario y su correspondiente competencia léxica en la memoria de la persona, encontraron una constatación indefectible con los resultados obtenidos y revisados en el último capítulo.

La principal propuesta de este trabajo yació en la incorporación activa y pasiva de la música, como elemento indivisible de la experiencia artística, social y cultural de los y las estudiantes, en su proceso de adquisición del léxico asignado en la lengua inglesa. La contribución de esta investigación se resume en la integración del factor musical y las estrategias mnemotécnicas de índole lingüístico-musical en el proceso de asimilación del vocabulario, basado en la construcción deliberada de vínculos

profundos y sustanciales entre el conocimiento y el cúmulo cognitivo precedente, favoreciendo, de esta forma, su aprendizaje significativo, resistente y duradero.

Como propuesta para futuras líneas de investigación, sería preciso analizar los factores motivacionales intrínsecos que poseen los y las estudiantes, para, de esta manera, comprender mejor los rasgos actitudinales que definen su desenvolvimiento a nivel individual y/o grupal en las actividades áulicas y extra áulicas, establecidas de manera formal en el Programa de estudios de la UDI de Inglés; y cómo estos favorecen o afectan la consecución de aprendizajes de índole significativa, en una de las materias que constituye el eje principal de su formación profesional.

Para procesos educativos similares dentro del campo de la acción interdisciplinaria de la enseñanza de las lenguas extranjeras, también resulta relevante considerar la integración del elemento musical en su aspecto pragmático, es decir, a través de la incorporación de una formación musical activa, ya que los beneficios cognitivos involucrados en esta actividad podrían conjugarse de manera favorable con aquellos obtenidos a través de una exposición musical pasiva.

## REFERENCIAS

- Aguado, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista Neurológica*, Núm. 32, pp. 373-381.
- Alatorre, C. (2016). *Historia de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. Recuperado el 7 de septiembre de 2019 de: <http://lenguasextranjerias.uaz.edu.mx/historia>
- Amaya, M. P. (2010). *De lo Tradicional a lo Innovador en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, Zac.: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning* [La psicología del aprendizaje verbal significativo]. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View* [La adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva]. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bajo, M., Fernández, A., Ruiz, M. & Gómez-Ariza, C. (2016). Memoria: estructura y funciones. En Bajo, M. T., Fuentes, L. J., Lupiáñez, J. & Rueda, R. (Eds.), *Mente y cerebro: de la psicología experimental a la neurociencia cognitiva*, (pp. 167-197). España: Alianza Editorial.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: UPN.
- British Council (2019). *Nivel de inglés C1*. Recuperado el 17 de septiembre de 2019 de: <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles/c1>
- British Council (2020). *Nivel de inglés B1*. Recuperado el 8 de febrero de 2020 de: <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles/b1>
- Campbell, D. (2007). *El efecto Mozart para niños: despertar con música la mente, la salud y la creatividad del niño*. Barcelona: Urano.
- Catalán, M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, Vol. 24, Núm. 1, pp. 149-162. Recuperado el 1 de febrero de 2019 de: <http://www.jstor.org/stable/41055050>
- Eliss, N. C. (1997). Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning [Adquisición de vocabulario: estructura de las palabras, colocaciones, clase de palabras, y significado]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción,

adquisición y pedagogía], (pp. 122-139). Cambridge University Press: The United Kingdom.

Facebook de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (s/f). *Imagen 4*. Recuperado el 8 de septiembre de 2019 de: <https://www.facebook.com/LicenciaturaEnLenguasExtranjerasuaz/>

Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary* [Trabajando con palabras: Una guía para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario]. Cambridge University Press: The United Kingdom.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* [Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples]. New York: Basic Books.

Jiménez, R. (1994). Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario del inglés. *CL&E: Comunicación, lenguaje y educación*, Núm. 24, pp. 79-88.

Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words [Lo que hay en una palabra que la hace difícil o fácil: algunos factores intra-léxicos que afectan el aprendizaje de palabras]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía], (pp. 140-155). Cambridge University Press: The United Kingdom.

LILEX (2019). Reglamento Interno del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Zacatecas, Zac.: Universidad Autónoma de Zacatecas.

LILEX (s/f). Docentes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Recuperado el 18 de septiembre de 2019 de: <http://lenguasextranjeras.uaz.edu.mx/docentes>

LILEX (s/f). Filosofía de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Recuperado el 8 de septiembre de 2019 de: <http://lenguasextranjeras.uaz.edu.mx/filosofia>

LILEX (s/f). Plan de Estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Recuperado el 9 de septiembre de 2019 de: <http://lenguasextranjeras.uaz.edu.mx/plan-de-estudios>

Macmillan Publishers (2015). *Global Coursebook*. Recuperado el 11 de octubre de 2019 de: <http://www.macmillanglobal.com/about/the-course>

McCarthy, M. & Carter, R. (1997). Written and spoken vocabulary [Vocabulario oral y escrito]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía], (pp. 20-39). Cambridge University Press: The United Kingdom.

- Mauri, T. (1999). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., & Onrubia, J. (Eds.), *El constructivismo en el aula*, (pp. 65-99). México: Graó.
- Medium (s/f). *Imagen 2*. Recuperado el 17 de marzo de 2019 de: <https://medium.com/homeland-security/part-one-understanding-heuristics-and-biases-in-homeland-security-the-triune-brain-d374317f508>
- Moon, R. (1997). Vocabulary connections: multi-word items in English [Conexiones de vocabulario: elementos de varias palabras en inglés]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía], (pp. 40-63). Cambridge University Press: The United Kingdom.
- Nagy, W. (1997). On the role of context in first- and second-language vocabulary learning [Sobre el papel del contexto en el aprendizaje del vocabulario de primeras y segundas lenguas]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía], (pp. 64-83). Cambridge University Press: The United Kingdom.
- Nation, P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists [Tamaño del vocabulario, cobertura del texto, y listas de palabras]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía], (pp. 6-19). Cambridge University Press: The United Kingdom.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language* [El aprendizaje del vocabulario en otro idioma]. Cambridge University Press: The United Kingdom.
- O'Dell, F. (1997). Incorporating vocabulary into the syllabus [Incorporando vocabulario en el syllabus]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía], (pp. 258-278). Cambridge University Press: The United Kingdom.
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, Núm. 11, pp. 33-50.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Prentice Hall.
- PlusPNG (s/f). *Imagen 1*. Recuperado el 17 de marzo de 2019 de: <http://pluspng.com/png-hd-human-body-outline-8935.html>
- Read, J. (1997). Vocabulary and testing [El vocabulario y la examinación]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*

- [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía], (pp. 303-320). Cambridge University Press: The United Kingdom.
- Ricoy, M. & Álvarez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, Núm. 69, pp. 385-409.
- Schmitt, N. & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía]. Cambridge University Press: The United Kingdom.
- Scholfield, P. (1997). Vocabulary reference works in foreign language learning [Obras de referencia sobre el vocabulario en el aprendizaje de lenguas extranjeras]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía], (pp. 279-302). Cambridge University Press: The United Kingdom.
- Serrano, O. (2014). *Competencias Docentes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras UAZ, según la percepción de sus estudiantes*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, Zac.: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Serrano, R. M. (2016). TIC y creatividad lingüístico-musical. En J. L. Soler, L. A., O. D., E. E., & A. R. (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, (pp. 337-348). Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Sokmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary [Tendencias actuales en la enseñanza del vocabulario de segundas lenguas]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía], (pp. 237-257). Cambridge University Press: The United Kingdom.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use [La influencia de la lengua madre en la adquisición y el empleo del vocabulario de segundas lenguas]. En Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* [Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía], (pp. 156-180). Cambridge University Press: The United Kingdom.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En Tulving, E. & Donaldson, W. (Eds.), *Organization of Memory*, (pp. 381-402). New York: Academic Press.
- UAZ (2010). *Diseño Curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. Zacatecas, Zac.: Universidad Autónoma de Zacatecas.

UAZ (s/f). Reseña Histórica de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado el 23 de agosto de 2019 de: <http://www2.uaz.edu.mx/web/www/resena-historica#vision>

Valenzuela, J. (2004). *Evaluación de Instituciones Educativas*. México: Editorial Trillas.

Waisburd, G. & Erdmenger, E. (2008). *El poder de la música en el aprendizaje: Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo: educación, empresa y desarrollo humano: guía teórica y práctica*. México: Trillas.

Wexford Center Idiomas (s/f). *Figura 3*. Recuperado el 16 de septiembre de 2019 de: <http://www.wexfordcenteridiomas.es/mcer/>

Yeoh, M. (2015). Musical Mnemonics to Facilitate Learning of Transcription of RNA. *Learning Science and Mathematics (SEAMEO RECSAM)*, pp 24-34.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

## ANEXOS

### **Anexo A: Cuestionario para el diagnóstico inicial en la fase de pre-intervención educativa**

#### **CUESTIONARIO: PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Este cuestionario es un instrumento de diagnóstico inicial para la intervención educativa titulada *La música y los procesos mnemotécnicos en la apropiación significativa del vocabulario del inglés*, por parte de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. El objetivo de este cuestionario es evaluar la realidad y potencialidad del proceso actual de enseñanza-aprendizaje de **vocabulario** del inglés en los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, con el fin de intervenir mediante la aplicación sistemática de sesiones musicales mozartianas (música del compositor austriaco Mozart) y experiencias lingüístico-musicales, que contribuyan a la activación del cerebro en su totalidad y fomenten los procesos mnemotécnicos pertinentes para una apropiación significativa del vocabulario oral y escrito del inglés en su comprensión semántica, morfológica y sintáctica.

**Indicaciones:** A continuación, encontrará una serie de afirmaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario del inglés, las cuales pueden suponer una realidad para usted. Sírvase indicar cuáles de estas afirmaciones y en qué frecuencia reflejan de manera precisa su percepción. Para ello, deberá leer con cuidado la descripción de cada número e indicar su respuesta trazando una X sobre la opción que mejor refleje cómo procede usted ordinariamente, o de qué manera ocurre el

proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario regularmente. Las opciones indican tres posibilidades: la **primera** -que dicha afirmación es rara vez o nunca verdadera para usted, la **segunda** -que algunas veces es verdadera para usted, y la **tercera** -que frecuentemente o siempre resulta verdadera para usted.

Antes de proceder a responder el presente cuestionario, recuerde que se desea conocer única y exclusivamente la forma en que normalmente usted procede en su proceso actual de enseñanza-aprendizaje del vocabulario del inglés, con el fin de efectuar de forma adecuada la intervención planeada. Recuerde que el cuestionario es impersonal, por lo que la información recabada será tratada de forma anónima y únicamente para los fines de esta investigación.

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

### **FACTOR DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

1. El dominio del vocabulario representa un reto para mí.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

2. Al hablar o escribir, me cuesta encontrar las palabras adecuadas para expresarme.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

3. Una de las dificultades que experimento en los ejercicios de *reading* o *listening* es que desconozco muchas de las palabras que leo o escucho.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

4. Cuando hablo o escribo en inglés, experimento problemas estructurando mis ideas debido a que carezco del vocabulario necesario.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

5. Pienso que necesito conocer más palabras para expresarme mejor en mi discurso oral y escrito.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

6. Al aprender nuevas palabras, me resulta difícil comprender cómo emplearlas adecuadamente.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

7. Aprendo mejor el nuevo vocabulario cuando se me presenta en contextos diferentes, por ejemplo, la misma palabra en una conversación casual, un discurso científico o una comedia.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

8. Se me dificulta comunicarme o escribir debido a que mi conocimiento del vocabulario es limitado.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

9. Emplear el nuevo vocabulario que aprendo de manera adecuada es una de las principales dificultades a las que me enfrento.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

10. Me es difícil comprender el significado de una palabra cuando se me presenta fuera de contexto.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

11. Cuando desconozco el significado de una palabra, me es útil referirme al contexto en el que se encuentra para deducir su sentido.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

12. Al aprender una nueva palabra, además de su significado, analizo sus siguientes elementos compositivos: ortografía y pronunciación, función sintáctica y gramatical en el discurso, y relación combinatoria con otras palabras.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

13. Pienso que tener un conocimiento preciso acerca del empleo semántico, morfológico y sintáctico del vocabulario me haría un/a usuario/a de la lengua más competente.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

14. Procuero leer lo más que pueda literatura **variada** en inglés para aumentar mi léxico.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

15. Cuando me enfrento con palabras desconocidas, lo primero que hago es buscar su significado.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

16. Repaso las palabras recientes que he aprendido para reforzar mi conocimiento sobre ellas.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

17. Uno de los factores que afectan mi rendimiento en las pruebas de inglés es que carezco de suficiente vocabulario.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

18. Aparte del libro de texto obligatorio, busco por mi cuenta lecturas que complementen mi dominio del vocabulario.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

### **FACTOR DE LA SIGNIFICATIVIDAD EN LA ASIMILACIÓN DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS**

19. Me distraigo al momento de estudiar nuevo vocabulario.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

20. Me enfrento con palabras que me resultan difíciles de aprender debido a su complejidad.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

21. Al enfrentarme con palabras nuevas, trato de relacionarlas con el conocimiento previo que poseo de otras palabras.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

22. Sé que cuando estoy desconcentrado/a no importa cuántas veces repita la lección, no la aprenderé.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

23. Me cuesta conseguir que el nuevo vocabulario que aprendo sea significativo para mí.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

24. Considero que es una buena técnica asociar las palabras nuevas con las que ya conozco, tratando de encontrar elementos en común.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

25. Al aprender nuevas palabras en inglés, suelo emplear mi lengua materna como medio de comparación.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

26. Considero que mi actitud al aprender nuevo vocabulario podría ser más consciente.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

27. Invento mis propias oraciones usando las palabras nuevas que aprendo.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

28. Realizo yo mismo/a revisiones de las nuevas palabras que aprendo.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

## **FACTOR DE LA MEMORIA EN EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS**

29. La mejor manera para aprender vocabulario es memorizar listas de palabras o diccionarios.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

30. Para aprender una lengua extranjera es indispensable tener una buena capacidad de memoria.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

31. Olvido el nuevo vocabulario que aprendí una vez que he presentado el examen.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

32. Uno de mis principales problemas es que olvido rápidamente las nuevas palabras que recientemente aprendí.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

33. Me encuentro con palabras que sé que he aprendido, pero me cuesta recordar su significado.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

34. Antes del examen de inglés, intento memorizar únicamente el vocabulario de las lecciones, sin estudiar a profundidad su función semántica, morfológica y sintáctica en sus diferentes contextos comunicativos.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

35. Al momento de estudiar el nuevo vocabulario, comprendo perfectamente los conceptos, pero se me dificulta recordarlos después.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

36. Aunque intento memorizar las palabras nuevas que aprendo, las olvido con facilidad.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

37. Cuando he aprendido bien las nuevas palabras, es imposible que las olvide después.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

38. Cuando repaso muchas veces las nuevas palabras es cuando consigo no olvidarlas.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

39. Pienso que uno de los factores más decisivos para memorizar el nuevo vocabulario es el grado de concentración que ponga al estudiar.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

40. Pienso que una buena manera de facilitar la memorización de nuevas palabras es a través de estrategias o técnicas de memorización, por ejemplo: haciendo rimas, cantando la información, usando los dedos para enumerar conceptos, asociando con imágenes, creando nuevas palabras que incorporen la información, etc.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

41. Cuando aprendo nuevo vocabulario, utilizo técnicas de memorización para facilitarme la tarea.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

42. He experimentado que la información que aprendí por medio de técnicas de memorización me resulta difícil de olvidar, por ejemplo, el alfabeto por medio de una melodía musical.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

### **FACTOR MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS**

43. Me resulta bastante sencillo y natural memorizar los textos enteros de mis canciones preferidas.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

44. Me gusta escuchar música cuando estudio.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

45. Me sirve escuchar canciones en inglés para aprender vocabulario, gramática y sintaxis.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

46. Considero que el empleo de herramientas lingüístico-musicales en la forma de una canción, favorece el desarrollo de una competencia léxica, esto es, la

capacidad para emplear adecuadamente las palabras de una lengua en función de su naturaleza semántica, morfológica y sintáctica.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

47. Me resulta más fácil recordar las nuevas palabras en inglés cuando las aprendo en una canción.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

48. Cuando una canción me gusta, me veo más interesado/a en aprender su letra.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

49. Considero que la música clásica tiene grandes beneficios a nivel cognitivo que pueden ser aprovechados para facilitar el aprendizaje.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

50. Pienso que la música como recurso para el aprendizaje podría ser mejor aprovechada por las instituciones educativas de mi entidad.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

51. En mis clases de inglés, la música suele emplearse como recurso para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario.

Rara vez o nunca	Algunas veces	Frecuentemente o siempre
------------------	---------------	--------------------------

**Anexo B: Cuadro estadístico de referencia para el análisis de los resultados del diagnóstico de la fase de pre-intervención educativa**

<b>CUADRO ESTADÍSTICO DE REFERENCIA PARA EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO DE LA FASE DE PRE-INTERVENCIÓN EDUCATIVA</b>			
<b>INSTRUMENTO EMPLEADO</b> Cuestionario acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario del inglés como lengua extranjera			
<b>LUGAR DE APLICACIÓN</b> Instalaciones de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas		<b>FECHA DE APLICACIÓN</b> 11 de septiembre de 2019	
<b>FACTOR DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>			
<b>INDICADORES</b>	<b>FRECUENCIAS Y PORCENTAJES</b>		
	<b>RARA VEZ O NUNCA</b>	<b>ALGUNAS VECES</b>	<b>FRECUENTEMENTE O SIEMPRE</b>
1. El dominio del vocabulario representa un reto para mí.	9 (32.14%)	15 (53.57%)	4 (14.29%)
2. Al hablar o escribir, me cuesta encontrar las palabras adecuadas para expresarme.	4 (14.29%)	17 (60.71%)	7 (25%)
3. Una de las dificultades que experimento en los ejercicios de <i>reading</i> o <i>listening</i> es que desconozco muchas de las palabras que leo o escucho.	11 (39.29%)	11 (39.29%)	6 (21.42%)
4. Cuando hablo o escribo en inglés, experimento problemas estructurando mis ideas debido a que carezco del vocabulario necesario.	11 (39.29%)	14 (50%)	3 (10.71%)
5. Pienso que necesito conocer más palabras para expresarme mejor en mi discurso oral y escrito.	2 (7.14%)	8 (28.57%)	18 (64.29%)
6. Al aprender nuevas palabras, me resulta difícil comprender cómo emplearlas adecuadamente.	17 (60.71%)	7 (25%)	4 (14.29%)
7. Aprendo mejor el nuevo vocabulario cuando se me presenta en contextos diferentes, por ejemplo, la misma palabra en una conversación casual, un discurso científico o una comedia.	1 (3.57%)	9 (32.14%)	18 (64.29%)

8. Se me dificulta comunicarme o escribir debido a que mi conocimiento del vocabulario es limitado.	16 (57.15%)	9 (32.14%)	3 (10.71%)
9. Emplear el nuevo vocabulario que aprendo de manera adecuada es una de las principales dificultades a las que me enfrento.	12 (42.85%)	11 (39.29%)	5 (17.86%)
10. Me es difícil comprender el significado de una palabra cuando se me presenta fuera de contexto.	4 (14.29%)	19 (67.85%)	5 (17.86%)
11. Cuando desconozco el significado de una palabra, me es útil referirme al contexto en el que se encuentra para deducir su sentido.	0 (0%)	6 (21.42%)	22 (78.58%)
12. Al aprender una nueva palabra, además de su significado, analizo sus siguientes elementos compositivos: ortografía y pronunciación, función sintáctica y gramatical en el discurso, y relación combinatoria con otras palabras.	9 (32.14%)	8 (28.57%)	11 (39.29%)
13. Pienso que tener un conocimiento preciso acerca del empleo semántico, morfológico y sintáctico del vocabulario me haría un/a usuario/a de la lengua más competente.	0 (0%)	6 (21.42%)	22 (78.58%)
14. Procuero leer lo más que pueda literatura <b>variada</b> en inglés para aumentar mi léxico.	9 (32.14%)	13 (46.44%)	6 (21.42%)
15. Cuando me enfrento con palabras desconocidas, lo primero que hago es buscar su significado.	3 (10.71%)	8 (28.58%)	17 (60.71%)
16. Repaso las palabras recientes que he aprendido para reforzar mi conocimiento sobre ellas.	5 (17.86%)	16 (57.14%)	7 (25%)
17. Uno de los factores que afectan mi rendimiento en las pruebas de inglés es que carezco de suficiente vocabulario.	12 (42.86%)	10 (35.71%)	6 (21.43%)
18. Aparte del libro de texto obligatorio, busco por mi cuenta lecturas que complementen mi dominio del vocabulario.	10 (35.71%)	11 (39.29%)	7 (25%)
<b>FACTOR DE LA SIGNIFICATIVIDAD EN LA ASIMILACIÓN DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS</b>			
<b>INDICADORES</b>	<b>FRECUENCIAS Y PORCENTAJES</b>		

	<b>RARA VEZ O NUNCA</b>	<b>ALGUNAS VECES</b>	<b>FRECUEMENTEMENTE O SIEMPRE</b>
19. Me distraigo al momento de estudiar nuevo vocabulario.	17 (60.71%)	6 (21.43%)	5 (17.86%)
20. Me enfrento con palabras que me resultan difíciles de aprender debido a su complejidad.	17 (60.71%)	8 (28.58%)	3 (10.71%)
21. Al enfrentarme con palabras nuevas, trato de relacionarlas con el conocimiento previo que poseo de otras palabras.	5 (17.86%)	6 (21.43%)	17 (60.71%)
22. Sé que cuando estoy desconcentrado/a no importa cuántas veces repita la lección, no la aprenderé.	12 (42.86%)	6 (21.43%)	10 (35.71%)
23. Me cuesta conseguir que el nuevo vocabulario que aprendo sea significativo para mí.	17 (60.71%)	6 (21.43%)	5 (17.86%)
24. Considero que es una buena técnica asociar las palabras nuevas con las que ya conozco, tratando de encontrar elementos en común.	0 (0%)	7 (25%)	21 (75%)
25. Al aprender nuevas palabras en inglés, suelo emplear mi lengua materna como medio de comparación.	3 (10.71%)	8 (28.58%)	17 (60.71%)
26. Considero que mi actitud al aprender nuevo vocabulario podría ser más consciente.	0 (0%)	11 (39.29%)	17 (60.71%)
27. Invento mis propias oraciones usando las palabras nuevas que aprendo.	6 (21.42%)	13 (46.44%)	9 (32.14%)
28. Realizo yo mismo/a revisiones de las nuevas palabras que aprendo.	8 (28.58%)	16 (57.14%)	4 (14.28%)
<b>FACTOR DE LA MEMORIA EN EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS</b>			
<b>INDICADORES</b>	<b>FRECUENCIAS Y PORCENTAJES</b>		
	<b>RARA VEZ O NUNCA</b>	<b>ALGUNAS VECES</b>	<b>FRECUEMENTEMENTE O SIEMPRE</b>
29. La mejor manera para aprender vocabulario es memorizar listas de palabras o diccionarios.	8 (28.57%)	11 (39.29%)	9 (32.14%)
30. Para aprender una lengua extranjera es indispensable tener una buena capacidad de memoria.	0 (0%)	11 (39.29%)	17 (60.71%)
31. Olvido el nuevo vocabulario que aprendí una vez que he presentado el examen.	10 (35.71%)	11 (39.29%)	7 (25%)

32. Uno de mis principales problemas es que olvido rápidamente las nuevas palabras que recientemente aprendí.	10 (35.71%)	10 (35.71%)	8 (28.58%)
33. Me encuentro con palabras que sé que he aprendido, pero me cuesta recordar su significado.	8 (28.58%)	14 (50%)	6 (21.42%)
34. Antes del examen de inglés, intento memorizar únicamente el vocabulario de las lecciones, sin estudiar a profundidad su función semántica, morfológica y sintáctica en sus diferentes contextos comunicativos.	8 (28.58%)	14 (50%)	6 (21.42%)
35. Al momento de estudiar el nuevo vocabulario, comprendo perfectamente los conceptos, pero se me dificulta recordarlos después.	7 (25%)	16 (57.14%)	5 (17.86%)
36. Aunque intento memorizar las palabras nuevas que aprendo, las olvido con facilidad.	12 (42.86%)	10 (35.71%)	6 (21.43%)
37. Cuando he aprendido bien las nuevas palabras, es imposible que las olvide después.	2 (7.14%)	6 (21.43%)	20 (71.43%)
38. Cuando repaso muchas veces las nuevas palabras es cuando consigo no olvidarlas.	3 (10.71%)	8 (28.58%)	17 (60.71%)
39. Pienso que uno de los factores más decisivos para memorizar el nuevo vocabulario es el grado de concentración que ponga al estudiar.	2 (7.14%)	9 (32.15%)	17 (60.71%)
40. Pienso que una buena manera de facilitar la memorización de nuevas palabras es a través de estrategias o técnicas de memorización, por ejemplo: haciendo rimas, cantando la información, usando los dedos para enumerar conceptos, asociando con imágenes, creando nuevas palabras que incorporen la información, etc.	0 (0%)	4 (14.29%)	24 (85.71%)
41. Cuando aprendo nuevo vocabulario, utilizo técnicas de memorización para facilitarme la tarea.	9 (32.14%)	10 (35.72%)	9 (32.14%)
42. He experimentado que la información que aprendí por medio de técnicas de memorización me resulta difícil de olvidar, por ejemplo, el alfabeto por medio de una melodía musical.	0 (0%)	8 (28.57%)	20 (71.43%)

<b>FACTOR MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS</b>			
<b>INDICADORES</b>	<b>FRECUENCIAS Y PORCENTAJES</b>		
	<b>RARA VEZ O NUNCA</b>	<b>ALGUNAS VECES</b>	<b>FRECIENTEMENTE O SIEMPRE</b>
43. Me resulta bastante sencillo y natural memorizar los textos enteros de mis canciones preferidas.	0 (0%)	6 (21.43%)	22 (78.57%)
44. Me gusta escuchar música cuando estudio.	3 (10.71%)	6 (21.43%)	19 (67.86%)
45. Me sirve escuchar canciones en inglés para aprender vocabulario, gramática y sintaxis.	0 (0%)	3 (10.71%)	25 (89.29%)
46. Considero que el empleo de herramientas lingüístico-musicales en la forma de una canción, favorece el desarrollo de una competencia léxica, esto es, la capacidad para emplear adecuadamente las palabras de una lengua en función de su naturaleza semántica, morfológica y sintáctica.	0 (0%)	7 (25%)	21 (75%)
47. Me resulta más fácil recordar las nuevas palabras en inglés cuando las aprendo en una canción.	0 (0%)	7 (25%)	21 (75%)
48. Cuando una canción me gusta, me veo más interesado/a en aprender su letra.	0 (0%)	2 (7.14%)	26 (92.86%)
49. Considero que la música clásica tiene grandes beneficios a nivel cognitivo que pueden ser aprovechados para facilitar el aprendizaje.	3 (10.71%)	12 (42.86%)	13 (46.43%)
50. Pienso que la música como recurso para el aprendizaje podría ser mejor aprovechada por las instituciones educativas de mi entidad.	0 (0%)	5 (17.86%)	23 (82.14%)
51. En mis clases de inglés, la música suele emplearse como recurso para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario.	15 (53.57%)	10 (35.72%)	3 (10.71%)

## Anexo C: Planeación de las sesiones para la intervención educativa

<b>PLANEACIÓN DE SESIONES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA</b>					
<b>Fecha, hora y No. de Sesión</b>	<b>Actividades a desarrollar</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales didácticos</b>	<b>Tiempo</b>
<b>PRIMERA SESIÓN:</b> Lunes 7 de octubre de 2019 a las 12:00 pm.	1. Ejercicio de calentamiento: Sesión musical mozartiana.	- Promover la relajación y concentración por medio de la escucha consciente de música de Mozart.	Los y las estudiantes adoptan una postura cómoda y relajada, cierran sus ojos y escuchan de manera consciente la obra musical.	- Obra musical de Mozart: Fantasía en Re menor K397. Pianista intérprete: Andrei Gavrilov.	7 min
	2. Presentación del vocabulario de la lección: "Materials" [Materiales].	- Dar a conocer los aspectos morfológico y semántico más básicos del vocabulario meta de la lección mediante la asociación significativa de sonido e imagen.	Los y las estudiantes observan las imágenes, escuchan y repiten el vocabulario de la lección, asociando cada palabra con su pronunciación y referente de imagen adecuados.	- Audio y libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 "Hot & Cold", p. 31.	1 min
	3. Conversación en parejas: "How many of these materials do I have with me or am I wearing today?" [¿Cuántos de estos materiales llevo conmigo]	- Propiciar el empleo del vocabulario meta en oraciones simples expresadas de manera oral (aspecto sintáctico), las cuales describan los objetos personales y vestimenta de la persona,	Los y las estudiantes expresan en parejas oraciones simples y cortas que describan el material del que están hechas sus pertenencias y vestimenta, empleando el vocabulario	- Libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 "Hot & Cold", p. 31.	3 min

	o estoy vistiendo el día de hoy?].	generando una vinculación significativa entre el individuo e individuo y el conocimiento. - Favorecer la convivencia del estudiantado para facilitar aprendizajes significativos.	propuesto por la lección.		
	4. Actividad 1: “Likely and unlikely materials for different objects. Which material is your favorite and why?” [Materiales probables e improbables de los diferentes objetos. ¿Cuál es tu material favorito y por qué?].	- Evaluar el entendimiento del vocabulario meta en su presentación conjunta con determinado vocabulario previamente existente en la estructura cognitiva del o de la discente para favorecer una apropiación significativa del saber. - Generar la reflexión e internación del nuevo vocabulario mediante la conexión de éste con la realidad personal de cada alumno y alumna, para, de esta manera, establecer una relación significativa entre el conocimiento y el individuo e individuo.	Los y las estudiantes contestan individualmente y de manera consciente la actividad impresa entregada por la maestra interventora, al mismo tiempo que escuchan pasivamente música de Mozart puesta como fondo en el aula. Dos estudiantes elegidos por la maestra interventora comparten en voz alta su escrito con el resto del grupo.	- Actividad adaptada por la maestra interventora a partir del libro de texto Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 “Hot & Cold”, p. 31. - Obra musical de Mozart: Fuga en Do mayor K394. Pianista intérprete: Andrei Gavrilov.	7 min

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la habilidad de escritura (sintaxis y gramática) en la asimilación del vocabulario meta.</li> <li>- Facilitar la concentración y creatividad por medio de la escucha pasiva de música de Mozart.</li> </ul>			
	<p>5. Actividad 2: “Fill in the chart with the correct information about the word” [Completa el cuadro con la información correcta acerca de la palabra].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar e inculcar en los y las estudiantes el hábito de ampliar la información acerca de las palabras con las que se enfrentan en su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.</li> <li>- Extender el conocimiento que los y las aprendientes poseen del vocabulario de la lección, en función de sus aspectos semánticos, morfológicos y sintácticos.</li> <li>- Favorecer la independencia y autonomía en el proceso de aprendizaje por medio de la investigación.</li> <li>- Facilitar la concentración y</li> </ul>	<p>A cada alumno y alumna se le asigna aleatoriamente una palabra del vocabulario de la lección, la cual investigan con la ayuda de sus dispositivos celulares en las páginas electrónicas proporcionadas por la maestra interventora, para, de esta manera, completar la información solicitada en el ejercicio impreso. Los y las estudiantes escuchan pasivamente música de Mozart puesta como fondo en el aula mientras llevan a cabo de manera</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad adaptada por la maestra interventora a partir del libro de texto Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 “Hot &amp; Cold”, p. 31.</li> <li>- Obra musical de Mozart: Concierto para Piano No. 20 en Re menor, K466- III. Rondo: Allegro Assai. Pianista intérprete: Artur Schnabel. Director de la Orquesta Filarmónica: Walter Susskind.</li> </ul>	7 min

		la capacidad de la memoria por medio de la escucha pasiva de música de Mozart.	individual la actividad asignada.		
	6. Presentación ante el grupo de la Actividad 2.	- Fomentar en los y las estudiantes la habilidad lingüística de expresión oral en la lengua inglesa. - Otorgar significación al proceso de aprendizaje del vocabulario meta por medio de la exteriorización del saber.	Siete estudiantes (uno o una por cada palabra del vocabulario de la lección), seleccionados por la maestra interventora, presentan ante el grupo la investigación que realizaron acerca de la palabra que les fue asignada.	- Herramientas para exponer: pizarrón blanco, plumones y borrador.	15 min (2 min por estudiante)
<b>Tiempo total de la sesión: 40 min</b>					
SEGUNDA SESIÓN: Lunes 14 de octubre de 2019 a las 12:00 pm.	1. Ejercicio de calentamiento: Sesión musical mozartiana.	- Promover la relajación y concentración por medio de la escucha consciente de música de Mozart.	Los y las estudiantes adoptan una postura cómoda y relajada, cierran sus ojos y escuchan de manera consciente la obra musical.	- Obra musical de Mozart: Concierto para Piano No. 24 en Do menor, K491- III. Allegretto. Pianista intérprete: Lang Lang. Director de la Orquesta Filarmónica de Viena: Nikolaus Harnoncourt.	10 min
	2. Conversación en parejas: "What electrical appliances or	- Propiciar el acercamiento inicial con el tema de vocabulario de la lección mediante	Los y las estudiantes conversan en parejas acerca de los objetos y accesorios que	- Libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan.	5 min

	<p>things that need energy have I used today?” [¿Cuáles accesorios eléctricos u objetos que requieren energía he usado el día de hoy?].</p>	<p>la reflexión acerca de la energía necesaria para el desenvolvimiento normal de las actividades básicas diarias de las personas, generando una vinculación significativa entre el individuo e individuo y el conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar la capacidad de expresión oral en la correcta estructuración de oraciones simples y con un sentido claro (aspecto sintáctico).</li> <li>- Favorecer la convivencia del estudiantado para facilitar aprendizajes significativos.</li> </ul>	<p>han empleado durante ese día y que requieren de energía para su funcionamiento.</p>	<p>Unidad 3 “Hot &amp; Cold”, p. 32.</p>	
	<p>3. Reflexión acerca de la canción y video: “I need to wake up” [Necesito despertar].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar la problemática de “Climate change” [Calentamiento global], a la cual refiere el vocabulario de la lección, mediante la siguiente herramienta audiovisual: canción repetitiva con una melodía sencilla y</li> </ul>	<p>Los y las estudiantes observan y escuchan el video. Posteriormente comparten con el resto del grupo sus reflexiones acerca del mensaje de la canción y el video, resaltando cuáles son, de acuerdo con el video, las</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video musical por Melissa Etheridge: “I need to wake up” [Necesito despertar].</li> </ul>	<p>6 min</p>

		<p>construcción clara, puesta en conjunto con una sucesión de imágenes, video y frases acerca de hechos reales a nivel mundial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar un terreno significativo para el posterior aprendizaje del vocabulario por medio de la reflexión personal acerca de la problemática del calentamiento global.</li> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión auditiva.</li> <li>- Propiciar la capacidad de expresión oral (aspecto sintáctico).</li> </ul>	principales causas que originan el calentamiento global.		
	<p>4. Seguimiento de la canción: "I need to wake up" [Necesito despertar].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercar al estudiantado al entendimiento detallado del sentido y letra de la canción (en su aspecto semántico, morfológico y sintáctico-gramatical) mediante la sincronía lingüístico-musical del canto para la</li> </ul>	Los y las estudiantes leen y comprenden, a la par que cantan en voz alta la letra de la canción.	- Video musical con letra por Melissa Etheridge: "I need to wake up" [Necesito despertar].	4 min

		consolidación significativa del saber en la memoria de largo plazo del individuo e individuo. - Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión auditiva y expresión oral (aspecto morfológico).			
	5. Presentación del vocabulario de la lección: "Energy" [Energía].	- Dar a conocer los aspectos morfológicos más básicos del vocabulario meta de la lección mediante la asociación significativa de la escucha y repetición de la pronunciación con su correcta escritura.	Los y las estudiantes observan la escritura, escuchan la pronunciación y repiten en voz alta cada uno de los conceptos del vocabulario de la lección.	- Audio y libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 "Hot & Cold", p. 32.	1 min
	6. Comprensión del audio "The most important energy sources nowadays" [Las fuentes de energía más importantes de la actualidad].	- Familiarizar al estudiantado con el vocabulario de la lección (aspecto semántico). - Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión auditiva.	Los y las estudiantes escuchan dos veces atentamente el texto para, posteriormente, relacionar correctamente cada uno de los conceptos del vocabulario con una categoría agrupadora de nivel superior. La maestra interventora	- Audio y libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 "Hot & Cold", p. 32.	5 min

			revisa las respuestas de los y las dicentes de manera grupal.		
	7. Investigación en equipos: "Pros and cons of a type of non-renewable and renewable energy source" [Pros y contras de una fuente de energía no renovable y renovable].	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar e inculcar en los y las estudiantes el hábito de ampliar la información acerca de los conceptos con las que se enfrentan en su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.</li> <li>- Extender el conocimiento que los y las aprendientes poseen acerca del vocabulario de la lección (aspecto semántico).</li> <li>- Favorecer la independencia y autonomía en el aprendizaje por medio de la investigación.</li> <li>- Fomentar el trabajo colaborativo en equipo.</li> <li>- Facilitar la concentración y la capacidad de la memoria por medio de la escucha pasiva de música de Mozart.</li> </ul>	<p>A cada alumno y alumna se le asigna aleatoriamente un tipo de energía del vocabulario de la lección, del cual investigan los pros y contras con la ayuda de sus dispositivos celulares. Los y las estudiantes escuchan pasivamente música de Mozart puesta como fondo en el aula mientras llevan a cabo de manera individual la actividad asignada.</p>	<p>- Obra musical de Mozart: Sonata para piano No. 11 en La mayor, K331-I. Tema con variaciones. Pianista intérprete: Andrei Gavrilov.</p>	14 min

	8. Presentación ante el grupo de la investigación realizada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar en los y las estudiantes la habilidad lingüística de expresión oral en la lengua inglesa.</li> <li>- Otorgar significación al proceso de aprendizaje del vocabulario meta por medio de la exteriorización del saber.</li> </ul>	Cada uno de los equipos pasa al frente y presenta ante el resto del grupo la investigación que realizaron acerca del concepto que les fue asignado.	- Herramientas para exponer: pizarrón blanco, plumones y borrador.	25 min (3 min por estudiante)
	9. Ejercicio de enfriamiento: Video "Climate change. It's real. It's serious. And it's up to us to solve it" [Cambio climático. Es real. Es serio. Y depende de nosotros resolverlo].	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recapitular la temática y el vocabulario tratados durante la sesión.</li> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión auditiva.</li> </ul>	Los y las estudiantes observan, escuchan y reflexionan sobre el video, asimilando el empleo semántico, morfológico y sintáctico del vocabulario trabajado en la lección.	- Video educativo por National Geographic: "Climate change. It's real. It's serious. And it's up to us to solve it" [Cambio climático. Es real. Es serio. Y depende de nosotros resolverlo].	2 min
<b>Tiempo total de la sesión: 72 min</b>					
TERCERA SESIÓN: Miércoles 23 de octubre de 2019 a las 10:50 am.	1. Ejercicio de calentamiento: Sesión musical mozartiana.	- Promover la relajación y concentración por medio de la escucha consciente de música de Mozart.	Los y las estudiantes adoptan una postura cómoda y relajada, cierran sus ojos y escuchan de manera consciente la obra musical.	- Obra musical de Mozart: Serenata No. 13 en Sol mayor, K525 "Eine Kleine Nachtmusik" 2. Romance. Director de la Orquesta Filarmónica de	6 min

				Berlin: Herbert Von Karajan.	
	<p>2. Presentación del vocabulario de la lección: “Cold (Metaphor)” [Frio (Metáfora)].</p>	<p>- Dar a conocer los aspectos semántico, morfológico y sintáctico de las frases idiomáticas de la lección mediante la exposición activa y consciente de los y las estudiantes ante la metáfora, su sentido o definición, y uno o varios ejemplos de su aplicación en el lenguaje oral y escrito en forma de oraciones altamente significativas.</p> <p>- Fortalecer el trabajo colaborativo y la convivencia y organización del grupo en general.</p>	<p>Siete estudiantes son seleccionados por la maestra interventora para pasar al frente. Cada uno de ellos recibe una tarjeta, la cual expone una de las siete frases idiomáticas de la lección. El resto del grupo recibe una tarjeta con la definición o ejemplo a cada una de estas frases. Los alumnos y alumnas que se encuentran al frente leen ante el grupo sus frases idiomáticas, pidiendo que el o la discente que posea las tarjetas con la definición y los ejemplos correspondientes se levante y las lea en voz alta.</p>	<p>- Material adaptado por la maestra interventora a partir del libro de texto Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 “Hot &amp; Cold”, p. 35.</p>	10 min
	<p>3. Ejercicio 1 de la sección de “Vocabulary” [Vocabulario].</p>	<p>- Poner a prueba el conocimiento recientemente aprendido para favorecer la consolidación del saber en la memoria del</p>	<p>Los y las estudiantes responden individualmente el ejercicio 1 con base en el conocimiento adquirido en la actividad anterior</p>	<p>- Libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 “Hot &amp; Cold”, p. 35.</p> <p>- Obra musical de Mozart:</p>	5 min

		<p>individuo e individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión lectora en la asimilación del vocabulario meta.</li> <li>- Facilitar la concentración y memoria por medio de la escucha pasiva de música de Mozart.</li> </ul>	<p>acerca de las frases idiomáticas relacionadas al frío.</p> <p>Posteriormente la maestra interventora revisa las respuestas de las y los discentes de manera grupal.</p>	<p>Sonata para piano No. 11 en La mayor, K331- III.</p> <p>Rondo Alla Turca. Pianista intérprete: Andrei Gavrilov.</p>	
	<p>4. Expresión escrita a partir de la música.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de expresión escrita en la asimilación del vocabulario meta.</li> <li>- Poner a prueba el conocimiento recientemente aprendido para favorecer la consolidación del saber en la memoria del individuo e individual.</li> <li>- Facilitar la apropiación significativa del conocimiento meta mediante la asociación del vocabulario con el elemento musical.</li> </ul>	<p>La maestra interventora proporciona determinadas frases idiomáticas de la lección junto con una serie de obras musicales con discursos rítmico-melódico-armónico muy diversos, a partir de los cuales los y las aprendientes construyen una oración con sentido y un alto grado de significatividad que trasmite de alguna manera el estado anímico establecido por la obra musical. Los y las discentes seleccionadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material adaptado por la maestra interventora a partir del libro de texto Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 “Hot &amp; Cold”, p. 35.</li> <li>- Obras musicales: Tchaikovsky: Trío para piano en La menor Op. 50- I. Pezzo elegiaco. Liszt: Sinfonía Fausto en tres movimientos. Liszt: Estudio Trascendental No. 12 “Chasse-Neige” S139. Mozart: Réquiem en Re</li> </ul>	<p>20 min</p>

			comparten ante el grupo sus oraciones.	menor, K626-Lacrimosa. Satie: Gymnopédie No. 1 “Lento y doloroso”. Schubert: Allegro en La menor “Lebensstürme” Op. 144, D947.	
	5. Ejercicio 1 de la sección de “Vocabulary” [Vocabulario].	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conocer los aspectos semántico, morfológico y sintáctico más básicos del vocabulario meta de la lección.</li> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión lectora en la asimilación del vocabulario meta.</li> <li>- Facilitar la concentración y la atención por medio de la escucha pasiva de música de Mozart.</li> </ul>	Los y las estudiantes realizan de manera individual la lectura del texto “Weather (Ups and downs)” [Clima (Vaivenes)] y encuentran tres verbos asociados a la acción de subir y tres relacionados con la acción de bajar. La maestra interventora revisa con ayuda del pizarrón de manera grupal las respuestas de los y las discentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 “Hot &amp; Cold”, pp. 36 y 37.</li> <li>- Obra musical de Mozart: Sonata para piano en Fa mayor, K332-II. Adagio. Pianista intérprete: Andrei Gavrilov.</li> </ul>	6 min
	6. Ejercicio 2 de la sección de “Vocabulary” [Vocabulario]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conocer con mayor profundidad el aspecto morfológico del vocabulario meta de la lección.</li> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de</li> </ul>	Los y las estudiantes escuchan el audio del ejercicio y escriben el sustantivo de cada uno de los verbos del ejercicio anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio y libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 “Hot &amp; Cold”, p. 36.</li> </ul>	6 min

		comprensión auditiva.	Posteriormente vuelven a escuchar el audio e identifican aspectos morfológicos relacionados con la forma y la pronunciación del vocabulario meta, respondiendo a las preguntas planteadas por el libro. La maestra interventora revisa las respuestas de manera grupal y con ayuda del pizarrón.		
	7. Ejercicios 3 y 4 de la sección de "Vocabulary" [Vocabulario]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conocer con mayor profundidad los aspectos semántico y sintáctico del vocabulario meta de la lección.</li> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión lectora.</li> <li>- Fomentar el trabajo colaborativo en equipo.</li> <li>- Facilitar la concentración y la capacidad de la memoria por medio de la escucha pasiva de música de Mozart.</li> </ul>	Los y las estudiantes contestan en parejas o equipos de tres los ejercicios 3 y 4 referentes a los verbos y sustantivos del vocabulario de la lección y a las preposiciones que se emplean con cada uno de ellos. La maestra interventora revisa de manera grupal las respuestas de los y las discentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 3 "Hot &amp; Cold", p. 36.</li> <li>- Obra musical de Mozart: Fuga en Do mayor K394. Pianista intérprete: Andrei Gavrilov.</li> </ul>	7 min

**Tiempo total de la sesión: 60 min**

<p>CUARTA SESIÓN: Miércoles 30 de octubre de 2019 a las 10:00 am.</p>	<p>1. Ejercicio de calentamiento: Sesión musical mozartiana.</p>	<p>- Promover la relajación y concentración por medio de la escucha consciente de música de Mozart.</p>	<p>Los y las estudiantes adoptan una postura cómoda y relajada, cierran sus ojos y escuchan de manera consciente la obra musical.</p>	<p>- Obra musical de Mozart: Concierto para Piano No. 20 en Re menor, K466- III. Rondo: Allegro Assai. Pianista intérprete: Artur Schnabel. Director de la Orquesta Filarmónica: Walter Susskind.</p>	<p>7 min</p>
	<p>2. Ejercicio 1 de la sección de "Vocabulary and Speaking" [Vocabulario y Expresión Oral].</p>	<p>- Dar a conocer los aspectos semántico, morfológico y sintáctico más básicos del vocabulario meta de la lección. - Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión lectora en la asimilación del vocabulario meta.</p>	<p>Los y las estudiantes realizan la lectura, al mismo tiempo que escuchan el audio del texto "A creative friendship" [Una amistad creativa] y encuentran todos los adjetivos que contengan los siguientes sufijos: <i>-ive</i>, <i>-ful</i> y <i>-ous</i>. La maestra interventora revisa con ayuda del pizarrón de manera grupal las respuestas de los y las discentes.</p>	<p>- Audio y libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 "Friends &amp; Strangers", p. 43.</p>	<p>5 min</p>
	<p>3. Ejercicio 2 de la sección de</p>	<p>- Dar a conocer con mayor profundidad el</p>	<p>Los y las estudiantes observan la</p>	<p>- Audio y libro de texto: Global</p>	<p>1 min</p>

	<p>“Vocabulary and Speaking” [Vocabulario y Expresión Oral].</p>	<p>aspecto morfológico del vocabulario meta de la lección, mediante la asociación significativa de la escucha y repetición de la pronunciación con su correcta escritura.</p>	<p>escritura, escuchan la pronunciación y repiten en voz alta cada uno de los adjetivos del vocabulario de la lección.</p>	<p>Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 “Friends &amp; Strangers”, p. 43.</p>	
	<p>4. Ejercicio 3 de la sección de “Vocabulary and Speaking” [Vocabulario y Expresión Oral].</p>	<p>- Dar a conocer con mayor profundidad el aspecto semántico del vocabulario meta de la lección. - Facilitar la concentración y la capacidad de la memoria por medio de la escucha pasiva de música de Mozart.</p>	<p>Los y las estudiantes trabajan de manera individual en relacionar los conceptos del vocabulario meta con sus definiciones correctas. La maestra interventora revisa las respuestas de manera grupal.</p>	<p>- Libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 “Friends &amp; Strangers”, p. 43. - Obra musical de Mozart: Sonata para Piano No. 4 en Mi Bemol mayor, K282-III. Allegro. Pianista intérprete: Alfred Brendel.</p>	<p>5 min</p>
	<p>5. Ejercicio 4 de la sección de “Vocabulary and Speaking” [Vocabulario y Expresión Oral].</p>	<p>- Ampliar el conocimiento del estudiantado acerca de los aspectos morfológico y semántico del vocabulario meta de la lección, mediante la exposición activa y consciente de los y las estudiantes ante sus diversos</p>	<p>Cada estudiante recibe una o dos tarjetas con algún elemento del vocabulario meta de la lección: sufijo, adjetivo, definición o sinónimo del adjetivo, y procede a la parte trasera del salón para pegar en el muro sus</p>	<p>- Actividad adaptada por la maestra interventora a partir del libro de texto Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 “Friends &amp; Strangers”, p. 43.</p>	<p>12 min</p>

		<p>elementos constitutivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión lectora.</li> <li>- Fortalecer el trabajo colaborativo y la convivencia y organización del grupo en general.</li> </ul>	<p>tarjetas en el lugar correspondiente, tomando como base los sustantivos o verbos puestos previamente por la maestra interventora. La maestra interventora revisa de manera grupal el trabajo de los y las discentes, pidiéndole a un o una estudiante al azar que lea una de las nueve secuencias de tarjetas formadas.</p>		
6. Ejercicio 5 de la sección de "Vocabulary and Speaking" [Vocabulario y Expresión Oral].	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conocer los aspectos semántico, morfológico y sintáctico de los dos dichos acerca de la amistad de la lección.</li> </ul>	<p>Los y las estudiantes leen y reflexionan acerca de los dos dichos que describen una relación de amor o amistad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 "Friends &amp; Strangers", p. 43.</li> </ul>	2 min	
7. Expresión escrita a partir de la música.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de expresión escrita en la asimilación del vocabulario meta.</li> <li>- Poner a prueba el conocimiento del vocabulario recientemente aprendido para favorecer la consolidación del</li> </ul>	<p>Los y las estudiantes realizan un escrito en inglés de manera individual acerca de alguna relación de amor o amistad que tengan que refleje alguno de los dos dichos, empleando la mayor cantidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad adaptada por la maestra interventora a partir del libro de texto Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 "Friends &amp; Strangers", p. 43.</li> </ul>	10 min	

		<p>saber en la memoria del individuo e individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar la apropiación significativa del conocimiento meta mediante la asociación del vocabulario con el elemento musical.</li> <li>- Favorecer la creatividad, la imaginación, el flujo de ideas y la habilidad de expresión escrita por medio de la música.</li> </ul>	<p>de adjetivos vistos en la lección para describir a los personajes de la historia. La maestra interventora proporciona como fuente de inspiración una obra musical con un discurso rítmico-melódico-armónico muy diverso, a partir de la cual los y las aprendientes deben construir su escrito. Los y las discentes seleccionadas comparten ante el grupo sus escritos.</p>	<p>- Obra musical de Chopin: Nocturno No. 2 en La bemol mayor, Op. 32. Director de la Orquesta Filarmónica de Berlín: Herbert Von Karajan.</p>	
	<p>8. Ejercicio 1 de la sección de "Vocabulary" [Vocabulario].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conocer los aspectos semántico, morfológico y sintáctico principales del vocabulario meta de la lección.</li> <li>- Desarrollar las habilidades lingüísticas de comprensión lectora y auditiva en la asimilación del vocabulario meta.</li> <li>- Facilitar la concentración, la atención y la capacidad de la memoria por medio de la</li> </ul>	<p>Los y las estudiantes relacionan las oraciones con las respuestas correctas, atendiendo al empleo semántico, morfológico y sintáctico adecuado de las expresiones con "what". Posteriormente comparan sus respuestas con el audio de la lección.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio y libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 "Friends &amp; Strangers", p. 44.</li> <li>- Obra musical de Mozart: Sonata para Piano a cuatro manos en Si Bemol mayor, K358- III. Molto Presto. Pianistas intérpretes: Karin Lechner y</li> </ul>	<p>8 min</p>

		escucha pasiva de música de Mozart.		Sergio Daniel Tiempo.	
	9. Asimilación del vocabulario meta mediante el factor lingüístico-musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la asimilación de la función semántica, morfológica y sintáctica de las expresiones de la lección, mediante el factor lingüístico-musical presente en dos canciones.</li> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión auditiva.</li> <li>- Facilitar la apropiación significativa del conocimiento meta mediante la asociación del vocabulario con el elemento musical.</li> </ul>	Los y las estudiantes escuchan atentamente un fragmento de dos canciones que exponen diversas expresiones vistas en la lección. Cada estudiante, a partir de la letra de las canciones, reconoce y transcribe la mayor cantidad de ejemplos de oraciones que contengan tales expresiones. La maestra interventora revisa de manera grupal el trabajo de los y las discentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad adaptada por la maestra interventora a partir del libro de texto Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 "Friends &amp; Strangers", p. 44.</li> <li>- Canciones: Aisha: What for (Only Mr. God knows why). Michael Jackson: Earth Song.</li> </ul>	10 min
<b>Tiempo total de la sesión: 60 min</b>					
QUINTA SESIÓN: Miércoles 6 de noviembre de 2019 a las 10:00 am.	1. Ejercicio de calentamiento: Sesión musical mozartiana.	- Promover la relajación y concentración por medio de la escucha consciente de música de Mozart.	Los y las estudiantes adoptan una postura cómoda y relajada, cierran sus ojos y escuchan de manera consciente la obra musical.	- Obra musical de Mozart: Sonata para Piano No. 5 en Sol mayor, K283- I. Allegro. Pianista intérprete: Sviatoslav Richter.	6 min

	<p>2. Presentación del vocabulario de la lección: "Crime" [Crimen].</p>	<p>- Dar a conocer, así como ampliar la información proporcionada por el libro de texto acerca de los aspectos semántico, morfológico y sintáctico del vocabulario de la lección, mediante la exposición activa y consciente de los y las estudiantes ante el concepto, su sentido o definición, sus aspectos morfológicos más importantes, y uno o varios ejemplos de su aplicación en forma de oraciones simples.</p> <p>- Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión lectora y auditiva.</p>	<p>Los y las estudiantes conocen, al mismo tiempo que profundizan en el conocimiento sobre el vocabulario meta de la lección. Para ello escuchan de manera atenta únicamente el audio de un video ampliamente didáctico y explicativo acerca del vocabulario del inglés, relacionado con el crimen y la ley. Paralelamente a esta actividad auditiva, completan un ejercicio proporcionado por la maestra interventora acerca de la función semántica, morfológica y sintáctica de los conceptos tratados. La maestra interventora revisa de manera grupal las respuestas de los y las discentes.</p>	<p>- Actividad adaptada por la maestra interventora a partir del libro de texto Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 "Friends &amp; Strangers", p. 46.</p> <p>- Audio del video de YouTube: "Crime and Law English Vocabulary!" [¡Vocabulario del inglés acerca del crimen y la ley!].</p>	<p>15 min</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------

	<p>3. Ejercicios 1 y 2 de la sección de "Vocabulary" [Vocabulario].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poner a prueba el conocimiento recientemente aprendido para favorecer la consolidación del saber en la memoria del individuo e individual.</li> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión lectora en la asimilación del vocabulario meta.</li> <li>- Facilitar la concentración y memoria por medio de la escucha pasiva de música de Mozart.</li> </ul>	<p>Los y las estudiantes responden individualmente los ejercicios 1 y 2 con base en el conocimiento adquirido en la actividad anterior. Posteriormente la maestra interventora revisa las respuestas de las y los discentes de manera grupal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 "Friends &amp; Strangers", p. 46.</li> <li>- Obra musical de Mozart: Sonata para Piano No. 4 en Mi bemol mayor, K282-II. Minuetos 1 &amp; 2. Pianista intérprete: Alfred Brendel.</li> </ul>	<p>8 min</p>
	<p>4. Expresión escrita a partir de la música.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de expresión escrita en la asimilación del vocabulario meta.</li> <li>- Poner a prueba el conocimiento del vocabulario recientemente aprendido para favorecer la consolidación del saber en la memoria del individuo e individual.</li> <li>- Facilitar la apropiación significativa del conocimiento</li> </ul>	<p>Los y las estudiantes escriben de manera individual un pequeño cuento criminal empleando los conceptos del vocabulario meta de la lección. La maestra interventora proporciona como fuente de inspiración una obra musical con un discurso rítmico-melódico-armónico muy cinemático, a partir de la cual</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad adaptada por la maestra interventora a partir del libro de texto Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 "Friends &amp; Strangers", p. 46.</li> <li>- Obra musical de Dvorak: Sinfonía No. 9 en Mi menor, Op. 95, B178 "Del Nuevo Mundo"- III. Scherzo.</li> </ul>	<p>12 min</p>

		<p>meta mediante la asociación del vocabulario con el elemento musical.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la creatividad, la imaginación, el flujo de ideas y la habilidad de expresión escrita por medio de la música.</li> </ul>	<p>los y las aprendientes deben construir su escrito. Los y las discentes seleccionadas comparten ante el grupo sus escritos.</p>		
	<p>5. Ejercicio 1 de la sección de "Speaking and Vocabulary" [Expresión Oral y Vocabulario].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conocer los aspectos semántico, morfológico y sintáctico principales del vocabulario meta de la lección.</li> <li>- Desarrollar las habilidades lingüísticas de comprensión lectora en la asimilación del vocabulario meta.</li> <li>- Facilitar la concentración y la capacidad de la memoria por medio de la escucha pasiva de música de Mozart.</li> </ul>	<p>Los y las estudiantes leen una serie de oraciones e identifican si la persona o situación descrita en ellas es usual o inusual. La maestra interventora revisa de manera grupal las respuestas de los y las discentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro de texto: Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan. Unidad 4 "Friends &amp; Strangers", p. 48.</li> <li>- Obra musical de Mozart: Andante y Variaciones en Sol mayor, K501- Variación 5. Pianistas intérpretes: Martha Argerich y Stephen Kovacevich.</li> </ul>	<p>5 min</p>
	<p>6. Asimilación del vocabulario meta mediante el factor lingüístico-musical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la asimilación de la función semántica, morfológica y sintáctica de las expresiones de la lección, mediante el</li> </ul>	<p>Los y las estudiantes escuchan atentamente una canción que presenta diversas expresiones asociadas con</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad adaptada por la maestra interventora a partir del libro de texto Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan.</li> </ul>	<p>14 min</p>

		<p>factor lingüístico-musical presente en una canción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundizar y ampliar el conocimiento sobre el tema de vocabulario de la lección, por medio del encuentro con otras expresiones conocidas y desconocidas.</li> <li>- Desarrollar la habilidad lingüística de comprensión auditiva y lectora.</li> <li>- Facilitar la apropiación significativa del conocimiento meta mediante la asociación del vocabulario con el elemento musical.</li> </ul>	<p>situaciones usuales e inusuales. Posteriormente, la maestra interventora proporciona a los y las aprendientes el texto escrito de la canción, con el fin de escucharla otra vez y comprender mejor su letra. Cada estudiante, a partir de la letra de la canción, reconoce y clasifica la mayor cantidad de ejemplos de oraciones que contengan expresiones que refieran a situaciones usuales e inusuales. La maestra interventora revisa de manera grupal el trabajo de los y las discentes.</p>	<p>Unidad 4 “Friends &amp; Strangers”, p. 48. - Canción por Hanson: Weird.</p>	
<b>Tiempo total de la sesión: 60 min</b>					



**Anexo E: Primera sesión de intervención educativa: Actividad impresa 2**

**Activity 2**  
**Unit 3: Hot & Cold. Vocabulary section, p. 31**  
**(Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan)**

Fill in the following chart with the correct information about the word assigned to you. These are some links where you can look up the information you need:

<https://www.vocabulary.com/dictionary/>

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>

Word:		
Meanings:	Type of word:	Usage example:
Derived forms and related words:	Type of word:	Usage example:
Idioms:	Meaning:	
Words that are similar in meaning:		
Words that are similar in form:		

## Anexo F: Quinta sesión de intervención educativa: Actividad impresa 1

### Activity 1

#### Unit 4: Friends & Strangers. Vocabulary section, p. 46 (Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan)

Complete the following statements with the correct information according to the audio about "Crime and Law English Vocabulary".

1. The verb which collocates to crime is \_\_\_\_\_.
  2. \_\_\_\_\_ crimes: when someone is hurt or injured.
  3. \_\_\_\_\_ is the word for hurting or injuring someone in general, physically or emotionally.
  4. The words \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ are both used to refer to a situation in which someone is physically harmed or injured.
  5. A \_\_\_\_\_ is a type of \_\_\_\_\_ with words that does not involve a physical damage.
  6. When you kill someone without intention, you commit \_\_\_\_\_.
  7. When you kill someone intentionally, you commit \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_.
  8. A person who commits \_\_\_\_\_ forces someone to have sex against their will. That person is called \_\_\_\_\_.
  9. An \_\_\_\_\_ commits \_\_\_\_\_ by setting fire to places or things.
  10. \_\_\_\_\_ crimes: when people take things that do not belong to them.
  11. When you take something that is not yours, you commit \_\_\_\_\_. You are a \_\_\_\_\_.
  12. When the stealing involves some kind of force, it is called \_\_\_\_\_. The person is a \_\_\_\_\_.
  13. \_\_\_\_\_ refers to entering a building with the intention of stealing something. The person is a \_\_\_\_\_.
  14. A \_\_\_\_\_ happens in the street or a public place. The person who commits this crime is called \_\_\_\_\_.
  15. \_\_\_\_\_ refers to stealing something specifically from a shop. The person who commits this crime is called \_\_\_\_\_.
  16. \_\_\_\_\_ is taking control of a car by force. \_\_\_\_\_ is illegally taking over a plane.
- To commit \_\_\_\_\_ is to steal a person against their will. The person who commits this crime is called \_\_\_\_\_.

## **Anexo G: Quinta sesión de intervención educativa: Actividad impresa 2**

### **Activity 2**

#### **Unit 4: Friends & Strangers. Vocabulary section, p. 46 (Global Intermediate coursebook. Ed. Macmillan)**

Listen to the song “Weird” by Hanson. Identify the sentences, words or expressions that refer to a usual and unusual situation.

Isn't it weird? Isn't it strange?

Even though we're just two strangers on this runaway train.

We're both trying to find a place in the sun.

We've lived in the shadows. But doesn't everyone?

Isn't it strange how we all feel a little bit weird sometimes?

Isn't it hard standing in the rain?

Yeah, you're on the verge of going crazy, and your heart's in pain.

No one can hear, but you're screaming so loud.

You feel like you're all alone in a faceless crowd.

Isn't it strange how we all get a little bit weird sometimes?

Sitting on the side, waiting for a sign, hoping that my luck will change.

Reaching for a hand that'll understand.

Someone who feels the same.

When you live in a cookie-cutter world being different is a sin

So you don't stand out, but you don't fit in. Weird.

Sitting on the side, waiting for a sign, hoping that my luck will change.

Reaching for a hand that'll understand.

Someone who feels the same.

When you live in a cookie-cutter world, if you're different you can't win.

So you don't stand out, but you don't fit in.

Isn't it strange how we all feel a little bit weird?

Strange how we all get a little bit...

Strange how we all feel a little bit weird sometimes.

Just a little bit weird sometimes.

USUAL	UNUSUAL

## **Anexo H: Cuestionario de la fase de post-intervención educativa**

### **CUESTIONARIO: GRADO DE SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTADO CON LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Este cuestionario está dirigido al estudiantado de tercer semestre del idioma inglés como lengua extranjera, grupo “B”, ciclo agosto-diciembre 2019, de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) “Francisco García Salinas”. El objetivo de este instrumento es conocer el grado de satisfacción de los y las estudiantes con la intervención educativa titulada *La música y los procesos mnemotécnicos en la apropiación significativa del vocabulario del inglés*, por parte de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la UAZ, la cual fue efectuada durante el periodo comprendido del 7 de octubre al 6 de noviembre de 2019.

**Indicaciones:** A continuación, encontrará una serie de afirmaciones sobre la intervención educativa en la que usted fue partícipe. Sírvase indicar en qué grado estas afirmaciones reflejan de manera precisa su percepción. Para ello, deberá leer con cuidado la descripción de cada número e indicar su respuesta trazando una X sobre la opción que mejor describa cómo procedió usted durante la intervención educativa, o de qué manera ocurrió el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Las opciones indican tres posibilidades, que usted se encuentra en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, o de acuerdo con la enunciación.

Antes de proceder a responder el presente cuestionario, recuerde que se desea conocer su verdadera apreciación acerca de la intervención educativa y su desempeño personal durante las sesiones programadas, con el fin de analizar correctamente los

resultados obtenidos. Recuerde que el cuestionario es impersonal, por lo que la información recabada será tratada de forma canónica y únicamente para los fines de esta investigación.

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

De las cinco sesiones que conformaron la intervención educativa, ¿a cuántas de ellas asistió? \_\_\_\_\_

### DESEMPEÑO GENERAL DEL ESTUDIANTE

1. Me presenté puntualmente a las sesiones.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

2. Presté atención y atendí adecuadamente las instrucciones de la maestra interventora.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

3. Seguí las recomendaciones de estudio sugeridas por la maestra interventora para profundizar y ampliar mi conocimiento del vocabulario.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

4. Repasé en mi casa el vocabulario visto durante las sesiones.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

5. Participé activamente en todas las actividades propuestas por la maestra interventora.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

### APRECIACIÓN GENERAL ACERCA DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

6. La sesión musical mozartiana al inicio de cada clase contribuyó a aumentar mi nivel de concentración.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

7. La sesión musical mozartiana al inicio de cada clase me ayudó a relajarme y sentirme en armonía.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

8. Me resultó agradable trabajar durante las clases con música clásica de fondo.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

9. La música clásica de fondo facilitó mi concentración en las actividades durante las clases.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

10. Considero que mi estado anímico mejoró con la escucha activa o pasiva de música durante las sesiones.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

11. La música hizo más amena y satisfactoria la tarea de aprendizaje.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

12. Comprendí y aprendí fácilmente los temas de vocabulario abordados durante las sesiones.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

13. Pienso que la música facilitó la comprensión y el aprendizaje de los temas de vocabulario abordados en las sesiones.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

14. Las sesiones musicales mozartianas al inicio de cada clase aumentaron mi capacidad de memoria.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

15. La tarea de aprendizaje de vocabulario me resultó más sencilla gracias al factor musical.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

16. Las actividades realizadas durante las sesiones me permitieron comprender fácilmente el empleo del vocabulario en función de su significado (semántica), forma (morfología) y relación gramatical con otras palabras y expresiones (sintaxis).

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

17. Las actividades realizadas durante las sesiones me permitieron asociar de manera adecuada el vocabulario desconocido con el conocido.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

### **DESEMPEÑO GENERAL DE LA MAESTRA INTERVENTORA**

18. Las instrucciones proporcionadas por la maestra interventora para cada una de las actividades fueron claras y precisas.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

19. Las actividades desarrolladas por la maestra interventora facilitaron la integración del nuevo vocabulario con el ya conocido.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

20. El elemento musical fue bien aprovechado en cada una de las sesiones para los propósitos de las actividades.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

21. La maestra interventora fomentó la participación de los y las estudiantes.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

22. La maestra interventora proporcionó retroalimentación oportuna a las actividades desempeñadas por los y las estudiantes.

En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
---------------	--------------------------------	------------

Comentarios adicionales en torno a la experiencia derivada de la intervención educativa:

**Anexo I: Cuadro estadístico de referencia para el análisis de los resultados del cuestionario de la fase de post-intervención educativa**

<b>CUADRO ESTADÍSTICO DE REFERENCIA PARA EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LA FASE DE POST-INTERVENCIÓN EDUCATIVA</b>			
<b>INSTRUMENTO EMPLEADO</b> Cuestionario acerca del grado de satisfacción del estudiantado con la intervención educativa			
<b>LUGAR DE APLICACIÓN</b> Instalaciones de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas		<b>FECHA DE APLICACIÓN</b> 6 de noviembre de 2019	
<b>DESEMPEÑO GENERAL DEL ESTUDIANTE</b>			
<b>INDICADORES</b>	<b>GRADO DE ACUERDO Y PORCENTAJES</b>		
	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>
1. Me presenté puntualmente a las sesiones.	7 (25%)	9 (32.14%)	12 42.86%)
2. Presté atención y atendí adecuadamente las instrucciones de la maestra interventora.	7 (25%)	5 (17.85%)	16 57.15%)
3. Seguí las recomendaciones de estudio sugeridas por la maestra interventora para profundizar y ampliar mi conocimiento del vocabulario.	7 (25%)	4 (14.29%)	17 60.71%)
4. Repasé en mi casa el vocabulario visto durante las sesiones.	11 (39.28%)	15 (53.57%)	2 (7.15%)
5. Participé activamente en todas las actividades propuestas por la maestra interventora.	0 (0%)	10 (35.71%)	18 (64.29%)
<b>APRECIACIÓN GENERAL ACERCA DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA</b>			
<b>INDICADORES</b>	<b>GRADO DE ACUERDO Y PORCENTAJES</b>		
	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>
6. La sesión musical mozartiana al inicio de cada clase contribuyó a aumentar mi nivel de concentración.	1 (3.56%)	11 (39.29%)	16 57.15%)

7. La sesión musical mozartiana al inicio de cada clase me ayudó a relajarme y sentirme en armonía.	1 (3.56%)	5 (17.85%)	22 (78.59%)
8. Me resultó agradable trabajar durante las clases con música clásica de fondo.	1 (3.56%)	7 (25%)	20 (71.44%)
9. La música clásica de fondo facilitó mi concentración en las actividades durante las clases.	0 (0%)	10 (35.71%)	18 (64.29%)
10. Considero que mi estado anímico mejoró con la escucha activa o pasiva de música durante las sesiones.	0 (0%)	10 (35.71%)	18 (64.29%)
11. La música hizo más amena y satisfactoria la tarea de aprendizaje.	0 (0%)	9 (32.14%)	19 (67.86%)
12. Comprendí y aprendí fácilmente los temas de vocabulario abordados durante las sesiones.	0 (0%)	4 (14.29%)	24 (85.71%)
13. Pienso que la música facilitó la comprensión y el aprendizaje de los temas de vocabulario abordados en las sesiones.	1 (3.56%)	12 (42.86%)	15 (53.58%)
14. Las sesiones musicales mozartianas al inicio de cada clase aumentaron mi capacidad de memoria.	2 (7.14%)	7 (25%)	19 (67.86%)
15. La tarea de aprendizaje de vocabulario me resultó más sencilla gracias al factor musical.	0 (0%)	9 (32.14%)	19 (67.86%)
16. Las actividades realizadas durante las sesiones me permitieron comprender fácilmente el empleo del vocabulario en función de su significado (semántica), forma (morfología) y relación gramatical con otras palabras y expresiones (sintaxis).	1 (3.56%)	0 (0%)	27 (96.44%)
17. Las actividades realizadas durante las sesiones me permitieron asociar de manera adecuada el vocabulario desconocido con el conocido.	1 (3.56%)	1 (3.56%)	26 (92.88%)
<b>DESEMPEÑO GENERAL DE LA MAESTRA INTERVENTORA</b>			
<b>INDICADORES</b>	<b>GRADO DE ACUERDO Y PORCENTAJES</b>		
	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>

18. Las instrucciones proporcionadas por la maestra interventora para cada una de las actividades fueron claras y precisas.	0 (0%)	2 (7.14%)	26 (92.86%)
19. Las actividades desarrolladas por la maestra interventora facilitaron la integración del nuevo vocabulario con el ya conocido.	0 (0%)	2 (7.14%)	26 (92.86%)
20. El elemento musical fue bien aprovechado en cada una de las sesiones para los propósitos de las actividades.	0 (0%)	9 (32.14%)	19 (67.86%)
21. La maestra interventora fomentó la participación de los y las estudiantes.	0 (0%)	0 (0%)	28 (100%)
22. La maestra interventora proporcionó retroalimentación oportuna a las actividades desempeñadas por los y las estudiantes.	0 (0%)	2 (7.14%)	26 (92.86%)