

La música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos para aprendices de portugués como segunda lengua

Music as a strategy for teaching Lusophone adjectives for learners of Portuguese as a second language

Chess Emmanuel Briceño Nuñez

Unidad Educativa Delta

Orcid: 0000-0002-1712-4136

chesspiare@gmail.com

Recibido: 09 de octubre de 2020.

Aceptado: 30 de noviembre de 2020.

Resumen

El presente documento presenta información referida a la música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos para aprendices de portugués como segunda lengua. Dicho estudio se desarrolló en el estado de Sao Paulo, Brasil. La muestra estuvo conformada por 80 aprendices hispanohablantes, aprendices de portugués como segunda lengua, con edades comprendidas entre los 6 y 13 años. La investigación por su naturaleza es explorativa y tuvo como objeto identificar la funcionalidad de la música como herramienta pedagógica en la adquisición de una segunda lengua. Como instrumento para la recolección de datos se empleó una escala de estimación. Las actividades se desarrollaron durante el primer trimestre del año 2020, con el propósito de identificar la pertinencia de la música como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados obtenidos reafirman el carácter utilitario de herramientas artísticas en la enseñanza de idiomas, a la vez que confirman la efectividad de la música en el dominio de adjetivos lusófonos.

Palabras clave: Adjetivos lusófonos, música, portugués, segunda lengua.

Abstract

This document presents information on music as a strategy for teaching Lusophone adjectives for learners of Portuguese as a second language. This study was carried out in the state of Sao Paulo, Brazil. The sample is integrated by 80 Spanish-speaking learners, students of Portuguese as a second language, aged between 6 and 17 years old. The research by its nature is exploratory and its objective was to identify the functionality of music as a pedagogical tool in the acquisition of a second language. As an instrument for data collection was used an estimation scale. The activities were developed during the first quarter of 2020, with the purpose of identifying the relevance of music as a didactic strategy in the teaching and learning process. The results obtained reaffirm the utilitarian character of artistic tools in language teaching, at the same time that confirm the effectiveness of music in the domain of lusophone adjectives.

Keywords: Lusophone adjectives, music, portuguese, second language.

Introducción

El papel de la música en la enseñanza de cualquier lengua es un hecho establecido como importante y necesario. El uso de canciones en el aula es una de las principales herramientas en el aula de clases moderna y los maestros han llegado a usarlas sin distinción de edades de los aprendices. La música y por lo tanto las canciones se encuentran entrelazadas con la cultura y por ende con los idiomas, por lo que una forma agradable y placentera de impulsar el aprendizaje es hacer uso consciente de esta interrelación. El propósito multifuncional de la música en el proceso de adquisición de una lengua étnica, de una lengua extranjera y de una segunda lengua permite la construcción de un entorno propicio y único para el aprendizaje significativo.

Pese a que estos hechos son significativamente reconocidos por la comunidad lingüística, frecuentemente se subvalora el rol que desempeñan las canciones y la música en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y esto se puede evidenciar en un hecho puntual y notorio: los docentes de lenguas desestiman el uso de actividades y estrategias educativas que hagan uso de canciones. Muchos docentes pasan de estas actividades por pensar que ambos, colegas y estudiantes, dejarán de considerar el acto educativo como algo serio y reemplazarán la adquisición de conocimientos por diversión, ocasionando la pérdida de los objetivos pedagógicos involucrados con el acto educativo.

Sin duda las opiniones sobre este respecto pueden ser tan diversas como aquellos que opinan, pero a la luz de los estudios sobre esta materia se puede identificar y medir la efectividad de la música y las canciones con fines pedagógicos al momento de la enseñanza enfocada en la adquisición de lenguas extranjeras, ya que podrían encontrarse evidencias y resultados pedagógicos orientados a evaluar los niveles motivacionales de los aprendices, los intereses asociados a la adquisición de una lengua en particular e inclusive las ventajas pedagógicas y comparativas de los distintos elementos asociados a la adquisición misma y al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El uso de música y canciones en el acto pedagógico ofrece ventajas comparativas, Lynch (2005) propone que estas pueden ser: el hecho de que las canciones casi siempre contienen un lenguaje auténtico y natural, una variedad de vocabulario nuevo puede ser presentado por primera vez a los estudiantes por medio de las canciones, las canciones por lo general son fáciles de adquirir, se pueden seleccionar canciones para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes (y de estudiantes específicos), los aspectos gramaticales y culturales pueden presen-

tarse a través de las canciones, la duración y el tiempo en sí pueden controlarse fácilmente, los estudiantes pueden estar en contacto con una variedad de acentos en la lengua meta, la información contenida en las canciones puede asociarse para explicar situaciones propias de los contextos de los estudiantes y por supuesto está el valor lúdico de las canciones, ya que los estudiantes las encuentran naturales y divertidas.

En la educación básica las canciones pueden dar al profesor una amplia gama de posibilidades pedagógicas para enseñar tiempos verbales, categorías gramaticales, temas o tópicos específicos, ya que en sí misma son una “representación ilustrada” del lenguaje en acción y por lo tanto es factible someterla a un análisis lingüístico, o simplemente convertirse en un ejercicio que refuerce competencias lingüísticas previamente adquiridas. A nivel fonológico se puede enseñar la correcta pronunciación, puede sucederse aumento en el nivel lexical y de vocabulario, y por supuesto está el refuerzo de las competencias gramaticales.

En las canciones se pueden encontrar un sinnúmero de tópicos a ser desarrollados en diferentes actividades. Las canciones con una trama específica permiten contar historias, a la vez que el valor de las historias puede ser reconocido por cada estudiante y sus pares, la interpretación individual de las canciones brinda al estudiante seguridad en el desempeño de actividades igualitarias de integración y refuerza el sentido de pertenencia al colectivo. Sin importar el enfoque estilístico de la canción (prosa o verso), esta le permite al aprendiz desarrollar sus capacidades de pensamiento abstracto, ya que la forma como concibe la propia situación comunicativa es única y propia, le permite tener un contacto íntimo con la lengua meta sin deslastrarse de las oportunidades de interacción con otros y las concepciones que estos tengan sobre los particulares por ellos concebidos.

El valor de la canción como herramienta pedagógica es innegable. En la enseñanza de lenguas como inglés, español, francés e italiano representan una oportunidad para presentar la cultura, para despertar el interés y para alimentar la motivación en los aprendices. Las canciones que se usan de manera apropiada no solo ratifican en los estudiantes el reconocimiento de los niveles del lenguaje (fonético/fonológico, sintáctico, semántico y pragmático) sino que perfeccionan en ellos la habilidad para usarlos de manera certera y apropiada.

El rol de la música y la canción en la enseñanza de lenguas extranjeras

Mucho se reconoce el valor de la música y la canción en los entornos organizados de aprendizaje, más aún desde que en 1978 el psicoterapeuta y físico búlgaro Lozanov escribió la metodología conocida como Sugestopedia como un medio para mejorar las capacidades lingüísticas de los individuos asociándolas a un proceso de sugestión, en el que la música ocupaba un papel preponderante en el proceso de adquisición o perfeccionamiento de competencias comunicativas.

Fue el mismo Lozanov (1978) quien propuso que la estimulación de ambos hemisferios (izquierdo y derecho) es de vital importancia en la adquisición del lenguaje, por lo que sugirió que las técnicas para la relación (que incluyen música) ayudan a los estudiantes a fijarse en los recursos subconscientes para ayudarles en la adquisición, fijación y retención de vocabulario y de las estructuras de lenguaje. Al considerarse a la Sugestopedia como un método holístico que dirige ambos hemisferios cerebrales, se consideraron aspectos tales como la iluminación, la decoración del ambiente de aprendizaje, la comodidad del mobiliario, la temperatura y por supuesto la música, considerando que todos estos elementos en conjunto logran un estado en el que hay un notable aumento de la actividad mental y la concentración, que facilitan la adquisición de una lengua.

Expertos en el área de la enseñanza de idiomas (educadores, teóricos e investigadores) aseguran que la música y las canciones empleadas como herramientas educativas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas brindan experiencias positivas a los estudiantes indistintamente de su edad o nivel educativo (grado o ciclo académico que se cursa) (Spicher y Sweeney, 2007; Ting, 2002, Lozanov y Gateva, 1989; Rees, 1977). Lo que ha generado distintas técnicas y recomendaciones pedagógicas que establecen lo acertado de incorporar tanto la música como el canto a los diseños curriculares de asignaturas de lenguas extranjeras (Murphey, 1990; Anton, 1990; Felix, 1989; Bancroft, 1995).

Algunos maestros, como Jensen (2000), han dado a conocer el impacto áulico positivo de las canciones para incrementar los niveles motivaciones y actitudinales orientados al aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, y como los estudiantes muestran interés real por el material lingüístico que contienen las canciones. Spicher y Sweeney (2007) plantean que las canciones como herramientas pedagógicas resultan ideales para lograr los objetivos y competencias educativas asociados a la lengua meta, ya que las canciones verdaderamente pueden introducir al

estudiante ante material desafiante y auténtico. Por su parte Murphey (1990) declara que la repetición agradable de los sonidos y de las estructuras del lenguaje, a través del uso de canciones acertadas, anima a los aprendices a practicar el material de manera voluntaria, no solo dentro sino fuera del aula de clases.

Estrategias didácticas para el aprendizaje

Lograr una aproximación conceptual depende en gran manera de la posición que asuma un investigador frente al objeto de estudio, ya que la conceptualización de estas puede ser diversa y no consensuada por parte de los expertos en la materia, ya que como lo señala Griffiths (2008) en ocasiones se ha empleado la conceptualización de estrategias didácticas como sinónimo de destrezas, recursos, tácticas o conductas de aprendizaje.

Cohen y Macaro (2007), García Herrero (2012) y Gargallo (1995) presentan ciertos elementos que son vinculantes a casi todas las definiciones: empezando por establecer que las estrategias de aprendizaje son habilidades, competencias cognitivas y comportamientos concretos propios de los individuos que deciden emplearlos frente a un proceso de enseñanza y aprendizaje específico. Al entenderlas como habilidades se presupone que pueden ser identificadas, esto incluye al sujeto que las aplica; también son susceptibles a ser descritas, documentadas, aprendidas, enseñadas, influenciadas y perfeccionadas.

Del mismo modo, casi que en conjunto, estos autores proponen que las estrategias didácticas para el aprendizaje llevan consigo la integración e interacción bidireccional entre procesos y destrezas, y entre las exigencias de una situación propia de aprendizaje y la manera como un individuo las encara. De igual manera están vinculadas con los aprendizajes de tópicos específicos, contenidos, temas y unidades de enseñanza, lo que les exige que sean cambiantes, dinámicas y en definitiva, flexibles. Estas estrategias se ven afectadas por múltiples variables y cambian según se vean afectadas por factores internos del sujeto, tales como el nivel de experiencia, de conocimientos en el área de aprendizaje, la implicación activa, la competencia, la actitud, la aptitud, la motivación, las variables afectivas y emocionales, los gustos personales, las expectativas, entre otras.

Las estrategias cambian en función de aspectos externos al individuo, tales como las demandas de la propia situación de aprendizaje, la metodología, las actividades y los sistemas de evaluación propuestos e implicados, las condiciones y variables de la situación de enseñanza y aprendizaje, etc. Otro aspecto que

resulta bastante común a las definiciones viene dado porque estas llevan implícito un autoconocimiento de las capacidades, el potencial y las aptitudes por parte del propio sujeto, así como el autocontrol en su funcionamiento y la capacidad de autoevaluación tanto del proceso de utilización como de los resultados obtenidos. Entonces se puede asegurar que siempre se encuentran orientadas a un fin específico y permiten un aprendizaje exitoso y con mayor grado de eficacia y eficiencia. Por eso se entiende que su uso efectivo ha de ser deliberado, consciente, planificado y controlado.

Segunda Lengua

Al hablar de aprendizaje o adquisición de una lengua existe la necesidad de establecer lo que es una segunda lengua (que es un concepto bastante diferente a lengua extranjera). Básicamente una segunda lengua es idioma que se adquiere de manera posterior a su primera lengua, depende del entorno y de las circunstancias. Muñoz (2002) propone que esa diferenciación en cuanto a las circunstancias no tiene que ver en nada con la formalidad o informalidad del aprendizaje. Entonces según este autor la segunda lengua tiene como hecho definitorio el que el aprendizaje se sucede siempre en el contexto sociolingüístico del aprendiente, es decir, una segunda lengua se trata de la lengua diferente a la lengua materna o étnica, que es hablada en la comunidad en la que se vive.

Aprendizaje del idioma portugués por hispanohablantes

Bateman (2017) propone que la última década ha presentado un creciente número de investigaciones relativas al aprendizaje de portugués como segunda lengua y como lengua extranjera. Desde el año 2003 se llevaron a cabo y posteriormente se publicaron una serie de simposios sobre el aprendizaje del idioma portugués por parte de miembros de la comunidad hispana. Entre varios de los trabajos investigativos más destacados están los de Simões, Carvalho y Wiedemann (2004); Wiedemann y Scaramucci (2008) quienes presentaron una investigación centrada y enfocada en los patrones de transferencia que se suceden entre ambos idiomas y los desafíos puntuales que encaran los hispanohablantes durante el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua portuguesa. Estos investigadores han estudiado los contextos en los que se sucede el aprendizaje y cómo este proceso se ve impactado por la transferencia del idioma español a lengua meta, así como los factores específicos que

afectan dicho proceso, siendo los más prominentes el orden de adquisición de lenguas adicionales, el correcto dominio del español como lengua étnica, la edad, y el grado de conciencia metalingüística.

En líneas generales estos estudios han sido concluyentes a la hora de proporcionar información en cuanto a la similitud tipológica entre los idiomas español y portugués, ya que demuestra que la percepción que se tiene del portugués es que es una lengua con demasiada similitud lingüística al español, que para ellos es la primera lengua, siendo esta apreciación más importante que la edad, el origen o la competencia en la primera lengua. A pesar de que se han discutido levemente las implicaciones a nivel pedagógico y educativo, no existe ninguna sistematización institucional que presente estudios concluyentes sobre las implicaciones lingüísticas de estos hallazgos para el aula de lenguas extranjeras. Cabe mencionar que el aprendizaje de portugués como lengua extranjera viene dado en cierto modo como una facultad opcional, mientras que el aprendizaje de este como segunda lengua, es algo mucho más ineludible o inevitable, así que conviene reconocer los elementos situacionales en los que se produce el estudio y la adquisición del lenguaje.

Al abordar las similitudes existentes entre los idiomas se aprecia como los hispanohablantes necesitan hacer un esfuerzo consciente a la hora de trabajar con estructuras gramaticales lusófonas que son notablemente diferentes a las hispanas. Child (2013) ha expuesto como muchos estudiantes se sienten más cómodos con un enfoque gramatical sistemático con el que se aborden las similitudes y las diferencias entre ambos idiomas. Es inevitable para los hablantes de español separar mentalmente los dos idiomas, ya que por su similitud parece inevitable que se mezclen algunos elementos gramaticales, ortográficos, de vocabulario y de pronunciación al momento de ejecutar el acto lingüístico en portugués. De hecho, estudiantes que se encuentran en un nivel B2 o C1 suelen adicionar palabras en español a sus discursos en portugués, tales como “pero” en lugar de “mais”.

En ese sentido Bateman (2017) apuesta a que si lo que se desea es aprovechar de manera más significativa las habilidades de la lengua hispana, los estudiantes deben ser sometidos a textos auténticos desde los primeros estadios de adquisición de la lengua, ya que además de suministrar a los aprendices la información necesaria para avanzar en el alcance del portugués, todo ello sin contar con el valor motivacional que puede brindar este hecho.

Otro factor preponderantemente positivo de adquirir portugués como segunda lengua viene presentado por las oportunidades naturales e ineludibles que traen consigo el vivir en medio de una

comunidad que domine la lengua meta, ya que la interacción con hablantes nativos no solo representa una herramienta practica sino que viene envuelta con una gran cantidad de circunstancias que benefician el acercamiento cultural. Estas interacciones con lusófonos parlantes deben tener siempre el propósito de agregar contenido al repertorio lingüístico del aprendiz, ya que la cultura evidencia los valores, las actitudes, las creencias y las prioridades de los miembros del idioma que se pretende adquirir, al mismo tiempo permiten entender el por qué se crean ciertos productos culturales o la razón por la que se desarrolla una conciencia conducente a la apreciación real de otras culturas en términos propios ya que los hispanohablantes, debido a su experiencia previa con otras culturas, cuentan con una posición ideal para apreciar las perspectivas culturales de los países de habla portuguesa.

Fijación de conceptos y juego musical como fuente de nuevas propuestas metodológicas para el uso de la música (y arte en general) en las aulas

García (2010) plantea que las experiencias musicales asociadas a los elementos lúdicos permiten el aprovechamiento del desarrollo natural de los aprendices, con lo que se supone no solo un incremento en las capacidades pedagógicas, sino también un crecimiento real de las capacidades musicales que se relacionan directamente con la percepción y la improvisación. En la etapa sensorio-motriz la imitación musical que surge producto de la aplicación de actividades lúdicas desempeña un papel fundamental en la adquisición de nuevos símbolos musicales. De acuerdo a la autora, Piaget propone que en todo hecho educativo se considere una programación musical adecuada apoyada en la conciencia de los estudiantes para la creación de sonidos musicales en los que estos elementos constituyan no solo una experiencia, sino una experiencia significativa de aprendizaje. Aunado a ello se encuentra la debida adquisición de conceptos musicales básicos que se desarrollan mediante la audición y el movimiento. Surgiendo entonces un proceso educativo musical que guía la adquisición de conocimientos relacionados con las cualidades del sonido, pero también del vocabulario y el idioma a través del movimiento, la vocalización y la experimentación con la lengua meta.

Se tiene entonces que la música asociada a actividades educativas, pedagógicas y lúdicas de carácter educativo, pasa a ser un elemento generador de oportunidades en cuanto a la incorporación de elementos artísticos (canción, danza, teatro, entre otros) para

lograr la adquisición de idiomas en sus distintas capacidades (lengua étnica, lengua extranjera, segunda lengua). Lo que cobra más fuerza al considerar lo propuesto por Winberger (1998) quien asegura que: “la música está presente en todas las culturas y que los padres y tutores se comunican con los infantes por medio de canciones de cuna y habla infantil”. Y de la misma manera señala que los individuos tienen una inclinación natural al aprendizaje del lenguaje por medio de la música ya que desde las primeras etapas del desarrollo humano se exhibe “comportamiento musical en los juegos y la comunicación, componiendo tonadas e inventando notaciones musicales originales”. Ello queda en evidencia al notar que la mayoría de los estudiantes aprenden de manera significativa el alfabeto y las tablas de multiplicar, por medio de actividades lúdicas que incluyan canciones en cierto grado significativas.

Materiales y Métodos

La presente investigación se desarrolló en las ciudades de Araraquara y Sao Carlos, ambas localizadas en el estado de Sao Paulo de la República Federativa de Brasil. La muestra estuvo conformada por 80 aprendices hispanohablantes, de nacionalidades: colombiana, peruana, y venezolana, todos aprendices de portugués como segunda lengua, con edades comprendidas entre los 6 y 13 años, organizados en atención a grupos por edad, y distribuidos según se muestra en la tabla 1. Las actividades se desarrollaron durante el primer trimestre del año 2020, con el propósito de identificar la pertinencia de la música como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación por su naturaleza es explorativa, por lo que se procura abordar el objeto de estudio desde un primer estadio investigativo, “explorando” así los elementos constitutivos de la situación objeto, sin pretender llegar a conclusiones exactas sino más bien de llegar a una aproximación conceptual e investigativa útil y certera. Como instrumento para la recolección de datos se empleó una escala de estimación, ya que por su practicidad y sencillez de diseño permite la evaluación de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas de manera eficaz y pertinente

Tabla 1. Distribución de los participantes

Grupo	Edades	Número de participantes
Segunda Infancia Académica (SIA)	6 y 7 años de edad	20 participantes
Tercera Infancia Académica (TIA)	8 y 9 años de edad	20 participantes
Cuarta Infancia Académica (CIA)	10 y 11 años de edad	20 participantes
Última Infancia Académica (UIA)	12 y 13 años de edad	20 participantes

Fuente: Briceño (2020).

La aplicación del instrumento ocurrió en 3 encuentros, cada sesión tuvo una duración de 45 minutos, en un ambiente acorde para fines pedagógicos, con una temperatura apropiada, libre de ruidos y de elementos distractores. Durante cada sesión se empleó una escala de estimación (Ver Tabla 2) para identificar competencias lingüísticas asociadas al rol de la música y la canción como estrategia didáctica para la enseñanza de adjetivos lusófonos. Para procesar los datos se empleó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), que se fundamenta en los procesos básicos de la estadística descriptiva. Los datos se representaron al emplear tablas estadísticas acompañadas de gráficos de barras.

Tabla 2. Escala de estimación para medir competencias lingüísticas asociadas a la música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos

Competencias Lingüísticas	Si	No
Reconoce como mínimo 4 de 5 adjetivos durante la canción (con video)	6y7 años de edad	20 participantes
Reconoce como mínimo 4 de 5 adjetivos después de la canción (con video)	8y9 años de edad	20 participantes
Reconoce como mínimo 4 de 5 adjetivos después de la canción (audio)	10y11 años de edad	20 participantes
Escribe como mínimo 4 de 5 adjetivos de manera correcta	12y13 años de edad	20 participantes

Fuente: Briceño (2020).

Al inicio de cada sesión los aprendices fueron instruidos en cuanto a las expectativas que se tenían sobre cada uno de ellos: prestar atención, no distraerse, respetar la individualidad y ritmo de aprendizaje de sus compañeros. Durante los diez primeros minutos de cada sesión se presentó el video de Gontijo

(2017) “ADJETIVO (Parodia: Shape of you - Ed Sheeran)” para introducir a los estudiantes en cuanto a la definición de los que es un adjetivo. El video se presentó dos veces consecutivas, acto seguido, se llevó a cabo un momento de socialización en la que los estudiantes pudiesen presentar de manera voluntaria sus impresiones sobre lo aprendido.

A continuación se les indicó a los estudiantes que verían un video animado de Galvão (2018) titulado “A Gramática Cantada – Adjetivo” y se les pidió que estuviesen atentos a los adjetivos que se iban a presentar y que escribiesen al menos 5 en una hoja de papel previamente identificada. Durante la sesión del primer día se permitió que los aprendices escribieran a medida que iba proyectándose el video, en la sesión correspondiente con el segundo día se les instruyó repetir el proceso del día anterior, pero esta vez debían hacerlo al finalizar el video. Finalmente durante el tercer encuentro se les pidió ejecutar el proceso desarrollado en los días anteriores, solo que ahora en vez de mirar un video escucharían la canción.

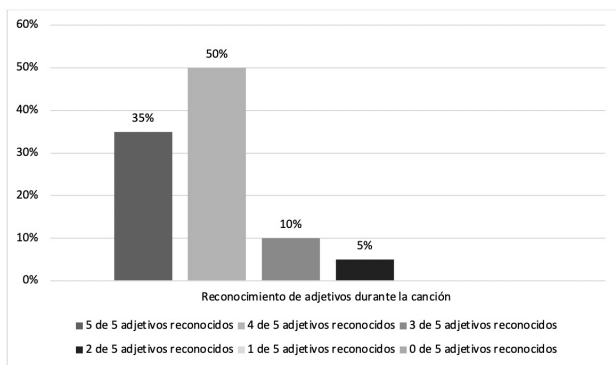
Una vez culminada cada sesión se apartó un espacio de tiempo para aclarar dudas y reforzar los conocimientos adquiridos. Seguidamente se recolectaron los insumos producidos por los aprendices y los resultados se procesaron y obtuvieron a partir del uso de la estadística descriptiva empleando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) a fin de cuantificar los datos relacionados con las competencias lingüísticas evaluadas.

Resultados y Discusión

Reconocimiento de adjetivos durante la canción

Los aprendices demostraron tener facilidad para reconocer los adjetivos durante la canción, ya que según lo demuestran los resultados, el 35% de los participantes (28 aprendices) demostraron identificar 5 de 5 adjetivos, 50% (40 participantes) demostraron reconocer 4 de 5 adjetivos, 10 % (8 participantes) demostraron reconocer 3 de 5 adjetivos y solo un 5 % (4 participantes) demostró reconocer 2 de 5 adjetivos mientras que ninguno de los participantes presentó 1 de 5 ni 0 de 5 adjetivos reconocidos.

Figura 1. Reconocimiento de adjetivos durante la canción (con video)



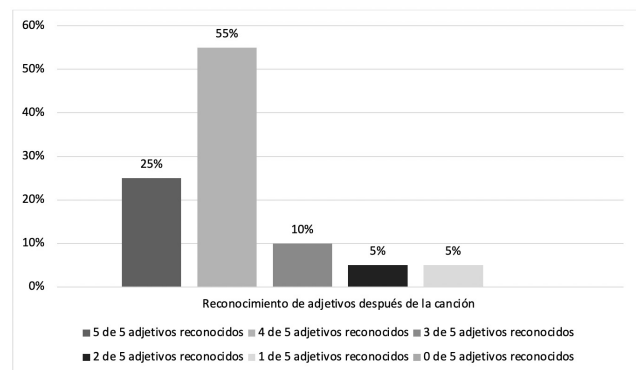
Fuente: Briceño (2020).

Esto tal vez se debe a que en general los participantes se sienten más seguros al visualizar los adjetivos cuando son presentados en el video. Es especial si se considera que muchos de los estudiantes pudiesen ser aprendices visuales en vez de aprendices auditivos. Los porcentajes demuestran que un 85 % de los participantes alcanzan o superan las expectativas de aprendizaje al identificar 4 o 5 adjetivos como mínimo durante la visualización del video con la canción. En algunos casos varios estudiantes escribieron más de 5 adjetivos identificados durante la actividad.

Reconocimiento de adjetivos después de la canción

Los aprendices presentaron una variación respecto al desarrollo de la actividad durante la canción con video, exhibiendo que el 25% de los participantes (20 aprendices) demostraron identificar 5 de 5 adjetivos, 55% (44 participantes) demostraron reconocer 4 de 5 adjetivos, 10 % (8 participantes) demostraron reconocer 3/5 adjetivos, un 5 % (4 participantes) demostró reconocer 2 de 5 adjetivos e igualmente un 5 % (4 participantes) identificaron 1 de 5 adjetivos mientras que ninguno de los participantes manifestó no reconocer ningún adjetivo.

Figura 2. Reconocimiento de adjetivos después de la canción (con video)



Fuente: Briceño (2020).

Al hacer un análisis comparativo entre la primera y segunda sesión se nota diferencias porcentuales entre la primera y segunda categoría, ya que el porcentaje de participantes que identificaron 5 de 5 adjetivos disminuyó en 10%, y del mismo modo incrementó en 5% la cantidad de participantes que identificaron 4 de 5 adjetivos, el porcentaje de aprendices que reconocieron 3 de 5 adjetivos no cambió, tampoco cambió el porcentaje de participantes que identificaron 2 de 5 adjetivos; aparece una nueva categoría: los estudiantes que reconocieron 1 de 5 adjetivos después de la canción con video.

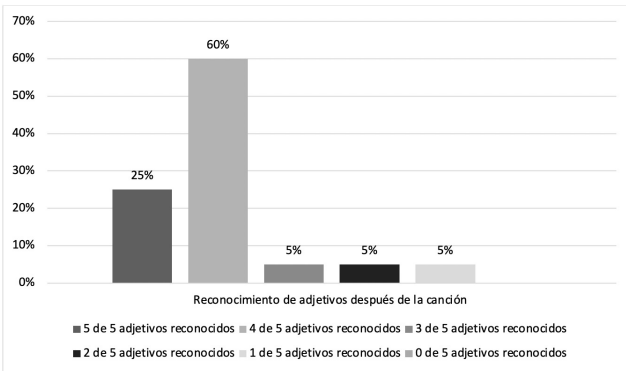
Un aspecto interesante es la disminución porcentual de la cantidad total de estudiantes que identificaron al menos 4 de 5 adjetivos luego de la actividad con música y video, mientras que hubo una disminución comparativa respecto a la primera actividad, en relación al porcentaje de los estudiantes que reconocieron 5 adjetivos. El que haya un incremento entre los estudiantes que identificaron 3 o menos adjetivos de 5 demuestra que probablemente algunos de ellos son estudiantes cuyo aprendizaje se ve reforzado por estrategias visuales y no solamente auditivas.

Reconocimiento de adjetivos después de la canción (solo audio)

Los participantes exhibieron una ligera variación respecto al desarrollo de las actividades desarrolladas durante y después de la canción con video. En esta tercera parte presentaron variaciones favorables, con el 25% de los participantes (20 aprendices) demostraron identificar 5 de 5 adjetivos, dato que se mantiene, 60 % (48 participantes) demostraron reconocer 4 de 5 adjetivos, 5 % (4 participantes) demostraron reconocer 3 de 5 adjetivos, siendo este un dato que disminuye de manera favorable, un 5 %

(4 participantes) demostró reconocer 2 de 5 adjetivos e igualmente un 5 % (4 participantes) identificaron 1 de 5 adjetivos mientras que ninguno de los participantes manifestó no reconocer ningún adjetivo.

Figura 3. Reconocimiento de adjetivos después de la canción (solo audio)



Fuente: Briceño (2020).

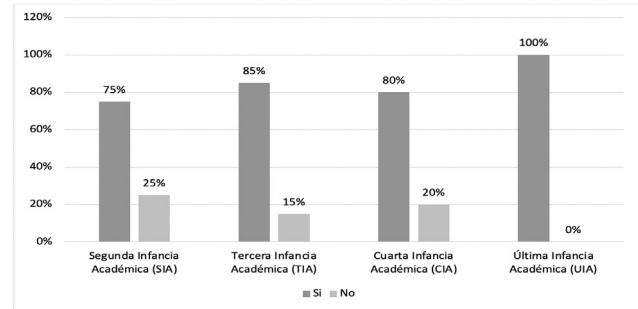
Al observar los resultados de esta actividad resulta evidente que los aprendices en su mayoría (85%) logran reconocer los adjetivos presentes en la canción, ya que 68 estudiantes lograron identificar 4 o 5 adjetivos presentes en la canción con tan solo escucharla. Comparativamente los participantes que identificaron 3 o menos adjetivos representan un 15% (12 estudiantes), constituyendo un porcentaje bastante bajo, lo que pudiese servir como referente para establecer que el uso de la música y las canciones resultan una estrategia eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje del portugués como segunda lengua.

Estudio comparativo por grupos de edades en relación a la efectividad de la música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos

Al analizar detalladamente los grupos de edades se tiene que en cuanto al reconocimiento de adjetivos durante la canción (con video), el grupo con mayor índice de reconocimiento fue el de la Última Infancia Académica (UIA), en el que el 100% de los participantes (20 aprendices) acertaron en la identificación de adjetivos, seguido de cerca por el grupo de la tercera Infancia Académica (TIA) con un 85% (17 aprendices), el de la Cuarta Infancia Académica (CIA) con un 80% (16 aprendices), y finalmente el de la Segunda Infancia Académica (SIA) con un 75% (15 aprendices) que acertaron las tareas de identificación. En todos los grupos el índice de individuos que

fallan en el reconocimiento de adjetivos se encuentra dentro de la cuarta parte, es decir, por debajo del 25% de participantes quienes no identifican por lo menos 4 de 5 adjetivos durante el desarrollo de la actividad.

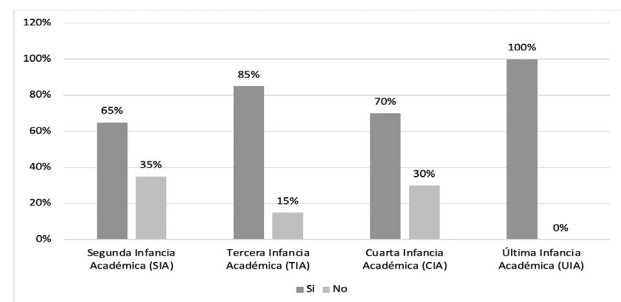
Figura 4. Análisis comparativo grupal sobre reconocimiento de adjetivos durante la canción (con video)



Fuente: Briceño (2020).

En cuanto a la relación que existe entre los grupos de edades de los participantes y los porcentajes de reconocimiento de adjetivos después de la canción (con video), los datos son: nuevamente el 100% de los participantes (20 aprendices) de la Última Infancia Académica (UIA) identificaron adjetivos y tal como en la actividad anterior, en varios casos escribieron más de 5 adjetivos, seguidos por el grupo de la Tercera Infancia Académica (TIA) con un 85% (17 aprendices) que si identificaron los adjetivos, en tercer lugar el grupo de la Cuarta Infancia Académica (CIA) que en un 70% (14 aprendices) lograron reconocer los adjetivos presentes en la canción, por último los estudiantes pertenecientes al grupo de la Segunda Infancia Académica (SIA) con un 65% (13 aprendices) que sí lograron identificar los adjetivos después de la canción. El resultado sigue siendo favorable al considerar que todos los grupos alcanzan un nivel de identificación por encima del 65%.

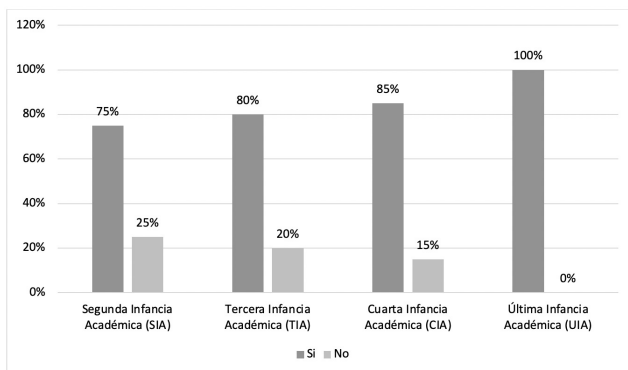
Figura 5. Análisis comparativo grupal sobre reconocimiento de adjetivos después de la canción (con video)



Fuente: Briceño (2020).

Al evaluar el nivel de reconocimiento de adjetivos por parte de los participantes, después de escuchar únicamente el audio, estos son semejantes a la primera actividad en cuanto a resultados y proporciones. El 100% de los estudiantes (20 participantes) del grupo de Última Infancia Académica (UIA) logro identificar 5 adjetivos solo con escuchar la canción, el 85% de los aprendices (17 participantes) pertenecientes al grupo de la Tercera Infancia Académica (TIA) demostraron reconocer los adjetivos presentes en la canción, por su parte los del grupo de la Cuarta Infancia Académica (CIA) reconocieron los adjetivos con un porcentaje del 80% (16 participantes) y por último los del grupo de la Segunda Infancia Académica (SIA) con un porcentaje de identificación favorable de adjetivos del 75% (15 participantes). Siendo que este análisis comparativo es el más representativo de la investigación por presentar una actividad orientada totalmente a identificar la efectividad de la música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos en aprendices de portugués como segunda lengua, se aprecia que el nivel de efectividad es elevado en razón de que el promedio general por grupos de edades supera el 75% de escogencia afirmativa.

Figura 6. Análisis comparativo grupal sobre reconocimiento de adjetivos después de la canción (solo audio)



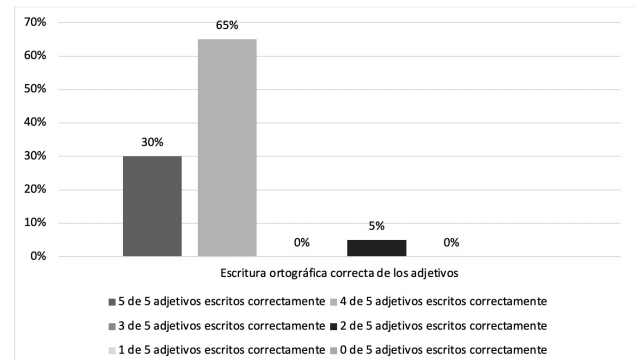
Fuente: Briceño (2020).

La escritura de los adjetivos

Como último aspecto considerado durante la aplicación de las actividades didácticas se procuró identificar si hay algún tipo de relación afirmativa entre la música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos. Se evaluó la escritura ortográfica de cada uno de los adjetivos, teniendo en consideración que al menos 4 de ellos estuviesen escritos correctamente. Al considerar las respuestas se tuvo que el 30% (24 participantes) escribieron 5 adjetivos correctamente (en algunos casos más de 5), el 65% (52

participantes) escribieron 4 adjetivos correctamente, el 5% (4 participantes) escribieron solo 2 adjetivos de manera correcta, en los casos de escritura en los que los aprendices hubiesen escrito correctamente 3 de 5 adjetivos, 1 de 5 adjetivos o 0 de 5 adjetivos, el resultado fue nulo. Ello pudiese deberse a que muchos de los estudiantes han recibido previamente cierta instrucción formal en cuanto a gramática del portugués en instituciones de enseñanza formal.

Figura 7. Escritura ortográfica correcta de los adjetivos



Fuente: Briceño (2020).

Conclusiones

Sea que el docente tenga una alta capacidad imaginativa o luche para lograr clases creativas y participativas, las canciones siempre resultarán una herramienta útil para enseñar una lengua extranjera. En contextos en los que el aprendiz tiene la oportunidad de interactuar de manera frecuente y constante con la lengua meta o segunda lengua las canciones sirven como un instrumento pedagógico y cultural sólido, confiable y que siempre tiene un impacto positivo sobre los individuos. La pertinencia y dinamismo de la música juega un rol determinante al momento de considerar el acto educativo, ya que no es suficiente seleccionar cualquier canción sino que esta debe estar cargada de un atractivo generacional, a la vez que sus letras y ritmos deben ser dinámicos e interactivos. Por ejemplo, las canciones navideñas, del día de la amistad, de la familia, canciones religiosas, deben ser utilizadas de modo pertinente y teniendo en cuenta la pluridiversidad y multiculturalidad de los aprendices.

Las estrategias que se aplican para iniciar o para reforzar la enseñanza de una segunda lengua deben ser consideradas de modo diferente a las que se emplean para enseñar una lengua extranjera o una lengua étnica, esto debe estar analizado a luz de las posibilidades y los contextos con los que los aprendices interactúan diariamente, ya que no solo se trata de transmitir información sino muchas veces, por no decir siempre, se deben derribar preconcep-

ciones lingüísticas que se traen desde la adquisición de una primera lengua. Las canciones elegidas correctamente tienen un gran potencial para el análisis literario, que podría incluir el vocabulario, las construcciones gramaticales, el análisis de la rima, la comparación formal, el aprendizaje de jergas y expresiones propias de una región, y las locuciones, por mencionar algunos.

Es importante considerar las limitaciones metodológicas bajo las que se lleven a cabo estudios relacionados con la adquisición de un idioma desde la aplicación de herramientas pedagógicas. En el estudio presentado, la investigación exploratoria como método, ha demostrado tener una efectividad reconocida, y es que, al tratarse de una situación sobre la que no hay mayor cantidad de antecedentes, este método permite alcanzar un aporte y una visión más generalizada sobre el tema, mientras que se incrementa la familiaridad con el objeto de estudio, a la vez que se establecen las bases para una investigación más profunda.

Las canciones pueden ayudar a los estudiantes a memorizar palabras fácilmente y en este caso ya queda demostrado que no solo permite que los estudiantes aprendan el significado de las palabras en una lengua meta, sino que en el caso de los adjetivos evidencian una gran variedad de circunstancias y contextos en los que se puede identificar y emplear los adjetivos. Cuando la canción resulta atractiva a los aprendices, estos encuentran un ritmo especial que les ayuda a estimular su aprendizaje y captar cada palabra de la lírica de la canción. Cuando los estudiantes cantan sobre los adjetivos, pueden mencionar un sin número de características que son aplicables en diversas situaciones comunicativas; aunado al hecho innegable que no solo se logra el refuerzo de una categoría gramatical, sino que automáticamente se expande el vocabulario y léxico del sujeto.

Cuando los aprendices son expuestos deliberadamente a actividades musicales en las que ellos puedan apreciar la escritura de las palabras que están cantando, pueden sentirse más seguros sobre la correcta pronunciación. El tener en cuenta distintas variantes de una misma actividad lingüística permite considerar las diversas formas de procesar la información, los estudiantes visuales aprenderán más cómodamente al observar imágenes asociadas a las líricas de la canción así como a la propia situación lingüística, por su parte los estudiantes auditivos no tendrán problema en formar mentalmente las palabras y en decodificar el sentido de la canción.

Las canciones permiten que los aprendices se relajen y que la música se convierta en un hilo conductor del proceso de memorización, que por cierto se ve altamente beneficiado por la constante

repetición de palabras y frases. Los ritmos más alegres y culturales permitirán que los estudiantes que debutan en el aprendizaje de una lengua lleven a cabo procesos de asociación inconsciente entre el idioma, el significado, el acento y la entonación. De tal manera que las canciones con sonidos que se identifican como marcadamente lusófonos, “brasileros”, o “portugueses” como le dicen los mismos aprendices, pasan a formar parte del repertorio lingüístico de uso consiente e inconsciente de los individuos.

Finalmente las canciones permiten que los momentos de instrucción sean más productivos ya que animan a los estudiantes a ser sujetos activos en el acto de enseñanza y aprendizaje de vocabulario. Los estudiantes más jóvenes no solo aprovechan de manera más activa la oportunidad de interactuar con sus pares sin distinción de contexto, sino que entre más jóvenes sean más receptivos son a las canciones como estrategia didáctica. No hay un resultado concluyente que indique si la edad específica se encuentra asociada con la velocidad de la adquisición lingüística, pero lo que definitivamente se puede asegurar es que en cuanto más cerca se encuentre un individuo de los años de adolescencia mayor será la afinidad que tenga por la música y el aprovechamiento que pueda darle. En resumidas cuentas la música es una estrategia didáctica y educativa que permite, ayuda y estimula la enseñanza de adjetivos lusófonos para aprendices del portugués como lengua extranjera, logrando no solo la adquisición fonética, sino que en muchos casos, logra también la adquisición gramatical de los adjetivos.

Referencias bibliográficas

- Anton, R.J. (1990). *Combining singing and psychology*. *Hispania*, 73(4): 1166–70.
- Bancroft, W.J. (1995). The two-sided mind: Teaching and Suggestopedia. *Paper available through www.ERIC.ed.gov (Document ID: ED384244)*.
- Bateman, B. (2017). *Teaching Portuguese to Spanish Speakers*. In M. Milleret & M. Risner (Eds.), *Handbook for Portuguese instructors*.
- Child, M. W. (2013). Language learning perceptions: The role of Spanish in L3 Portuguese acquisition. *Portuguese Language Journal*, 7.
- Cohen, A. y Macaro, E. (2007). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press
- Felix, U. (1989). *An investigation of the effects of music, relaxation and suggestion in second language acquisition in schools*. Unpublished doctoral dissertation, Flinders University, Adelaide, Australia.
- Galvão da Silva, D. (2018, 25 de agosto). *A Gramática Cantada – Adjetivo*. [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nRDWNElc9sc>
- García Herrero, M. M. (2012). Combinaciones de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20, 133-153.
- García, I. (2010). *Educación musical. Teoría y métodos*. Disponible en: <http://www.blogpedagogiamusical.com>.
- Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 7(1), 53-75
- Griffiths, C. (2008). *Strategies and good language learners*. En C. Griffiths (Ed.). *Lessons from Good Language Learners* (Pp. 83-98). New York: Cambridge University Press.
- Gontijo, F. (2017, 1 de junio). *A Gramática Cantada – Adjetivo*. [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BZrP4GbQMEk>
- Lynch, L. (2005) *9 Reasons Why You Should Use Songs to Teach English as a Foreign Language*. *Ezine Articles*
- Lozanov, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*; Gordon and Breach, New York.
- Lozanov, G. & Gateva, E. (1989). *The Foreign Language teacher's Suggestopedic Manual*. Montreux, Switzerland: Gordon & Breach Science Publishers.
- Muñoz, C. *Aprender Idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Murphey, T. (1990). The Song-Stuck-In-My-Head phenomenon: A melodic din in the LAD? *System*, 18(1): 53-64.
- Rees, A.L.W. (1977). Techniques for presenting songs. *ELT Journal*, XXXI (3): 226–233.
- Simões, R. M., Carvalho, A. M., & Wiedemann, L. (Eds.). (2004). *Português para falantes de espanhol: Artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas, Brazil: Pontes Editores.
- Spicher, L. & Sweeney, F. (2007). Folk music in the L2 classroom: Development of native-like pronunciation through prosodic engagement strategies. *Connections*, 1: 35–48.
- Ting, Y.L.T. (2002). An in-house training session on the use of songs. *Humanising Language Teaching*, 4(2): 1–11.
- Wiedemann, L., & Scaramucci, M. V. R. (Eds.). (2008). *Português para Falantes de Espanhol: Ensino e Aquisição*. Campinas, Brazil: Pontes Editores.
- Winberger, P. (1998). *El cerebro musical*. Barcelona, España: Editorial Crítica.