

La canción como instrumento facilitador del aprendizaje de una segunda lengua en la Educación Primaria

Autor: Marco Gómez, Sara (Maestra. Especialidad en Educación Primaria).

Público: "Maestros de Educación Primaria o Educación Infantil, involucrados en la enseñanza del inglés como segunda lengua extranjera". **Materia:** Inglés y música. **Idioma:** Español.

Título: La canción como instrumento facilitador del aprendizaje de una segunda lengua en la Educación Primaria.

Resumen

La importancia de la lengua inglesa tanto a nivel nacional como europeo, ha crecido notablemente en las últimas décadas, teniendo en la actualidad un fuerte impacto en el ámbito educativo. En el presente Trabajo de Fin de Grado se propone la canción como instrumento facilitador del aprendizaje del inglés en la Educación Primaria. El motivo de este planteamiento se debe al déficit que la asignatura del inglés como segunda lengua, parece poseer en las aulas españolas de acuerdo a ciertos estudios e informes autonómicos. Por ello, se exponen los beneficios asociados a dicho recurso y se plantea una propuesta didáctica.

Palabras clave: Música, lengua extranjera, proceso de aprendizaje, Educación Primaria, Jolly Phonics.

Title: The song as a tool to facilitate the learning of a second language in Primary Education.

Abstract

The importance of English in Spain and in Europe has grown considerably over the last decades. Nowadays, the impact of this language in the educational system is remarkable. The ultimate goal pursued by this writing, is proposing the teaching resource of the song as the backbone of English classes. The reason for this approach is due to the deficit that the subject of English, seems to possess in Spanish classrooms, according to certain studies and regional reports. Therefore, the benefits associated with this resource are exposed and a didactic proposal arises to improve the acquisition of the English language.

Keywords: Music, foreign language, learning process, Primary Education, Jolly Phonics.

Recibido 2017-02-09; Aceptado 2017-03-06; Publicado 2017-03-25; Código PD: 081045

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación e interés del tema

En España al igual que en el resto del mundo, el aprendizaje del inglés como segunda lengua extranjera, ha pasado a ocupar un importante lugar en los centros educativos. Tal y como se señala en Internet World Stats, citado en Rubio y Martínez (2008), la lengua inglesa se ha convertido en el idioma más importante a nivel mundial, recibiendo el nombre de *lingua franca*. Hay un buen motivo para que así sea, pues el número de parlantes que hablan este idioma como primera o segunda lengua, es de "430.8 millones" (p.52) en todo el mundo. Sin embargo, de acuerdo con Pérez y Leganés (2012) existen informes de instituciones educativas autonómicas que constatan que la asignatura de Lengua Inglesa es una de las más deficitarias en primaria. Por otro lado, Rubio y Martínez (2008) señalan que "los Eurobarómetros 237 - Wave 63.4 (2005) y 243- Wave 64.3 (2006) sitúan a España como uno de los países más desfavorecidos de Europa (20% y 27% respectivamente) en lo que se refiere a nivel oral en lengua inglesa". (p. 52). Esta realidad parece ser contradictoria con las facilidades ofrecidas en la actualidad a los estudiantes, en el aprendizaje de nuevas lenguas.

A lo largo de este trabajo se procurarán argumentar los beneficios asociados a la música, en concreto a la canción, en el aprendizaje de una segunda lengua, que en este caso, es el inglés. Es evidente que la educación bilingüe se ha potenciado en el sistema educativo de nuestro país, dado que abre puertas y posibilidades de futuro a aquellos que la reciben. Este hecho puede verse reflejado en las tres últimas leyes educativas que se han sucedido en el currículum (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2013). Sin embargo como se ha mencionado en el párrafo anterior, ciertos informes y estudios llevados a cabo, constatan una realidad de la enseñanza y aprendizaje del inglés, poco exitosa y satisfactoria. Este es precisamente el punto de partida del presente trabajo, ya que se considera que el proceso de adquisición de esta lengua extranjera es

fundamental, pero podría ser mucho más motivador y significativo para el alumnado, si se abordara de otra manera. El camino propuesto en este escrito parte del uso de la canción, como instrumento de aprendizaje bilingüe. De acuerdo con Fonseca y Toscano-Fuentes (2012)

La incorporación de la música instrumental y vocal en las sesiones de L[engua] E[xtranjera] ayudan tanto al desarrollo de niveles lingüísticos (fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y léxico), de factores afectivos (reducción de ansiedad, aumento de motivación), como sociolingüístico (exposición a variedades y registros de una lengua) (p. 2).

Los beneficios de la música en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua extranjera, también han sido destacados por Falioni (1993), quién hablando sobre la importancia de utilizar canciones en las clases de inglés, afirma que a través de ellas pueden ser trabajados prácticamente todos los aspectos gramaticales de la lengua, además de contribuir a ampliar y enriquecer el vocabulario y practicar las cuatro destrezas comunicativas. Retomando el trabajo de Fonseca y Toscano-Fuentes (2012), hay que explicar el estudio que se llevó a cabo para conocer la repercusión de la música en el aprendizaje de una segunda lengua. En él, la música se incorporó en todas las sesiones del curso bien a través de canciones, o simplemente como música instrumental de fondo. Ante los resultados positivos obtenidos, los autores sostienen que el uso de las canciones en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, mejora la competencia comunicativa, teniendo repercusiones muy positivas especialmente en la comprensión auditiva, la producción oral y la lectura. Es también destacable el estudio realizado por Quintanilla y Cofré (2015) sobre el impacto de las canciones como recurso de aula en el aprendizaje de la gramática del inglés. Los resultados obtenidos en este caso, mostraron que el grupo experimental (aquel que aprendió los aspectos gramaticales por medio de canciones) tuvo resultados mucho más significativos y positivos, que el grupo control, donde el proceso de aprendizaje se llevó a cabo por medio de una metodología de carácter tradicional.

Autores como Spicher y Sweeney (2007), defienden que la música crea un entorno muy positivo de clase además de mejorar el aprendizaje. Por otra parte, Jensen (2000), afirma que el uso de canciones en el aula de lengua extranjera, atrae la atención del alumnado hacia el material lingüístico, tratado en los textos que las componen. Fomina (2000), sostiene que la música ayuda a practicar la comprensión auditiva y la pronunciación, permitiendo mejoras en las destrezas de habla. A su vez, Salcedo (2002) apoya que las palabras de las canciones son más sencillas de repetir y memorizar, que las mismas palabras expuestas en un texto o en una poesía. Este hecho favorece que el alumno pueda seguir repitiendo y memorizándolas, incluso una vez finalizada la sesión.

Siguiendo las ideas de estos autores, una cuestión importante a abordar es por qué se puede utilizar la música y no otra área de conocimiento. La respuesta a esta pregunta ya la ha dado la ciencia al demostrar la estrecha relación existente entre la música y el lenguaje; tal y como se explica en las líneas siguientes, según Igoa (2010), “la música y el lenguaje son fenómenos variopintos que se pueden catalogar simultáneamente como fenómenos culturales, psicológicos y biológicos” (p. 100). A su vez, McMullen y Saffran (2004) sostienen que el procesamiento neurológico de la sintaxis musical y lingüística, están ligados al área de Broca. Además, también indican que otra semejanza entre música y el lenguaje, reside en que ambos son generados a partir de una serie de sonidos (en el caso de la música, notas y en el del lenguaje, fonemas) que posibilitan la producción de más sonidos.

A lo largo de este escrito se emplea la canción como posible herramienta de aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que la educación bilingüe necesita de nuevos caminos y metodologías, que la conviertan en una auténtica enseñanza de calidad. De ahí la importancia e interés de este trabajo, ya que el objetivo final que se persigue, es el de revalorizar y proponer un nuevo instrumento o herramienta, que contribuya a facilitar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

1.2. Vinculación con las competencias de Grado

A continuación, se presentan y se explican aquellas competencias de Grado que se esperan desarrollar en este trabajo.

a. Competencias generales

- Conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años.

Esta primera competencia, se encuentra de telón de fondo a lo largo de todo este trabajo. Tanto la música como el lenguaje van a tener un fuerte impacto en la etapa de operaciones concretas. En primer lugar, este periodo está marcado por una notable disminución del pensamiento egocéntrico, lo que supone un fuerte enriquecimiento en el

desarrollo social del niño, el cuál va a empezar a descentrarse al tomar conciencia de la existencia de otro yo, que al igual que él, es sujeto independiente y personal.

La cohesión social que posee la música, va a ser de gran utilidad para favorecer esta progresiva reducción del pensamiento egocéntrico. La música une, fomenta la cooperación, establece lazos, etc. Sociedades procedentes de muy diversos puntos del planeta se han servido y se siguen sirviendo de la música para expresar sus emociones, para crear vínculos de afecto y de comunicación, mantener amistades y relaciones. La música no es un arte unitario. Stravinsky, un famoso compositor ruso, sostenía que ésta no tenía sentido por sí misma, dado que es un arte social (Turino, 2008). De hecho, la música ha sido un medio utilizado para tratar alteraciones conductuales y autismo. Una de las razones, se debe a que gracias a ella se pueden activar las neuronas espejo (encargadas de la imitación y la empatía), permitiendo poner en marcha tanto patrones motores, como mecanismos de imitación y de comunicación (Soria-Urios, Duque, García- Moreno, 2011). En consecuencia, debido a la activación de este tipo de neuronas, es más fácil sentir el dolor, la alegría, el enfado, etc. En definitiva, es más sencillo empatizar con las emociones de los demás.

Por otro lado, a la hora de realizar este trabajo será preciso conocer el proceso de adquisición de la lengua extranjera, ya que de éste dependerán las estrategias y enfoques de enseñanza planteados por el docente. Entre los 6-12 años, se desarrolla el dominio comunicacional con los iguales. El vocabulario se enriquece y amplía, siendo cada vez más abstracto y complejo. A su vez, el lenguaje va a ser menos egocéntrico puesto que el niño siente la necesidad de comunicarse y por tanto, la necesidad de escuchar y valorar lo que dice su oyente. Es por tanto también, una etapa muy propicia para la introducción de una segunda lengua, ya que el deseo comunicativo es muy potente a estos niveles.

- Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 años

Esta competencia está estrechamente ligada a la anterior. La razón es que al conocer el desarrollo cognitivo del niño de 6-12 años, estamos también estudiando el proceso de aprendizaje del mismo. A lo largo de este trabajo, y en concreto en el apartado que se desarrolla sobre la metodología de *Jolly Phonics* (Ekpo, Udosen, Afangideh, Ekuinam, Ikorok, 2007) se expone entre otras cosas, el proceso de aprendizaje de los fonemas de lengua inglesa en los primeros niveles de Educación Primaria, y como éstos se van perfeccionando a lo largo de toda esta etapa educativa. *Jolly Phonics*, responde a un método de lecto-escritura basado en un aprendizaje lúdico, dinámico y divertido, de los 42 sonidos de la lengua inglesa. Éstos, se conocen a través de canciones y gestos, potenciando un proceso de aprendizaje significativo y atractivo para el alumnado.

- Conocer los fundamentos, principios y características de la Educación Primaria

Esta competencia se desarrolla parcialmente, al describir la presencia del inglés en el currículum español. A su vez, las etapas del desarrollo biológico y psicológico tratadas de forma trasversal a lo largo de este documento, también contribuyen a trabajarla en cierta medida. Además, la propuesta educativa planteada, para que sea realmente coherente debe atenerse a los fundamentos, principios y características de la Educación Primaria.

- Analizar la importancia de los factores sociales y su incidencia en los procesos educativos.

En cuanto al impacto que tiene la canción en el proceso educativo, es precisamente lo que se propone mostrar en el presente trabajo. Este recuso didáctico se plantea como una herramienta de mejora y perfección del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, dado las notables asociaciones positivas que posee en éste. Se podría decir, que la canción es el eje vertebrador a partir del cual se va a estructurar la enseñanza bilingüe.

- Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias en procesos de investigación, evaluación e innovación.

La propuesta educativa se construye partiendo de la información recabada durante el período de prácticas, realizado en el centro educativo *St James Primary School (Renfrew)*. La técnica de recogida de información empleada, ha sido la observación directa. En concreto, dicha propuesta comprende las observaciones llevadas a cabo en dos clases de niveles distintos en las que se impartía la metodología de *Jolly Phonics: Primary 1 y Primary 2* (nombre del primer y segundo año de primaria en el sistema educativo anglosajón).

b. Competencias trasversales

- Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.

Esta competencia se desarrolla de forma transversal a lo largo de todo este escrito. Para empezar, se podría decir que este es el primer trabajo de peso que se propone en la carrera, a través del cual el estudiante tiene que realizar contando con la dirección y guía de un tutor, un escrito de forma totalmente independiente y personal. Para ello, se hace precisa la organización y planificación de aquellos apartados que van a integrar el trabajo, así como la recogida de datos, selección, asimilación y acomodación de los mismos, para potenciar y alcanzar de esta forma, autonomía en el proceso de aprendizaje, que al fin y al cabo responde a uno de los fines últimos que el Trabajo Fin de Grado busca potenciar y propiciar. Es cierto que todos somos aprendices en desarrollo y crecimiento, por lo que siempre precisaremos de orientación y ayuda. El desarrollo filogenético de cada ser humano, está marcado por un continuo y constante aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida. Ahora bien, es preciso que el aprendiz alcance progresivamente cierto carácter de autonomía, lo que hace necesario que el andamiaje facilitado vaya desapareciendo progresivamente a medida que ésta se va adquiriendo. Solamente entonces podremos decir que se ha alcanzado un aprendizaje realmente autónomo.

1.3. Estructura

El trabajo está estructurado en cinco importantes bloques divididos en: introducción, objetivos, desarrollo (marco teórico y propuesta educativa) y reflexión crítica. El bloque de desarrollo, que responde al de mayor extensión, consta de dos grandes apartados que se subdividen en otros más pequeños.

En primer lugar, en la introducción del presente escrito, se exponen las principales líneas de desarrollo del trabajo y el tema de estudio abordado. Se justifican las razones de esta elección y se presentan las competencias de grado que se esperan alcanzar. A continuación, pasando al segundo bloque, se enumeran los objetivos generales referentes al Trabajo de Fin de Grado, y los específicos propios del documento realizado.

El tercer gran bloque, el de desarrollo, se subdivide a su vez en otros dos apartados: el marco teórico y la propuesta educativa. El primero de ellos, se inicia exponiendo un breve estudio sobre la progresiva incorporación del inglés al marco legislativo del sistema educativo español, y su creciente importancia a nivel europeo. Seguidamente en el apartado 3.1.2, se habla acerca de los principales enfoques de la enseñanza del inglés y se reflexiona sobre el posible papel que la música debería ocupar en algunos de ellos. Enlazando con este último apartado, se presenta el referido a los beneficios que posee la música, en concreto la canción, en el proceso enseñanza aprendizaje del inglés. A continuación, se aborda el proceso de adquisición de una segunda lengua, exponiendo la teoría más destacada en este ámbito, los principales estadios de aprendizaje, los factores que afectan a dicho proceso, y las estrategias de enseñanza docente que pueden ayudar y facilitar. Finalmente, en el último apartado del marco teórico se explica el método *Jolly Phonics*, por considerarse una metodología que concibe la canción como medio de aprendizaje de un idioma.

Tras el cierre del marco teórico, se inicia el segundo gran bloque del apartado de desarrollo. En él, se plantea una propuesta educativa a través de la cual se pretende proponer la canción como herramienta facilitadora del proceso de adquisición de una segunda lengua. Los apartados que comprenden esta propuesta, están divididos en objetivos, desarrollo y metodología, cronograma, actividades y evaluación.

Para terminar, se expone una reflexión crítica sobre la adquisición de las competencias de grado, valoradas al inicio de este trabajo. Además, se añaden otras que a pesar de no contemplarse en un principio, han sido finalmente desarrolladas a lo largo del presente documento.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

2.1. Objetivos generales

- Diseñar una propuesta educativa a través de la canción para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua.
- Analizar artículos y documentos que aborden la canción como herramienta facilitadora del aprendizaje de una segunda lengua.
- Describir ciertos procesos de aprendizaje, como la adquisición de una lengua extranjera, relativos al periodo 6 -12 años.
- Proponer el recurso didáctico de las canciones como eje vertebral de las clases de inglés.

- Conocer metodologías para la enseñanza de la lengua inglesa.
- Aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación directa.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar la presencia de la lengua inglesa en el marco nacional y europeo.
- Exponer y conocer diversos enfoques en la enseñanza de la lengua inglesa.
- Reflexionar sobre el papel de la música en algunos de los enfoques de la enseñanza del inglés.
- Profundizar acerca de los beneficios asociados a la canción en la enseñanza de la lengua inglesa.
- Conocer el método *Jolly Phonics*, sus principales características y líneas de desarrollo.
- Conocer los estadios de adquisición de la segunda lengua.
- Comprender los factores que influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua.
- Aprender algunas estrategias de enseñanza en el proceso de adquisición de una segunda lengua.
- Proponer la canción como herramienta facilitadora del aprendizaje de una segunda lengua, a través de una propuesta educativa concreta.

3. DESARROLLO

3.1. Marco teórico

3.1.1. Presencia de la lengua inglesa a nivel nacional y europeo

A lo largo de este apartado, se exponen cronológicamente las diferentes leyes nacionales y políticas europeas, que han ido otorgándole a la lengua inglesa un puesto privilegiado en el ámbito educativo. El período temporal comprendido, se extiende desde la década de los 70 a la actualidad.

Con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE, 1970), se lleva a cabo por primera vez, la regulación de la enseñanza obligatoria y generalizada de las lenguas extranjeras en España. La Ley Villar Palasí establece una diferenciación entre el contenido metodológico de las lenguas extranjeras a nivel general, y el contenido académico propio de los diversos idiomas estudiados: francés, inglés, alemán e italiano (Barbero, 2012). “El francés había sido el idioma dominante hasta el comienzo de los 70, momento en el que empezó a ser sustituido por el inglés” (EURYDICE, 2001, p.59). A partir de la promulgación de la mencionada ley, empieza a darse una creciente demanda e interés hacia la lengua inglesa en el ámbito educativo. La razón de ello es que este idioma ha pasado a convertirse en el vehículo comunicador de dominio, del campo de la ciencia y la investigación, lo que ha generado que su interés crezca en el ámbito académico y educativo (Björkman, 2011).

A nivel europeo, las políticas lingüísticas se orientan hacia la promoción del plurilingüismo y la diversidad cultural. El Consejo de Europa (responde a la organización internacional que engloba la totalidad de las naciones europeas a excepción de Bielorrusia y que tiene como objetivo principal, la defensa y la protección de la democracia, el Estado de Derecho y los derechos humanos) en el año 1970, crea el llamado *Nivel Umbral*. Por medio de esta obra, se definen los objetivos que se deben conseguir para poder comunicarse en cada una de las lenguas extranjeras o segundas lenguas contempladas, siendo una de ellas, el inglés (Verdía, 2002).

En el territorio español, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se introduce la lengua inglesa en Educación Infantil, y se implanta definitiva y obligatoriamente en los primeros años de la Educación Primaria (Barbero, 2012). Este carácter compulsivo del inglés en esta última etapa educativa, puede apreciarse en el currículum de la LOGSE (1990), donde una de las capacidades que se busca desarrollar y potenciar es “comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera” (LOGSE, 1990, p. 28931). Seis años más tarde, en el 1996, se establece en España el llamado Programa de Educación Bilingüe, fruto de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el

British Council (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.). Como fruto de este programa, aparece el primer proyecto escolar de currículum integrado español-inglés en nuestro país. El objetivo principal de dicho programa es:

Proporcionar desde una etapa muy temprana un modelo enriquecido de educación bilingüe mediante la integración curricular de dos lenguas y dos culturas. También se espera que los alumnos formados en este programa sean capaces de desenvolverse en distintas culturas y estén mejor preparados para hacer frente a las demandas del siglo XXI en una Europa cada vez más competitiva y multilingüe. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,s.f)

A través de este acuerdo, se establecen las normas del currículum bilingüe en territorio español. A partir de entonces, las leyes educativas que se han ido sucediendo han otorgado un puesto privilegiado al aprendizaje de una segunda lengua, en especial, al aprendizaje del inglés.

Nuevamente, a nivel europeo, la necesidad y la demanda de aprender y estudiar lenguas extranjeras continúan en constante crecimiento. Este hecho genera que el Consejo de Europa elabore un escrito más global y general que el *Nivel Umbral*, con el objetivo de crear un “documento de referencia que permitiera a los profesionales de las lenguas utilizar un metalenguaje común, una herramienta de mayor transparencia y coherencia en Europa” (Verdía, 2002, p.3). Surge así el llamado Marco Común Europeo de Referencias (MCER), elaborado por un grupo de especialistas en lingüística aplicada y en pedagogía, procedente de todos los países del Consejo de Europa (Broek y Ende, 2013) y publicado en español en el año 2001. Este marco, se encuentra inserto en el proyecto general de política lingüística del mencionado consejo, siendo su principal objetivo el de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales etc, en toda Europa. Para ello, se exponen por un lado las pautas de actuación que deben seguir los estudiantes de lenguas con la finalidad de poder utilizar una lengua para comunicarse, y por otro, los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollarse para conseguir actuar de manera eficaz.

Este marco a su vez, define también los niveles de dominio de una lengua, gracias a los cuales, se puede comprobar el progreso de los alumnos en cada etapa de aprendizaje y establecer unos mismos estándares de evaluación, para todos los estudiantes europeos de ese idioma. A grandes rasgos, se puede decir que los objetivos primordiales que se persiguen con el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, son, fomentar la interacción, el plurilingüismo y la movilidad entre los estados miembros. A su vez, se pretende potenciar la comunicación y cooperación entre las diferentes instituciones educativas de los distintos países, de manera que el estudio de lenguas sea un proceso transparente y uniforme por medio de los objetivos, la planificación y la evaluación propuesta.

A grandes rasgos se podría decir, al igual que sostiene el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en un documento sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español, que:

Desde el 2001, Año Europeo de las Lenguas, se promueve el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en la UE y los Estados Miembros. [A su vez a partir del] 2009, el aprendizaje de idiomas es un área prioritaria ligada al objetivo estratégico de mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación del Marco Estratégico para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación (La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español, 2015, p.9).

Retomando el Marco Común de Referencia, es necesario tener en cuenta que España es uno de los países miembros del Consejo de Europa, y en consecuencia, todo programa bilingüe planteado debe ir encauzado a brindarle al alumnado las herramientas necesarias, para poder superar con éxito los parámetros estipulados por dicho marco. De hecho, en el artículo 59 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006, p. 46), se puede observar esa adecuación de la enseñanza de lenguas extranjeras al Marco Común Europeo de Referencia:

Las Enseñanzas de Idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Volviendo a la presencia de la lengua inglesa a nivel nacional, en el año 2006 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), el inglés sigue teniendo el mismo carácter troncal y obligatorio que en la ley anterior. La novedad es este caso, tal y como se subraya en el estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español para el curso 2012/2013, se establece como una de las competencias

clave en el proceso de aprendizaje de los alumnos, la comunicación lingüística. Además, el sistema educativo plantea como objetivo a alcanzar, “la capacitación en, al menos, una lengua extranjera y su fomento desde el segundo ciclo de Educación Infantil” (La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español, 2012, p. 21).

Por su parte, en el artículo 4 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se estipula la enseñanza de la lengua inglesa como una de las áreas obligatorias, impartidas en todos los ciclos de la Educación Primaria, siendo el plurilingüismo una de sus principios fundamentales.

Finalmente, destacar las políticas lingüísticas que tanto el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como las Administraciones educativas autonómicas han llevado a cabo conjuntamente. Este trabajo colaborativo, ha dado como fruto el Programa integral de aprendizaje de lenguas extranjeras (2010-2020) y el Programa para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras (2012). También cabe destacar el notable trabajo de las comunidades autonómicas a la hora de desarrollar y expandir los programas de aprendizaje integrado de contenidos y de lenguas extranjeras (La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español, 2012).

Como conclusiones a este apartado, se puede puntualizar el progresivo interés del inglés tanto a nivel europeo como nacional. En efecto, este idioma ha pasado a adquirir el título de vehículo de comunicación por excelencia, siendo de gran importancia su enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos obligatorios.

3.1.2. Principales enfoques en la enseñanza del inglés y el papel de la música en ellos

La enseñanza del inglés ha sido muy variada y diversa. Los enfoques postulados a lo largo de la historia, han ido cambiando, modificándose, complementándose y enriqueciéndose. En este apartado, se exponen algunas de las propuestas metodológicas que han gozado de mayor aceptación en las últimas décadas del siglo pasado y una de las metodologías más importantes y extendidas, en el terreno de la enseñanza de idiomas de la actualidad: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Finalmente, se llevará a cabo una reflexión crítica sobre el papel que posee la música en algunos de estos enfoques y la importancia que ésta debería tener en algunos de ellos dada la estrecha relación existente entre los principios que sostienen y la propia naturaleza de la música.

3.1.2.1 Principales enfoques en la enseñanza del inglés en el S.XX

- Enfoque oral y o situacional de la lengua (Martín, 2009)

Esta corriente de enseñanza se desarrolló entre los años 30 y 60 a partir del estructuralismo británico. Como sostiene Martín (2009), “se trata de un método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento” (p.64). Además, parte la lengua oral para relacionarla con el contexto, la finalidad y la situación real en la que se usa. El principal objetivo perseguido es la practicidad en la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas. La práctica se basa en la repetición, por lo que el aprendizaje pasa a convertirse en un proceso meramente mecánico. A su vez, éste es desarrollado en contextos simulados, que pretenden asemejarse a las situaciones reales de uso del idioma que se está aprendiendo.

- Método audiolingüístico (Richards y Rodgers, 2014)

Está basado en la metodología de la lingüística estructural americana de los años 50 y en postulados conductistas de aquella época. Este método concibe la segunda lengua como una estructura que puede ser comparada a la de la lengua nativa del alumno, permitiendo que puedan identificarse diferencias y semejanzas entre ambas. Los principales principios que defiende son: en primer lugar la importancia del desarrollo de la competencia oral en lugar de la escrita, resumido en inglés como *speech is language* (Richards y Rodgers, 2014, p. 63); el lenguaje se construye mediante una serie de hábitos surgidos de conductas repetitivas similares a la ley estímulo-respuesta; una lengua es lo que sus hablantes nativos dicen y no lo que un sujeto no nativo cree que se debería decir.

Sostiene que los tres elementos cruciales del aprendizaje son el estímulo (generado para dar lugar a un comportamiento determinado), la respuesta (provocada por el estímulo) y el refuerzo, que tiene como finalidad determinar si una respuesta ha sido apropiada o no, y animar a la repetición de dicha respuesta en un futuro. La tarea del docente por tanto, reside en la producción de estímulos para que el alumno pueda responder a ellos. Consecuentemente, el aprendiz es un sujeto meramente pasivo dado que su única tarea se reduce a la repetición mecanicista y sin esfuerzo mental, del modelo propuesto por el profesor o por una grabación.

- La Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Rico, 2005)

Esta metodología, tiene su origen en Inglaterra a finales de la década de los 60. Su principal objetivo, es darle mayor importancia a la competencia comunicativa. Por ello, el lingüista británico Wilkins (citado en Rico, 2005) establece las categorías nocionales (tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia) y las categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse). Gracias a las primeras se conoce la cultura cotidiana de una comunidad, aspecto indispensable en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que las segundas, permiten establecer una comunicación efectiva con los miembros de esa comunidad.

Este enfoque afirma que la lengua debe enseñarse en el contexto sociocultural de su uso. La práctica por tanto, pasa a convertirse en el medio por antonomasia a través del cual se desarrolla la competencia comunicativa, lingüística, sociolingüística e intercultural. Para el desarrollo de esta última, se proponen actividades de interacción social como conversaciones, discusiones, diálogos, debates, improvisaciones, representaciones...

Los materiales utilizados en el proceso de aprendizaje por su parte, son reales (revistas, periódicos, mapas...). A través de todos ellos, se buscan proponer y desarrollar actividades de carácter comunicativo.

- Respuesta Física Total (*Total Physical Response*)

Este enfoque, “se basa en los principios constructivistas de Piaget, fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta” (Martín, 2009). La enseñanza de la lengua extranjera se entiende a través de la actividad física, lo que lleva a establecer una coordinación entre el habla y la acción ejecutada. Está dirigido a los primeros niveles del sistema educativo, pero puede ser de gran riqueza y utilidad en niveles superiores. Los aprendices no son protagonistas de su aprendizaje puesto que se limitan a escuchar y a responder de forma física, los comandos e instrucciones que el profesor produce. La comprensión auditiva y su significado por tanto, son de gran importancia. Sin embargo, posee un puesto privilegiado “la gramática que se enseña de manera inductiva” (Martín, 2009,p.66) a través de esas premisas que dicta el docente.

- Enfoque del Aprendizaje Comunitario de la Lengua (Rico, 2005)

El Aprendizaje Comunitario de Lengua, también conocido con el nombre de *Community Language Learning*, fue propuesto en los años 70 por Charles Curran (citado en Rico, 2005). Esta teoría, sostiene que el profesor debe conocer el lenguaje emocional del aprendiz, para poder traducirlo a lenguaje cognitivo, y elaborar una metodología para la enseñanza del idioma que se desea adquirir. Es papel del docente, ayudar al aprendiz a superar aquellas barreas psicológicas que están dificultando a ralentizando su aprendizaje. Esta metodología, concibe al estudiante desde un punto de vista integral, puesto que tiene en cuenta el impacto de los factores emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, también entiende el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso social, al percibir la interacción entre los estudiantes y el profesor como punto fundamental en el aprendizaje. El papel del docente, se centra principalmente en la creación de un clima que contribuya a la creación de una atmósfera de seguridad, que será imprescindible para ir adquiriendo autosuficiencia y dependencia en el aprendizaje.

- El Enfoque Natural (Rico, 2005)

Sus autores, S.Krashen y T. Terrell (citado en Rico, 2005), desarrollan este método a finales de los 70. Este enfoque en el aprendizaje de una segunda lengua, está basado en la comprensión de mensajes para llegar a su posterior reproducción. El llamado *comprehensible input*, que responde al conjunto de mensajes escritos en el código que se desea adquirir, es el medio principal gracias al cual se va a aprender la segunda lengua. Por ello, la tarea eminente del profesor consiste en brindarle al aprendiz grandes cantidades de *input* comprensivo (auditivo o lingüístico). Krashen (citado en Rico) sostiene que adquirimos el lenguaje solo en la medida en que entendemos lo que leemos y oímos. La comprensión de mensajes por tanto, es el eje vertebrador de esta metodología.

- *Sugestopedia* (Rico, 2005)

Método creado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (citado en Rico, 2005) a finales de la década de los 70. Está basado en diversas técnicas de relajación y sugestión positiva, con el objetivo de despertar y mantener la atención y el interés de los estudiantes, para lograr unos resultados de aprendizaje positivos y exitosos. Su autor, propone este método para hacer frente al estrés e inseguridad que a su parecer impregnan el proceso educativo. Para poder crear un clima de aprendizaje que fomente la seguridad, la confianza y la creatividad, propone la música como herramienta didáctica por excelencia. Ésta, se utiliza como instrumento de acompañamiento de las sesiones. El idioma no se adquiere a través de

ella, sino que se utiliza como soporte de aprendizaje, contribuyendo a generar un clima propicio, para que éste sea más efectivo y eficaz.

3.1.2.2 Principal enfoque de la enseñanza del inglés en la actualidad: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (desde ahora denominado con las siglas AICLE), hace referencia a:

La enseñanza de cualquier materia (exceptuando la de lenguas) que utiliza como lengua vehicular una lengua extranjera o segunda lengua (L2). AICLE propone un equilibrio entre el aprendizaje del contenido y el del idioma. Los contenidos no lingüísticos se desarrollan a través de la L2 y, a su vez, la L2 se desarrolla a través del contenido de la materia (Langé, 2000, p.109).

Por tanto, esta metodología presenta un objetivo doble. La lengua extranjera no es el objeto último de aprendizaje, sino un medio para aprender los contenidos de las materias impartidas. Sin embargo, a la misma vez que se adquieren nuevos conocimientos, se profundiza en el aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que es el vehículo comunicativo de las disciplinas. El docente de Aprendizaje Integrado de la Lengua Extranjera consecuentemente, tiene que ser consciente tanto de los objetivos de cada materia, como los de la lengua que se utiliza.

La institución de este método en las aulas, sostiene que el desarrollo de esta metodología, está asociado a los siguientes aspectos positivos (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka, 2001):

- Afianza la diversidad lingüística, además de convertirse en una poderosa herramienta de gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
- Proporciona un enfoque innovador de aprendizaje gracias a su carácter dinámico y motivador, dejando a un lado las metodologías tradicionales.
- Promueve la integración curricular.
- Es un método de enseñanza muy flexible, dado que permite ponerla en práctica de muy diversas maneras y en contextos muy distintos.
- Contribuye a la mejora de aptitudes en la segunda lengua, al mismo tiempo que promueve el conocimiento y las habilidades en las otras áreas curriculares.

Por otra parte, esta metodología está fundada en una serie de principios teóricos determinados, que hacen posible que la puesta en práctica de esta forma de enseñanza, sea realmente significativa y exitosa. Estos principios son (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka, 2001):

- Cantidad de exposición

Se ha demostrado que para adquirir un buen nivel de competencia de la lengua meta, es imprescindible estar en contacto con el idioma del modo más natural posible. Para ello es preciso que los aprendices puedan valerse de la comunicación hablada de forma espontánea, en un entorno interactivo que les brinde grandes cantidades de información sobre la estructura y funcionamiento de la lengua extranjera.

- Calidad de exposición

Esta metodología genera un contacto lingüístico de calidad, gracias principalmente a su estilo interactivo, que permite que los estudiantes puedan tener numerosas oportunidades para desarrollar su competencia oral, al interactuar con el profesor y con el resto de estudiantes. Este hecho a su vez, permite la puesta en práctica de los conocimientos que posee el aprendiz sobre el idioma, y una ampliación de los recursos lingüísticos de éste. Por otra parte, el uso de la lengua extranjera como vehículo de comunicación en las diversas disciplinas, promueve una mayor profundidad en el proceso de adquisición, propiciando un mejor aprendizaje de la lengua meta.

- Motivación para aprender

Esta metodología basa sus principios en la motivación intrínseca, debido a que fomenta actividades de interés para el alumnado (llenas de sentido y significado para éste), a la misma vez que se emplea el idioma. El tipo de aprendizaje

generado es el incidental, es decir, aquel que tiene lugar cuando el aprendiz se centra en algo diferente de lo enseñado. Este tipo de aprendizaje se sirve de situaciones cotidianas surgidas de forma espontánea en la vida del aula, para propiciar la adquisición de conocimientos. En consecuencia, es un complemento muy potente para el aprendizaje intencionado que se produce propiamente en el aula.

3.1.2.3 Reflexión sobre el lugar que debería ocupar la música en algunos de los enfoques propuestos

Aunque la metodología de *Sugestopedia*, es la única que se sirve de la música como tal para potenciar y facilitar el proceso de aprendizaje, en los enfoques de *Total Physical Response*, Enseñanza Comunicativa de la lengua, Aprendizaje Comunitario de la lengua, Enfoque Natural y Aprendizaje Integrado de Contenidos para el Aprendizaje de Lenguas, se puede percibir un sorprendente vínculo entre los principios que sustentan estas teorías y la naturaleza de la música.

En la metodología *Total Physical Response*, la actividad física es el eje vertebrador del aprendizaje, ya que través de ella se construyen, organizan y estructuran los elementos gramaticales y lingüísticos de la segunda lengua. Sin embargo, esa actividad física vinculada a la música, además de aumentar los niveles de motivación e interés, cobraría verdadero sentido y significado dado la estrecha relación existente entre ambas. El trabajo a su vez se facilita, ya que los movimientos corporales acompañados de canciones, permiten una mayor sincronización entre el tempo de la música y la acción del movimiento. Comentando el estrecho vínculo entre la música y el movimiento, Conde, Martín y Vicianá (2002), sostienen que:

La canción representa la síntesis de los elementos musicales: “ritmo, melodía, timbre, textura y forma. Cada uno de estos elementos se relaciona directamente con las dimensiones física, afectiva e intelectual [de la personalidad del niño]. El ritmo está íntimamente relacionado con la dimensión física.” (p.23).

La Enseñanza Comunicativa de una Lengua por su parte, defiende la importancia de desarrollar el aprendizaje en un contexto real de uso. Consecuentemente, la aproximación a la cultura y sociedad del idioma que se desea adquirir, posee un lugar destacable en el aprendizaje. Al igual que afirma Pérez y Leganés (2012):

La música desempeña un importante papel a la hora de aprender una lengua Extranjera. Por un lado, mediante la educación musical se asimila la cultura de una lengua extranjera, ya que ésta se encuentra intrínsecamente unida al carácter popular de las canciones, rimas, poemas y cuentos trabajados en el aula (p.131).

La música es una herramienta muy poderosa para hacer posible este acercamiento cultural a la lengua meta, ya que en ella está impregnada su memoria, su historia y su cultura. Además, como ya se ha mencionado en otros puntos del trabajo, al escuchar música se activan entre otras cosas las neuronas espejo, encargadas de la imitación y la empatía. Este fenómeno, ayuda al aprendiz a identificarse con ese entorno sociocultural de la lengua extranjera que se está aprendiendo. Por tanto, el trabajo con música y en especial con canciones, guarda pleno sentido y significado en el desarrollo de esta metodología, ya que la música es por naturaleza comunicativa y social.

El Aprendizaje Comunitario de la Lengua, basa sus principios metodológicos en la esfera emocional del aprendiz. Las emociones se conciben como un importante aspecto que influye notablemente en el proceso de adquisición del idioma. Ahora bien ¿Qué papel podría tener la música en este enfoque? En primer lugar, ésta se caracteriza por poseer una capacidad especial para despertar y activar emociones. De acuerdo a Albornoz (2008): “la música [...] promueve la identificación y la expresión de emociones y con ello el descubrimiento y el entendimiento del ser, haciendo asequible la identificación de dificultades o virtudes asociadas a emociones que afectan el aprendizaje” (p.69).

Por tanto, se puede decir que a través de ella se facilita el conocimiento del estado emocional propio y del resto de aprendices, permitiendo que cada estudiante sea consciente de aquellos factores protectores y aquellos factores de riesgo, que están influyendo en su aprendizaje. La música, al permitir que el aprendiz lleve a cabo este proceso de autorregulación y autoconocimiento, está aumentando y consolidando los niveles de seguridad y confianza de éste, haciendo posible como sostiene esta teoría, la creación de una atmósfera propicia para el aprendizaje.

El Enfoque Natural por su parte, propone la lectura como principal material didáctico para trabajar el *comprehensible input*, elemento indispensable para adquirir la segunda lengua de acuerdo al autor de esta teoría. Consecuentemente, los textos, poseen un puesto privilegiado en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también en este enfoque se considera la posibilidad de plantear la canción como recurso didáctico de aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera. El motivo es que a través de ella, el *comprehensible input* se puede trabajar en profundidad y de forma motivadora y dinámica, tanto desde el punto de vista auditivo (al escuchar la canción) como escrito (escuchando y leyendo la letra).

Comentando el carácter motivador de las canciones frente a otros recursos, Ballesteros (2009), sostiene que: “la motivación de estas actividades suscitada en los niños, es muy superior a otro tipo de recursos educativos, puesto que despiertan en gran medida el interés y la curiosidad por el significado de los textos trabajados en lengua inglesa” (p.124). En consecuencia se podría decir, que el input comprensivo es mucho mayor y más significativo al trabajar con canciones, dado que los niveles de atención e interés son superiores. Si la motivación de los aprendices es mayor, la comprensión también lo será, ya que éstos estarán más motivados para entender y profundizar en el significado del texto trabajado.

En cuanto al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, encontramos que la música al igual que en los casos anteriores, podría tener un puesto privilegiado en esta forma de enseñanza. Los tres principios de este método (referidos a la cantidad de exposición, a la calidad de exposición y a la motivación en el aula), podrían enriquecerse y perfeccionarse si contaran con el apoyo y ayuda de la música. A través de canciones, se puede introducir una amplia gama de contenidos de muy variadas disciplinas, al mismo tiempo que se trabajan los aspectos lingüísticos del idioma, presentes en el texto de la canción. Por poner un ejemplo práctico, el contenido de “La hidrosfera. Distribución de las aguas en el planeta. El ciclo del agua”, tratado en la asignatura de Ciencias Sociales en el bloque de “El mundo en que vivimos” (LOMCE, 2014, p.19375), puede ser enseñado a través de una canción. Ello conllevaría, no solo el aprendizaje duradero del contenido como tal (gracias a que la música facilita la repetición y la memorización), sino también el estudio de estructuras gramaticales y del vocabulario presente en el texto. Además, este proceso de aprendizaje contribuiría a perfeccionar la pronunciación (puesto que se está trabajando a partir de materiales que en principio están grabados por hablantes nativos) y aumentaría los niveles de motivación e interés, dado el carácter dinámico y real de los recursos.

Introducir la música como herramienta de apoyo, no supone la modificación de los principios del método, sino un enriquecimiento de éstos. Aunque el inglés sigue siendo el eje vertebrador de las sesiones, la música se plantea como instrumento promotor del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, pues se considera que de este modo se alcanzará una auténtica y significativa enseñanza de calidad.

Para representar gráficamente lo que se propone, se exponen en la siguiente figura los tres estadios que deben caracterizar todas las sesiones impartidas en inglés. En la base de la pirámide se encuentra la música, en concreto las canciones, que serán el instrumento o herramienta utilizado para potenciar el conocimiento y aprendizaje de la lengua extranjera, y consecuentemente, el aprendizaje de los contenidos propios de la materia específica que se imparte.



Figura 1. Pirámide de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

Desde este punto de vista por tanto, las sesiones no partirían meramente del inglés como eje vertebrador del aprendizaje, sino que se construirían y cimentarían a partir y desde la música. Ésta es la que da auténtico sentido y significado al resto de eslabones de la pirámide. El principio que defendemos en este trabajo, es que para que efectivamente la lengua extranjera sea un vehículo de comunicación de calidad, que permita conocer la propia lengua y contenidos procedentes de otras disciplinas, la música debe proponerse como herramienta facilitadora del aprendizaje del idioma.

Un aspecto fundamental trabajado en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, y presente también en el telón de fondo de este trabajo, es la teoría del andamiaje o *scaffolding*, planteada por el psicólogo ruso Vygotski (Abascal y Rios, 1998). Esta teoría hace referencia al conjunto de estrategias o herramientas que el docente brinda al alumando para que éste pueda construir el conocimiento. Es decir, el andamiaje es el soporte ofrecido, necesario para

lograr el objetivo de aprendizaje. Muy unido a esta teoría se encuentra otro importante término vygotskiano, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que hace referencia a la distancia existente entre el nivel real del desarrollo del alumno, es decir, aquello que consigue de forma individual, y el nivel de desarrollo potencial que el aprendiz alcanza cuando es ayudado por un adulto o por uno de sus iguales. El andamiaje, juega aquí un papel crucial, ya que el docente deberá proporcionar al alumnado lo necesario, para que progresivamente vaya alcanzando un nivel de competencia que le permita realizar las tareas de forma autónoma.

El Aprendizaje Integrado del Conocimiento de Lenguas, debería ser la línea de actuación de todo programa bilingüe. El aprendizaje de un idioma es significativo y real, cuando además de aprender la lengua como objeto de comprensión y comunicación, se utiliza esta misma para aprender contenidos de otras áreas. Carecería de sentido que el aprendizaje de un idioma como segunda lengua, quedara desvinculado de la realidad, es decir, de otros múltiples y variados ámbitos, que la enriquecen y perfeccionan. El bilingüismo, debe fomentar y potenciar el inglés como nexo conector de distintas y variadas ciencias. En este trabajo además, se plantea la música como herramienta facilitadora de la lengua extranjera, y en consecuencia, como herramienta facilitadora de las materias impartidas.

3.1.3 *Beneficios asociados a la música y la canción en la enseñanza del inglés*

El siglo XXI ha sido promotor de nuevas metodologías de enseñanza del inglés, caracterizadas por enfoques mucho más atractivos y creativos que los tradicionales. Sin embargo, a pesar de haberse producido avances, cambios en los métodos didácticos y renovación de materiales y recursos (Lázaro, 2007), escasos enfoques en la actualidad, proponen la música y en particular la canción, como eje vertebral del proceso de enseñanza de la lengua extranjera. Es por ello que a través de este apartado, se busca subrayar los notables beneficios asociados a este recurso, como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés.

En primer lugar, Engh (2013) comentando las ventajas del uso de la música en el aula de lengua extranjera, habla de tres consideraciones por las cuales es importante y enteramente lógico introducirla, para potenciar y facilitar el proceso de aprendizaje del idioma. Desde el punto de vista sociológico la música posee un fuerte impacto en el terreno de la antropología. El desarrollo de las lenguas, de alguna manera está conectado con la música y la canción. Tanto el lenguaje como la música, han estado presentes en el ser humano desde lo más remotos orígenes de la humanidad. El hombre, dada su profunda naturaleza social y comunitaria, necesita de herramientas que le permitan expresarse, comunicarse e interactuar con el mundo que le rodea. Pero no solo eso, desde el campo de la psicología autores como Brandt (2012), apoyan que en el proceso de adquisición de la lengua materna, los niños emplean los elementos musicales de ésta como el ritmo, el timbre o la melodía, como base para asentar más tarde los aspectos sintácticos y semánticos de la lengua.

A su vez, Engh (2013) sostiene también que la música crea cohesión y sentido de comunidad, dado que ayuda a eliminar desigualdades y posibles barreras socioculturales presentes entre los estudiantes. Se podría decir que la música hermana a todos aquellos que se sirven de ella, puesto que es un lenguaje de expresión común a toda la comunidad que integra, independientemente de su procedencia social, idioma, cultura o ideología. Finalmente, las canciones son también un recurso muy rico en la enseñanza de normas culturales de la lengua extranjera, puesto que son reflejo y medio transmisor de la cultura de la cual proceden.

En la segunda consideración abordada, la cognitiva, Engh (2013) afirma que la lengua y la música tienen importantes puntos de convergencia, dado que son procesados en la misma región del cerebro, en el área de Broca. Esta idea también es subrayada por McCullen y Saffran (2004), al apoyar que el procesamiento neurológico de la sintaxis musical y lingüística, están ligados a esta área cerebral. Ello conlleva, que numerosas mentes humanas sean capaces de reconocer aspectos musicales y lingüísticos de forma muy similar. En esta misma línea, un estudio reciente de Steinbeis y Koelsch (2008), demuestra las notables semejanzas existentes entre el procesamiento de la música y del lenguaje. Por otra parte, dentro del ámbito cognitivo pero dejando a un lado las semejanzas que la neurociencia ha podido encontrar en el terreno de la música y del lenguaje, otros autores como Spicher y Sweeney (2007) y Fomina (2000), defienden que la música ayuda a practicar la comprensión auditiva y la pronunciación, permitiendo mejoras en las destrezas del habla.

Dejando al margen lo expuesto hasta el momento, existen otras razones de peso que sustentan la importancia de introducir en el aula de lengua extranjera, el uso de la música. Engh (2013), afirma que ésta potencia y favorece la creación de una atmósfera en la que los alumnos se sientan relajados y receptivos a la lengua meta que se está aprendiendo. Por su parte, la música es además un fuerte factor motivacional dado que permite llevar al aula material real de la lengua que se está adquiriendo y atraer la atención del alumnado al material lingüístico tratado en el texto de la canción. A su vez, la notable facilidad que posee la ésta a la hora de repetirla y memorizarla, en comparación con el aprendizaje de las mismas

palabras presentadas en un texto sin melodía, es también un factor motivador para el estudiante. Salcedo (2002) sostiene que estas facilidades que presentan las canciones, permiten que se puedan seguir repitiendo y memorizando aún después de la sesión.

Autores como Patel (2011), en su llamada *OPERA hypothesis*, expone los motivos por los cuales la música beneficia la codificación del habla.

- *Overlap* (solapamiento): las regiones del cerebro encargadas de procesar la música y el discurso, se solapan.
- *Precision* (precisión): la música exige un nivel de concentración mayor que el que demanda el discurso, por lo que es de gran ayuda en el proceso de adquisición del habla.
- *Emotion* (emoción): la actividad musical, provoca emociones muy positivas.
- *Repetition* (repetición): las actividades musicales que participan en las redes de procesamiento del habla, se repiten con mucha frecuencia.
- *Attention* (atención): las actividades musicales que toman parte en las redes de procesamiento del habla, están asociadas con altos niveles de atención

Todas estas cualidades que presenta la música contribuyen a facilitar, potenciar y desarrollar la competencia oral del aprendiz que está adquiriendo la lengua meta. Elementos tan importantes como la repetición, atención y precisión se favorecen y simplifican notablemente cuando se hace uso de ella. A su vez, ésta tiene un fuerte impacto positivo en la esfera emocional del estudiante, puesto que además de contribuir a su estabilidad y correcto desarrollo, provoca emociones que son de gran ayuda en el proceso de aprendizaje.

García y Juan (2015) agrupan las ventajas de utilizar la canción en el aula de lengua extranjera, en factores lingüísticos, afectivos, psicológicos, culturales y pedagógicos. En el primero de ellos, se destaca que las canciones permiten ampliar el vocabulario de los estudiantes, mejorar su pronunciación, aprender diversos usos de la lengua, desarrollar la discriminación auditiva y practicar gran variedad de expresiones gramaticales. Como sostiene Murphey (citado en García y Juan), las canciones son una potente herramienta para “presentar y practicar gramática, sintaxis, vocabulario, pronunciación y diferentes destrezas como *listening, reading, speaking, writing y translation*” (p.86). Las destrezas de *listening* se trabajan, desarrollan y potencian, gracias a que la escucha de canciones resulta menos monótona, debido al ritmo y la melodía que poseen, que la escucha de una narración compuesta por las mismas palabras. Además, esta destreza se ve notablemente favorecida dado que las canciones ayudan a mejorar diferentes formas de entonación y ritmo. Por su parte, los niños a prontas edades sienten atracción y gran satisfacción imitando y produciendo nuevos sonidos, rasgo que puede resultar muy beneficioso si se encausa para el desarrollo y trabajo de la competencia oral, por medio de los patrones sonoros que aparecen en las canciones.

En el ámbito de lo afectivo, las canciones también poseen un importante papel puesto que no solo contribuyen a otorgarle al proceso de aprendizaje un carácter motivador, dinámico y divertido, sino que además potencian el acercamiento entre docente y alumno al generar una atmósfera muy propicia para el desarrollo del aprendizaje. Además, el carácter motivador de este recurso, permite que el niño se involucre activamente en su propio aprendizaje desde muy temprana edad. A su vez, también facilitan el conocimiento de un gran rango de emociones y situaciones, que pueden ser cotidianas y cercanas al aprendiz. Finalmente, pueden también acompañar la vida del aula, aludiendo a temas o ámbitos que el grupo-clase esté viviendo o experimentando. (García y Juan, 2015).

Por su parte, en el terreno de lo psicológico, las canciones tal y como sostiene García y Juan (2015) “afectan positivamente a la respiración y al control de la voz, además de ejercitar todos los músculos de la cabeza y del cuello. Pueden ser de gran ayuda también, en el desarrollo de la coordinación” (p.88) y en el cambio de los niveles de energía del grupo clase, permitiendo en función de la necesidad, actuar como calmante o estimulante. Mencionar también su importancia en la creación de un clima de aula relajado y confortable que contribuye y potencia el aprendizaje de la lengua. Enlazando con esta última idea, autores como Spicher y Sweeney (2007), defienden que la música crea un entorno muy positivo de clase además de mejorar el aprendizaje.

Este recurso didáctico también posee un fuerte impacto en el ámbito cultural. En primer lugar, al tratarse de material real, los estudiantes pueden entrar en contacto y conocer ciertos rasgos de la cultura de la lengua extranjera. Además una vez que se han familiarizado con la canción, pueden sentirse más cercanos y próximos a esa cultura y consecuentemente también a su lengua. A su vez, también se facilita y potencia el trabajo de valores como la tolerancia, el respeto y la

apertura. Finalmente también se puede decir que las canciones, dado su carácter flexible, divertido y ameno, poseen un importante papel en el aula como herramienta pedagógica. (García y Juan, 2015).

Quintanilla y Cofré (2015), además de afirmar muchos de los aspectos comentados hasta ahora, sostienen también que “el uso de canciones se relaciona con el desarrollo físico de los estudiantes ya que éstas proveen oportunidades en las cuales los alumnos pueden moverse alrededor de la sala, aplaudir, bailar e incluso, tocar instrumentos” (p.9). Desde el punto de vista de la neurociencia y de la psicología, Lolly y Thain (citados en Quintanilla y Cofré, 2015), afirman que el uso de canciones es beneficioso en el proceso de aprendizaje de una lengua, debido a la activación del hemisferio izquierdo (con la pronunciación, comprensión, ritmo y ejecución musical) y del hemisferio derecho por medio de la expresión melódica, el tono, las emociones y la expresión artística. También se subrayan los beneficios que el uso de este recurso posee en la escritura, lectura, comprensión auditiva y competencia oral, y en la creación de un ambiente propicio para la adquisición de la segunda lengua, dado que los alumnos “cooperan, se capta su atención e interés, se estimula su imaginación y se incentiva a que los estudiantes trabajen en grupos o en parejas, dependiendo de las actividades que se implementen.” (Quintanilla y Cofré, 2015, p. 10). Comentando la relación neurológica que estos últimos autores sostienen que existe entre la canción y el lenguaje, McMullen y Saffran (2004) sostienen que el procesamiento neurológico de la sintaxis musical y lingüística, están ligados al área de Broca.

A rasgos generales, autores como Fonseca y Toscano-Fuentes (2012), afirman que:

La incorporación de la música instrumental y vocal en las sesiones de L[engua] E[xtranjera] ayudan tanto al desarrollo de niveles lingüísticos (fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y léxico), de factores afectivos (reducción de ansiedad, aumento de motivación), como sociolingüístico (exposición a variedades y registros de una lengua) (p. 2).

Centrándose en el ámbito lingüístico, Falioni (1993), reitera que a través de las canciones pueden ser trabajados prácticamente todos los aspectos gramaticales de la lengua, además de contribuir a ampliar y enriquecer el vocabulario y practicar las cuatro destrezas comunicativas.

Por otra parte, Jensen (2000), afirma que el uso de canciones en el aula de lengua extranjera, atrae la atención del alumnado hacia el material lingüístico, tratado en el texto de la canción. A su vez, Salcedo (2002) apoya que las palabras de las canciones son más sencillas de repetir y memorizar, que las mismas palabras expuestas en un texto o en una poesía. Este hecho favorece que el alumno pueda seguir repitiendo y memorizándolas, incluso después de la sesión.

Son muchos por tanto, los beneficios asociados al uso de la música en el aula de lengua extranjera. La repercusión e impacto positivo que este recurso posee en los variados ámbitos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es significativo. La canción puede convertirse en una potente herramienta didáctica que contribuya a mejorar y potenciar todos los elementos que se encuentran insertos en el proceso de adquisición de la lengua extranjera, y el proceso de aprendizaje como tal.

3.1.4 *Adquisición de la lengua extranjera y su aprendizaje*

Se ha considerado importante incidir brevemente, en el proceso de adquisición de la lengua extranjera, ya que será preciso tenerlo en cuenta en vistas al desarrollo de la propuesta educativa planteada al final de este documento. La configuración y realización de este apartado está basada principalmente en los autores Hong (2008) y Li (2009).

Aunque los acercamientos teóricos sobre la adquisición de una segunda lengua son numerosos y diversos, este apartado profundizará en la teoría que desarrolla Stephen Krashen (Hong, 2008). El motivo de esta elección, se debe a que dicha teoría responde a una de las más reconocidas tanto en el ámbito de la psicología como de la neurociencia.

Tras su exposición, se explicarán los distintos estadios de aprendizaje de una lengua extranjera, y los factores que influyen en el proceso de adquisición de ésta. Como eslabón final de este apartado, se perfilarán las estrategias de enseñanza que de acuerdo a Hong (2008), deberían estar presentes en todo proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

3.1.4.1 *Theory of Second Language Acquisition*

El lingüista S.D. Krashen³ desarrolló en el año 1982, una teoría sobre la adquisición de una segunda lengua, conocida con el nombre de “*Theory of second language acquisition*” (Li, 2009). Esta teoría sería el fundamento y la base de muchos estudios y enfoques formulados con posterioridad.

Dicha teoría consta de cinco importantes hipótesis (Hong, 2008):

1. *The acquisition-learning hypotheses*

Sostiene la existencia de dos vías independientes a la hora de desarrollar competencias hacia una segunda lengua. La primera de ellas, es la adquisición de la lengua, que respondería a un proceso inconsciente muy similar al mismo que tiene lugar cuando se adquiere la lengua materna. Los aprendices, no son conscientes de que están adquiriendo esa lengua, tan solo son conscientes de que están utilizando ese idioma para comunicarse. La segunda vía para desarrollar competencias hacia una lengua extranjera, es a través de su aprendizaje formal. En este caso, el aprendiz es consciente de que está adquiriendo ese idioma.

Krashen (Hong, 2008), afirma que la corrección de errores tiene muy poco efecto en la adquisición inconsciente de la lengua, pero sí es de bastante utilidad en el aprendizaje consciente y formal de ésta.

2. *The Natural Order hypothesis*

Sostiene la existencia de un orden natural por el cual todos los seres humanos incorporan la información gramatical en el proceso de adquisición de la lengua.

3. *The Monitor hypothesis*

Esta hipótesis, explica la relación existente entre la adquisición y el lenguaje, además expone la influencia del último en el primero. La auto-monitorización, es el resultado de la gramática aprendida. De acuerdo a este autor, el sistema de adquisición, es el iniciador de la expresión en la lengua extranjera, mientras que el sistema de aprendizaje desempeña el papel de monitor o editor. Este monitor, toma parte en la planificación y corrección de errores, cuando se dan tres condiciones específicas: cuando el aprendiz cuenta de tiempo suficiente para trabajar la segunda lengua, cuando puede reflexionar acerca de sus propios errores y cuando conoce las reglas. Krashen (Hong, 2008) apoya que el papel del monitor debería ser limitado, reduciéndose tan solo a la corrección de errores en el discurso, para poder darle a éste una apariencia más adecuada y correcta. También destaca, que cada aprendiz posee una forma distinta de uso del monitor. A su vez, lleva a cabo una distinción entre aquellos aprendices que hacen uso constante del monitor (*over-users*), aquellos que prefieren no hacer uso del conocimiento consciente (*under-users*) y aquellos que hacen del monitor un uso razonable y apropiado (*optimal users*).

4. *The input hypothesis*

Este autor sostiene que la única vía para adquirir una segunda lengua, es mediante el input comprensivo, es decir, a través de la comprensión de mensajes, escritos en el código que se desea adquirir. Consecuentemente, el proceso de aprendizaje estará basado tan solo, en actividades que trabajen la comprensión oral o escrita de textos en la lengua extranjera.

Lo importante a la hora de trabajar estos mensajes, es el contenido, es decir, lo que dicen, y no tanto cómo lo dicen (forma). Sin embargo este autor afirma que el *Comprehensible Input*, no permite la adquisición del código en su totalidad. Por ello, plantea la teoría del llamado filtro afectivo, que hace referencia al conjunto de circunstancias que pueden provocar el bloqueo de la adquisición de la segunda lengua. Stephen entiende por input, el conjunto de textos codificados en la lengua que se está aprendiendo, y que el aprendiz escucha o lee. De acuerdo a esta teoría, la escritura se adquiere solamente a través de la lectura, de ahí que los textos sean el material de trabajo por excelencia. Además, cuando la lectura es adecuada y suficiente, se adquieren de forma automática todas las reglas gramaticales y textuales necesarias para desarrollar la competencia escrita. Sin embargo, para que la lectura pueda permitir la progresiva adquisición de la escritura, tiene que cumplir los siguientes requisitos:

- Tienen que ser del interés del aprendiz. Es de relevada importancia que su nivel de motivación se mantenga elevado en el proceso de aprendizaje.

³ Stephan Krashen es un experto en el ámbito lingüístico, especializado en teorías de la adquisición de lenguas y su desarrollo (Hong, 2008)

- A la hora de leer los textos, el aprendiz debe reparar su atención en el contenido y no en la forma. La lectura realizada de esta manera, potencia la progresiva sistematización de código, permitiendo que la expresión escrita vaya surgiendo de forma natural.

5. *The affective filter hypothesis*

La hipótesis del filtro afectivo sostiene que un conjunto de variables afectivas (como son la motivación, la ansiedad y la confianza en uno mismo), poseen un papel relevante en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Se conoce por filtro afectivo, aquella parte del cerebro del estudiante, encargada de seleccionar del input, la información que llegará al organizador. No en todas las situaciones de aprendizaje, el input comprensivo garantiza la correcta adquisición de la lengua. Los factores emocionales y afectivos del aprendiz, juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, si hay un desequilibrio en ellos, el filtro afectivo impedirá que el input llegue en estado puro al organizador, bloqueando y dificultando el aprendizaje. Por tanto, el filtro afectivo debería mantenerse a bajos niveles para favorecer la apertura del aprendiz al input.

Por su parte, el filtro afectivo está formado por los siguientes factores:

- Factores motivacionales:

La motivación puede ser integrativa (deseo de adquirir una segunda lengua para entrar a formar parte de la comunidad que utiliza ese código determinado), o instrumental (deseo de dominar una lengua con fines prácticos e instrumentales).

- Factores afectivos:

Dentro de estos factores, se encuentra la confianza y seguridad en uno mismo (las personas seguras y con altos niveles de confianza, tienen más facilidad a la hora de adquirir una segunda lengua), el estrés (personas con desequilibrios emocionales y elevados estados de estrés y angustia, tienen más obstáculos en la adquisición del código), la empatía (un aprendiz empático, se identifica con mayor facilidad, con el usuario del código que está aprendiendo) y actitud de respeto al grupo-clase y al docente (los inputs se aprovechan en mayor medida, cuando el aprendiz se encuentra cómodo y a gusto con sus compañeros y con el docente).

Se podría decir, que el filtro afectivo es semejante a una pantalla que impide que en ocasiones el input llegue por completo al organizador. Si el aprendiz no está motivado con las actividades propuestas, o no se siente cómodo en el aula, el filtro afectivo será muy elevado, produciendo notables dificultades en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje en general, y el aprendizaje de lenguas en particular, es significativo y real, cuando la esfera emocional del aprendiz se cuida y trabaja. Si los estados de estrés son muy elevados, y los niveles de autoestima muy bajos, el aprendizaje quedará menguado o restringido.

Teniendo en cuenta los principios básicos de esta teoría, en especial lo referente al filtro afectivo, se podría decir que la música posee un puesto privilegiado en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, dado su notable impacto positivo en los factores emocionales y motivacionales del filtro afectivo. Éste último disminuye, cuando el aprendiz se encuentra protegido y cuidado emocionalmente, es decir, cuando las necesidades psico-afectivas básicas de inclusión, control y afecto, quedan cubiertas. La música como ya se ha mencionado en otros puntos del presente trabajo, es eminentemente social, y consecuentemente, permite que aquellos que la producen, puedan sentirse parte de un mismo grupo, de una misma comunidad. A raíz de ello, las relaciones impersonales y la comunicación se ven notablemente favorecidas, provocando un aumento en los niveles de autoestima y confianza. Otro de los aspectos emocionales de notable importancia en el filtro afectivo, es la empatía. Cuando se toca o escucha música, las neuronas espejo se activan, aumentando los niveles de empatía e identificación con los demás. Ello produciría también, una bajada del filtro afectivo. Finalmente, los niveles de tensión y estrés disminuyen sustancialmente con la música, provocando un estado de tranquilidad y relajación en el aprendiz.

Teniendo todavía presentes estos factores emocionales y motivacionales, se podrían plantear las canciones, como alternativa a los textos que esta teoría propone como único material de trabajo para adquirir la lengua extranjera. El motivo principal, es que debido a la naturaleza musical de este recurso didáctico, se puede responder en mayor medida a los factores que integran el filtro afectivo. La canción, aumenta la confianza y seguridad del aprendiz y su grado de empatía, disminuye los niveles de angustia y estrés, y cubre las necesidades psico-afectivas básicas del estudiante. En consecuencia, el filtro afectivo se reduce permitiendo que el input trabajado pueda llegar al organizador en su totalidad, generando un aprendizaje realmente significativo y para la transferencia.

3.1.4.2 Estadios de aprendizaje de una segunda lengua extranjera

Tal y como se expone en Hong (2008), estas teorías han dado como resultado, la identificación de los estadios de aprendizaje de una segunda lengua:

1. Primer estadio: La etapa de reproducción o receptiva

Este primer estadio puede comprender una duración desde 10 horas a seis meses. Los estudiantes, normalmente poseen alrededor de unas 500 palabras llamadas “receptivas”, que pueden comprender pero no utilizar con fluidez y confianza. Es por ello que este estadio comprende un “período de silencio” durante el cual los estudiantes no pueden hablar pero si responder a las tareas que se llevan a cabo, utilizando gran variedad de estrategias como señalar, representar con gestos, responder mediante el uso de estructuras tan simples como *yes or no*. El docente debe respetar el curso natural de aprendizaje del estudiante, para que éste empiece a hablar cuando se sienta preparado para ello.

2. Segundo estadio: La etapa de producción temprana

Este estadio por su parte, puede prolongarse durante aproximadamente seis meses, tras la superación de etapa inicial. En este caso, los aprendices han desarrollado (en la mayoría de los casos) entorno a 1000 palabras “receptivas/activas”, puesto que pueden además de entenderlas, utilizarlas. Durante este estadio, los estudiantes son capaces de hablar formando frases de una o dos palabras, además de demostrar que comprenden nuevos materiales dando respuestas cortas a frases sencillas.

3. Tercer estadio: La fase de emergencia del habla

Este estadio puede prolongarse durante un año. En este caso, los aprendices han desarrollado alrededor de 3000 palabras y son capaces de utilizar frases cortas y sencillas para hacer uso de su competencia comunicativa. Están preparados para mantener un diálogo y preguntar cuestiones de poca envergadura. Aunque pueden producir largas frases, los errores gramaticales cometidos pueden impedir en algunos casos que la comunicación sea la adecuada.

4. Cuarto estadio: La etapa de dominio de la lengua inmediata

Esta etapa se extiende aproximadamente a lo largo de un año, tras la superación de la anterior. Los estudiantes a nivel general, han desarrollado acerca de 6000 palabras por lo que están preparados para llevar dar su opinión, preguntar dudas y hablar durante un período de tiempo prolongado.

5. Quinto estadio: La etapa de dominio de la lengua avanzada

Adquirir el nivel de profesionalidad requiere de un extenso período de tiempo, generalmente entre cinco o siete años. En este estadio, los estudiantes adquieren vocabulario procedente de áreas de conocimiento muy concretas y especializadas. Pueden participar sin problemas en las actividades que se proponen en el aula. Pueden además, utilizar la gramática y el vocabulario a un nivel comparable al mismo que emplearía un hablante nativo.

3.1.4.3 Factores que influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua

De acuerdo a Li (2009), algunos de los factores más relevantes de influencia en el proceso de adquisición de una segunda lengua, son los expuestos a continuación:

1. Las diferencias de personalidad

Este autor sostiene que una psicología positiva, un estado de ánimo estable, una voluntad fuerte y un correcto poder de autocontrol, tendrán una influencia muy notable en la elección de estrategias de aprendizaje. Como consecuencia, estas características en la personalidad del aprendiz, tendrán un impacto significativo en sus posibilidades de éxito y resultados de aprendizaje. Un estudiante con carencia o falta de confianza, tendrá muchas dificultades para expresar y exponer sus ideas adecuadamente. El control de sus sentimientos se verá profundamente impedido, además de desarrollarse estrategias emocionales negativas o inadecuadas. Por el contrario, un estudiante con niveles de confianza elevados, tiene mucha más facilidad a la hora de expresarse e integrarse en el proceso de aprendizaje. De acuerdo a este autor, es tarea del docente conocer las diferencias entre las personalidades de su alumnado, con el objetivo de poder darle a cada aprendiz aquellas tareas que van a contribuir al pleno desarrollo de su personalidad y su persona.

2. La motivación en el proceso de aprendizaje y las actitudes de los estudiantes

De acuerdo a este autor, la motivación es un motor interno muy importante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Cuanto mayor sea la motivación, mayor será el interés y ganas por acercarse y conocerla. En esta motivación tiene un papel de gran relevancia, tanto el profesor como el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la lengua meta. A su vez, para contribuir a un aprendizaje realmente motivador que permita desarrollar y potenciar estas estrategias de aprendizaje, el docente debe favorecer la creación de un clima agradable, armonioso y natural de aprendizaje. Además, el profesor debe potenciar a sus estudiantes para que desarrollen su pensamiento creativo con el objetivo de acrecentar su potencial interno, consolidar sus niveles de confianza, mejorar su motivación en el proceso de aprendizaje etc. Todos ellos, aspectos de gran importancia en el desarrollo de aprendizaje.

3. Factores intelectuales

Por factores intelectuales o cognitivos, el autor entiende la memoria, habilidad, capacidad de imitación, análisis y capacidad de juicio, habilidad para resolver problemas de forma autónoma, organización, capacidad de autoevaluación y destrezas para adquirir la lengua meta. Es tarea del docente, ayudar a descubrir y potenciar, las inteligencias de cada estudiante, para que éstos puedan desarrollarse en plenitud e integridad y puedan mejorar sus habilidades cognitivas.

3.1.4.4 Estrategias de enseñanza en el proceso de adquisición de una segunda lengua

De acuerdo a Hong (2008), el profesor debe promover seis estrategias en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, con vistas a que el aprendizaje sea realmente significativo y adecuado. Habla de las siguientes:

1. Analizar las características de la segunda lengua de los estudiantes

El docente debe atender a las necesidades particulares y específicas de cada aprendiz, ofreciendo un estilo de educación personalizado que se ajuste a lo que precisa cada individuo. Sostiene que las habilidades de la segunda lengua adquiridas por los estudiantes, dependen en parte de las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores.

Es imprescindible que el docente conozca las características concretas de sus alumnos, para poder establecer un proceso personalizado de enseñanza, que brinde a cada estudiante lo que necesita para poder desarrollarse en integridad y plenitud. Algunas de las características que diferencian un aprendiz exitoso de uno que no lo es, son las siguientes:

- Es activo o es un aprendiz pasivo
 - Es capaz o no de practicar la competencia comunicativa en el lenguaje
 - Puede servirse o no, de distintas técnicas de memorización
 - Es capaz o no de pedir aclaraciones y preguntar dudas
 - Se preocupa o no por cometer errores en la producción de la segunda lengua
- #### 2. Establecer contratos para construir a la adquisición de independencia y autonomía en el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Este acuerdo se establece entre el profesor y los alumnos para determinar cómo va a contribuir cada uno de ellos al correcto desarrollo de la vida del aula. Para que sean exitosos y significativos para el alumnado, cada aprendiz debe tomar parte activa en el desarrollo y establecimiento de dicho acuerdo. En la medida en que se sienta integrado y tenido en cuenta, así será su nivel de responsabilidad e implicación en su cumplimiento. Es importante que el profesor exponga en el aula, pósters o carteles que recuerden lo que se ha acordado. A su vez cuando se incumpla lo acordado, es deber del docente recordar y ayudar a reflexionar sobre su conducta adoptada.

3. Poner al aprendiz en el centro del proceso de aprendizaje

El proceso de enseñanza debe estar centrado en el alumno, puesto que éste es el protagonista del aprendizaje. El docente debe guiar, facilitar, presentar materiales con claridad y resolver dudas, pero nunca podrá adquirir la segunda lengua por sus estudiantes, puesto que son ellos los que tiene que decidir por sí mismos que quiere aprender.

Una clase centrada en el alumno, se caracteriza por poseer un entorno de aprendizaje que fomenta y propicia la independencia de los estudiantes. Estos a su vez, son conscientes de su proceso de aprendizaje, y gracias a esta conciencia, serán capaces de tomar control de su aprendizaje. El profesor debe contribuir a desarrollar esta atmósfera, que deberá ser aceptada por los estudiantes.

4. Establecer objetivos para aumentar la motivación de los aprendices

El docente tiene que brindar a sus alumnos la oportunidad de establecer sus propios objetivos de aprendizaje (serán distintos a los fijados por el programa). Este hecho, además de reflejar las razones de los estudiantes por aprender una segunda lengua, es un fuerte factor de motivación dado que permite que el estudiante se sienta promotor y protagonista de su aprendizaje.

5. Integrar las teorías de la adquisición de la lengua extranjera con la práctica

Es de vital importancia que el profesor conozca las teorías sobre la adquisición de una lengua extranjera. Este hecho le ayudará a comprender por qué los aprendices responden al proceso de enseñanza de diversas maneras. De acuerdo a Hong (2008), entender la teoría propuesta por Stephen Krashen ayuda al profesor a desarrollar estrategias apropiadas de enseñanza y evaluación, que guíen al estudiante a lo largo del desarrollo de la lengua meta. Sin embargo, esta teoría para tener sentido y significado, tendrá que vincularse a la práctica.

6. Valor, auto-eficacia y atribución como motores de motivación

Estos tres principios, juegan un importante papel en la motivación del proceso de adquisición de una segunda lengua.

En primer lugar, un aprendiz de lengua extranjera estará más motivado (motivación intrínseca) si las tareas realizadas son de interés y valor para él. A su vez, un estudiante auto-eficaz se encontrará mucho más seguro a la hora de afrontar los diversos problemas o obstáculos que puedan aparecer en el proceso de aprendizaje. Este perfil de estudiantes, concibe el error como una parte necesaria del aprendizaje y es consciente de que cuanto más aprenda y practique, mayor número de habilidades podrá mejorar y desarrollar. Por el contrario, el aprendiz con escasa auto-eficacia, cree que por naturaleza posee pocas capacidades y aptitudes para aprender. Como consecuencia de esta carencia de confianza e inseguridad, el error será percibido como un motivo de fracaso e impedimento del aprendizaje.

En el proceso adquisición de una segunda lengua, la construcción de la auto-eficacia podrá ayudar a los aprendices a tomar conciencia de la capacidad que poseen para resolver problemas cuando cuentan con las herramientas precisas. Un elevado nivel de confianza, es clave en el éxito de adquisición de la lengua meta.

Por último, las atribuciones que los estudiantes realizan al éxito o fracaso de su proceso de aprendizaje, también son cruciales en el correcto desarrollo de éste. Con frecuencia, los aprendices suelen atribuir el éxito o fracaso de su aprendizaje, a factores no del todo adecuados como pueden ser “la suerte” o habilidades naturales... Por ello, el docente tiene que asegurar a los estudiantes experiencias significativas de éxito por medio de estrategias de enseñanza, que ayuden al estudiante a conocer cómo puede alcanzar dichas experiencias.

3.1.5 El método Jolly Phonics como herramienta facilitadora del aprendizaje de una segunda lengua

El presente apartado se destina exclusivamente a la metodología *Jolly Phonics*, por considerarse una de las pocas que introducen la canción como recurso didáctico fundamental, en la adquisición de la lengua (nativa o extranjera). Se subrayan las características propias de este enfoque y las líneas de su desarrollo en el aula. Son muchos los beneficios asociados a este método ya no solo por su carácter dinámico y altamente motivador, sino también por su contribución a facilitar la complejidad intrínseca de la lengua inglesa. No podemos olvidar que en ésta última, tal y como afirma Lázaro (2007):

El proceso de aprendizaje de la lectura es más complejo [...] que en castellano. En inglés, la lengua escrita difiere enormemente de la lengua oral. Así, mientras en castellano contamos con 29 letras que representan 24 fonemas; en inglés los alumnos se enfrentan a 26 letras que representan 44 fonemas (p. 160).

A pesar de las aparentes dificultades, por medio de esta metodología se establece una adecuada relación entre las grafías y los sonidos del inglés, por lo que se ve afectada positivamente la pronunciación, la comprensión lectora, la motivación de los alumnos y el nivel del idioma estudiado. Además se contribuye a fomentar el interés tanto por la lectura como por la lengua extranjera, debido a su carácter ameno y asequible (Lázaro, 2007). Pasemos ahora a su explicación y desarrollo.

Jolly Phonics (Lloyd, 1992), responde a un método de lecto- escritura desarrollado en Reino Unido en el año 1989, por Sue Lloyd, considerada su autora, y por Christopher Jolly, a quien debe su nombre. Sue y Christopher, se conocieron en una

conferencia de trabajo y debido a su interés común por la mejora de las metodologías en la enseñanza de inglés, elaboran juntos el método que pasaría a conocerse mundialmente con el nombre de *Jolly Phonics*.

Sue Lloyd, era maestra en un colegio de educación primaria en la localidad de Lowestoft (Inglaterra). Las notables dificultades existentes en los procesos de adquisición de la lectura y escritura de sus alumnos, le llevaron a crear un método basado en la gesticulación, la mímica y la música. Para ello, seleccionó de forma exhaustiva todos los sonidos de todas las letras que configuraban la lengua inglesa, y estableció un gesto y una canción para cada uno de ellos. Esta profesora llegó a obtener resultados brillantes, dado que consiguió eliminar los problemas que algunos de sus alumnos presentaban en el proceso de lecto-escritura, además de mejorar los logros de aquellos que en principio no presentaban ninguna dificultad.

Jolly Phonics ha pasado a convertirse en un método conocido y utilizado mundialmente, tanto para niños nativos de habla inglesa, como para aquellos que están aprendiendo el idioma como segunda lengua. Su carácter multisensorial, atractivo y divertido, potencia un aprendizaje de los sonidos de las letras realmente significativo y eficaz. *Jolly Phonics* incluye además, el aprendizaje de las llamadas *tricky words*, es decir, aquellas palabras que no siguen las reglas básicas de pronunciación, de ahí que también sean conocidas como “Phonically irregular high-frequency words”.

Este método, estipula cinco habilidades básicas que deben adquirirse para aprender a leer y escribir. Son las siguientes:

1. Conocer los sonidos de las letras
2. Saber escribir las letras
3. Sintetizar los sonidos
4. Descomponer las palabras en sonidos
5. Aprender la ortografía de las palabras con “truco”

A continuación, se expone en detalle en qué consiste cada una de estas habilidades:

1. Conocer los sonidos de las letras

El primer estadio de *Jolly Phonics*, es conocer el sonido de las letras. A través de este método se enseñan los 42 sonidos principales de la lengua inglesa. Están divididos en siete grupos, compuestos en algunos casos por los llamados dígrafos, es decir, sonidos formados por dos letras. Algunos de ellos como el *oo* y el *th*, pueden sonar de dos formas distintas. Los sonidos son los siguientes:

1. s, a, t, i, p, n
2. c k, e, h, r, m, d
3. g, o, u, l, f, b
4. ai, j, oa, ie, ee, or
5. z, w, ng, v, oo, oo
6. y, x, ch, sh, th, th
7. qu, ou, oi, ue, er, ar

Figura 2. Los 42 sonidos de la lengua inglesa.

El orden estipulado para el aprendizaje de los sonidos, es el expuesto arriba. Los sonidos no se aprenden por orden alfabético, sino en ese orden. De este modo, los primeros sonidos aprendidos, serán los correspondientes al grupo 1. Esto es debido a que con estos sonidos, se pueden hacer grupos de palabras de tres letras (consonante-vocal-consonante). A medida que se progresa en el aprendizaje del método, se irán conociendo el resto de grupos en el orden expuesto. A su vez, todos aquellos sonidos que tienen más de una grafía, en un comienzo se presentan solo de una forma y progresivamente, se irán introduciendo las demás.

Cada sonido por su parte va acompañado de una gesticulación y de una canción, que ayudan a recordar la letra que representa (no se puede olvidar que en inglés, no existe una correspondencia entre escritura y pronunciación).

2. Saber escribir las letras

En este segundo estadio, se le da mucha importancia a la correcta sujeción de lápiz, ya que los niños tienen que aprender a formar las letras correctamente. El método estipula exhaustivamente, como debe ser el trazo de todas y cada una de las letras. Así por ejemplo, la “o” se forma llevando el lápiz en dirección contraria a las agujas del reloj mientras que la “d” se empieza por el centro y no por arriba. También se estipula el orden en el que tienen que enseñarse. La “c”, se tiene que presentar una de las primeras puesto que su formación será la base de otras letras como la “d”.

3. Sintetizar los sonidos

Por sintetizar, se entiende el proceso mediante el cual, se recompone la palabra completa a partir de cada uno de los sonidos que la forman. A modo de ejemplo, la síntesis de la palabra *cat*, sería el paso de *c-a-t* (la pronunciación individual de cada uno de los sonidos que conforman la palabra) a *cat*. Para llegar a leer los niños deberán adquirir esta técnica progresivamente. Se recomienda, empezar a trabajar este estadio, articulando una palabra sonido a sonido, para darle finalmente al niño, la oportunidad de escuchar la palabra completa. En el caso de los dígrafos, se deberá articular el dígrafo en su conjunto, y no las letras por separado.

4. Descomponer las palabras en sonidos

En este estadio, se trabaja la fragmentación de la palabra por sonidos, para facilitar la escritura. Se recomienda empezar por palabras sencillas de tres letras, y descomponerla en sonidos acompañando cada uno de ellos con un golpecito.

5. Aprender a pronunciar las palabras con “truco”

El método Jolly Phonics, plantea diversas formas de aprender las *tricky words* o palabras irregulares:

- Mirar, tapar, escribir y comprobar: mirar detenidamente la palabra para descubrir que fragmento de ella tiene truco. Acto seguido, pedirle al niño que trace con el dedo (llamado *magic finger*) en el aire, las letras de la palabra. Después, tapar la palabra y comprobar si el niño la sabe escribir correctamente. Finalmente, comprobar si es correcta.
- Pronunciarla. Decir el sonido de cada palabra
- Mnemotecnia.
- Emplear y fomentar la letra cursiva puesto que ayuda a la correcta ortografía.



Figura 3. Árbol de *tricky words*. Fuente: elaboración propia

Las canciones juegan un papel crucial, al inicio de método *Jolly Phonics*. Los sonidos de cada una de las letras, son aprendidos de forma lúdica y motivadora a través de ellas. Muchas de estas melodías son conocidas por pertenecer al repertorio tradicional.

Durante el primer trimestre de *Primary 1*, los niños aprenden las canciones respectivas a cada letra siguiendo el orden establecido, es decir, empezando por el primer grupo, y siguiendo hasta el siete. Gracias a ella, se logra un aprendizaje acelerado y significativo, gracias al carácter motivador y dinámico de estas actividades.

Las canciones, pueden ser entendidas como la fusión de la música y el lenguaje. Consecuentemente, son el medio propicio para que la expresión y la comunicación entre los miembros de la clase, se lleven a cabo del modo más favorable. Hablando de las ventajas que conlleva introducir la canción en el aula de inglés, Ballesteros (2009) sostiene que “[en] las clases de inglés, la motivación de estas actividades suscitada en los niños es muy superior a otro tipo de recursos educativos, puesto que despiertan en gran medida el interés y la curiosidad por el significado de los textos trabajados en lengua inglesa”. (p.142).

Estas canciones, se cantan al mismo tiempo que se ejecutan los gestos propios de cada sonido y por tanto, propios de cada canción. Este aspecto además de aumentar la motivación y el dinamismo de las clases, favorece el rápido aprendizaje de los sonidos, debido principalmente, al trabajo de asociación que se establece entre el sonido y el gesto.

3.2 Propuesta educativa

La propuesta educativa que se plantea, está basada en las observaciones realizadas en la clase de *Primary 1* en el período de prácticas en el colegio escocés *St James Primary School* (Renfrew). La propuesta se dirige a un grupo-clase compuesto por 25 niños de Primero de Primaria, matriculados en un centro bilingüe de la Comunidad de Madrid. Está enmarcada en la disciplina de inglés, idioma impartido en el centro como primera lengua extranjera, y eje vertebral del programa bilingüe. Esta materia a su vez, se trabaja a través del método *Jolly Phonics*, caracterizado por poseer como una de sus partes fundamentales, las canciones. Esta metodología se utiliza a lo largo de toda la educación primaria, de forma muy significativa en los primeros tres cursos (*Primary 1*, *Primary 2*, *Primary 3*). Aunque dicha propuesta se dirige a un centro de España, muchos de los recursos, materiales y actividades utilizadas en *St James*, podrían ser de gran interés y riqueza para las clases de lengua extranjera impartidas en nuestro país. De ahí que se haya hecho uso de las observaciones realizadas en las aulas de este centro.

Antes de iniciar la explicación y desarrollo de la propuesta, se considera preciso destacar la importancia de la coordinación interna entre los maestros/as de primero de primaria, y los de Educación Infantil. La razón de ello es que las melodías de las canciones utilizadas en el método *Jolly Phonics*, pertenecen a canciones tradicionales que pueden empezar a aprenderse en infantil. El componente cultural como ya se ha expuesto a lo largo del trabajo, es de notable importancia en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, ya que entre otras cosas, ofrece al alumnado material real de la comunidad de hablantes. Las canciones procedentes del repertorio tradicional (en este caso del anglo-sajón) son una potente fuente de riqueza y motivación para los alumnos, que establece una conexión directa entre el aprendiz y la cultura de la lengua meta. Además, estas canciones son generalmente de calidad puesto que han superado el filtro del tiempo y están fuertemente arraigadas al estrato cultural de país.

Aunque en las canciones del método solo se mantiene la melodía de la original, puesto que la letra está orientada a adquirir los distintos fonemas de la lengua y por tanto se producen variaciones, se considera de gran ayuda introducirlas ya en infantil, para que el alumno esté familiarizado con ellas cuando llegue a primaria.

3.2.1. Justificación

A lo largo del presente trabajo, se plantea la música como herramienta facilitadora del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En esta propuesta de mejora, lo que se busca es precisamente llevar a la realidad este planteamiento. El modo de hacerlo será a través del método *Jolly Phonics* puesto que concibe la canción como elemento fundamental del proceso de aprendizaje del idioma.

Es evidente como se comenta en la introducción, que el inglés ha pasado a convertirse en una de las lenguas más estudiadas a nivel mundial. Consecuentemente, se precisa de una educación de idiomas que dé respuesta a las demandas del presente siglo, cada vez más globalizado y plurilingüe. Sin embargo, en este trabajo se considera que la enseñanza de

idiomas, al menos en España, necesita de una nueva orientación para llegar a convertirse en una auténtica enseñanza de calidad. El método *Jolly Phonics*, podría ser una vía para lograr este cambio.

El interés educativo de esta propuesta, es notable. No solo se está planteando una alternativa a la enseñanza del inglés en España, sino que también se está fomentando un estilo de aprendizaje motivador, dinámico y significativo, que busque la integridad y desarrollo de los alumnos a todos los niveles. De ahí que todas las sesiones buscarán cubrir las dimensiones y facetas de la persona (cognitiva, social, afectiva y espiritual).

3.2.2. Objetivos de la propuesta

- Objetivos generales:

- Plantear la canción como herramienta facilitadora del proceso de aprendizaje del inglés.
- Promover la adquisición del inglés a través de la interpretación de sencillas canciones.

- Objetivos específicos:

- Adquirir tres fonemas (/sh/, /ch/ /y/) de la lengua inglesa a través del método *Jolly Phonics*.
- Utilizar la canción como eje vertebral de las sesiones (a raíz de ella se generan la gran mayoría de actividades propuestas).
- Aprender vocabulario y expresiones gramaticales a través de las canciones propuestas.
- Practicar la escritura y la lectura de los fonemas trabajados.
- Hacer uso de la canción para contribuir a la creación de un clima de aula que potencie y favorezca el aprendizaje.
- Proponer diversas agrupaciones de trabajo: por parejas, por grupos, individualmente.
- Potenciar un recurso didáctico que motive al estudiante a adquirir el idioma.

3.2.3. Desarrollo y metodología

La propuesta educativa se desarrollará durante las dos primeras semanas del tercer trimestre. Comprenderá tres sesiones, en cada una de las cuales se abarcará el aprendizaje de un fonema de la lengua inglesa. Durante la primera semana se impartirán dos sesiones mientras que en la segunda solo habrá una. La propuesta de mejora (entendida en su globalidad), abarcaría todo el curso escolar por lo que el número total de sesiones a la semana, sería de dos. Aquí sin embargo, buscamos presentar tan solo cómo sería la línea de desarrollo de nuestras sesiones, partiendo de la premisa de la música como herramienta facilitadora del aprendizaje del idioma. Se considera que para ello, las tres sesiones expuestas son suficientes.

Aunque la materia principal de estudio serán tres fonemas del bloque 6 de acuerdo al método *Jolly Phonics* (/sh/, /ch/, /y/), se aprovecharán las canciones para aprender vocabulario propio de la asignatura de *science*. A su vez, en muchas de las actividades propuestas se introducirán palabras que han sido dadas en esta última materia, con la intención de reforzar y profundizar contenidos dados con anterioridad. La música por su parte estará presente en todas las sesiones, no solo en las canciones de apertura, desarrollo y cierre de la sesión, sino también como elemento de fondo en la realización de algunas tareas.

Hay que tener en cuenta que en un contexto anglosajón, el promedio de sonidos aprendidos por semana suele ser de tres. En este caso serán solo dos dado que el estudiante español no se encuentra inmerso en un contexto natural y real, y consecuentemente el proceso de adquisición de la lengua extranjera será más lento.

Los contenidos trabajados serán los siguientes:

1. Saludos y presentaciones.
2. Día de la semana y tiempo atmosférico.
3. Fonemas del bloque 6 (/sh/, /ch/, /y/).
4. Concepto de acompañamiento y voz principal.
5. Vocabulario variado (trabajado en la asignatura de *science*).

6. Expresiones gramaticales presentes en la letra de las canciones.

La metodología empleada, responde a los principios de este método, caracterizado por su carácter dinámico y activo. Este hecho genera altos niveles de motivación ya que el estudiante es el protagonista y centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, esta metodología respeta los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, atendiendo de forma especial a aquellos que muestran mayores dificultades en la adquisición de los contenidos. Por ello, un principio importante que defiende este método observado en el período de prácticas y confirmado por las docentes, es la continuidad y progresión en el estudio de los distintos sonidos. Es decir, estos se introducirán independientemente de que sean dominados o no los anteriores. Es imprescindible que el niño sienta que avanza en la adquisición de conocimientos aunque no controle por completo los dados hasta el momento. Si el docente impide a aquellos niños que presentan más dificultades en el proceso de aprendizaje, seguir avanzando, generará desmotivación en ellos al sentirse “estancados” en aquel sonido. Si por el contrario se continúa avanzando con naturalidad y progresión, apoyando con diversas actividades de refuerzo y consolidación los contenidos anteriores, el niño que presente más dificultades irá progresivamente adquiriendo y afianzando esos contenidos.

Los principios fundamentales de la metodología empleada, serán los siguientes:

- Aprendizaje constructivista

El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. Éste último, va siendo configurado gracias tanto a su propio esfuerzo como a las aportaciones y trabajos aportados por el resto de aprendices.

- Aprendizaje situado

Siempre es significativo y está contextualizado. Orientado al alumno, a su realidad concreta y personal.

- Aprendizaje recíproco o colaborativo

El clima de aula estará marcado por el trabajo personal y autónomo, y por el trabajo grupal. Gracias al primero de ellos, se trabaja la Zona de Desarrollo Real. A través del segundo por su parte, se enriquece la Zona de Desarrollo Próximo. Consecuentemente, el proceso de aprendizaje tiene auténtico significado cuando se comparte y vivencia con el resto de aprendices, pues solo entonces puede desarrollarse la Zona de Desarrollo Próximo. Las sesiones por tanto, se caracterizarán por un constante diálogo entre los alumnos y el docente.

- Aprendizaje autorregulado

El aprendiz, conoce el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Consecuentemente, es consciente de los factores protectores y de riesgo, que están interfiriendo positiva o negativamente en mencionado proceso. Para potenciar la autorregulación, se fomentarán espacios de reflexión y autoconocimiento.

Es imprescindible también, el refuerzo positivo, reflejado muy en especial en el lenguaje utilizado por el docente. Expresiones tales como “esto está mal” o “no es correcto”, quedarán totalmente abolidas del vocabulario del profesor. Un aspecto imprescindible en la adquisición de una lengua, es la producción de ésta sin tener miedo a equivocarse. El error forma parte del proceso de aprendizaje, y no debe concebirse como un factor negativo que obstaculiza e impide la adquisición de conocimientos.

Otro elemento indispensable en la adquisición de la lengua, es la música, eje vertebral de todas las sesiones. Las canciones utilizadas, además de estructuran el orden de las clases, marcando un inicio, un desarrollo y un final en todas ellas, serán de gran importancia en la creación de un clima de aula que contribuya a cubrir las tres necesidades psicoafectivas del estudiante (inclusión, control y afecto). Todas las sesiones estarán compuestas por tres importantes partes:

- Inicio (15 minutos): Rutinas a través de canciones

- Canción *How are you?* El docente la cantará mientras entra a clase.
- Canción *How's the weather?*
- Canción *Days of the week*

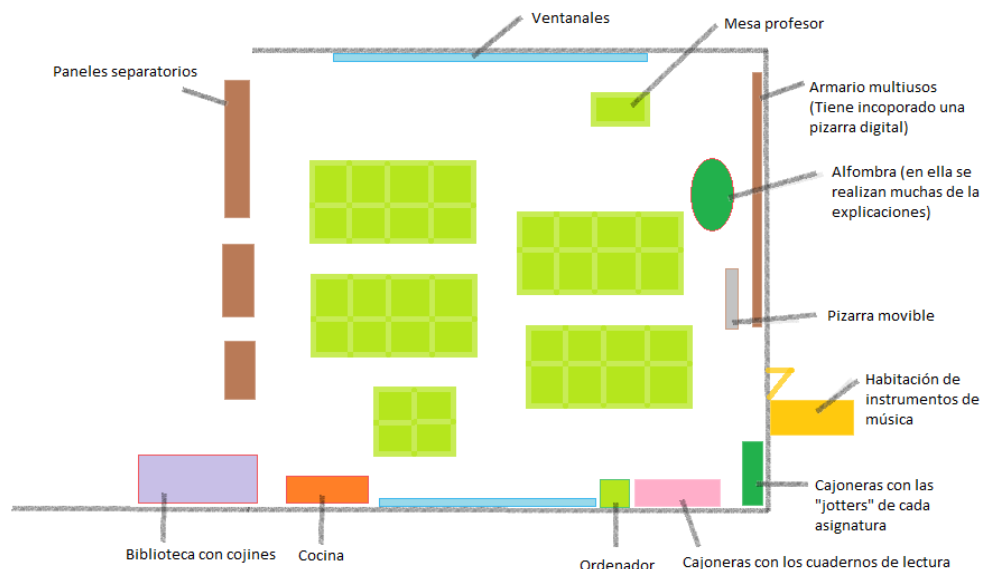
- Desarrollo (30 minutos)

- Canción del sonido que se está estudiando.

- Actividades (música de fondo)
- Cierre (10 minutos)
- Canción *Clean up*. Marca el fin de las actividades propuestas.

Otro elemento importante de la metodología propuesta, es el uso de la lengua extranjera a lo largo de toda la sesión. Se potenciará y promoverá en todo momento el uso de la segunda lengua por parte del estudiante, con el objetivo de que éste la utilice en la medida de sus posibilidades. Si por ejemplo el alumno pide ir al baño formulando la pregunta en español, el docente responderá de la siguiente manera: *¿Al baño? Oh! Do you mean to the toilet? Yes, of course*. Aunque este hecho supone un esfuerzo extra por parte del profesor, el estudiante además de adquirir y ampliar su vocabulario, terminará formulando la pregunta en inglés con el paso del tiempo.

El tipo de agrupaciones a la hora de trabajar será variable, combinándose el trabajo individual y autónomo, por parejas (cada niño tendrá asignado a una *shoulder partner*, es decir, un compañero que apoya y ayuda en el proceso de aprendizaje) y por grupos. El cambio de lugar a la hora de desarrollar las sesiones, será muy importante. El espacio se concibe como otro importante elemento que influye en la adquisición de contenidos, por lo que deberá modificarse y adaptarse en función de las necesidades que demanden los aprendices. Las actividades se desarrollarán entre la alfombra (situada frente a la pizarra), que será un lugar de encuentro, explicación de las actividades y cierre de la sesión, y las mesas (agrupadas formando equipos de trabajo). La estructura espacial de la clase planteada, podría ser la siguiente (responde a la estructura de las clases del colegio de *St James*):



Finalmente, el profesor tendrá el rol de guía, siendo un mediador entre el alumno y el conocimiento, que facilite la adquisición de los contenidos esperados, y ayude a los niños a desarrollarse en integridad.

3.2.4. Cronograma

Tabla 1

Cronograma. Fuente: elaboración propia

SESIÓN 1: Fonema /sh/

Descripción	Duración	Materiales	Estructuración temporal
- Introducción (10 min) Trabajo de rutinas diarias a través de las canciones: <i>How is the weather today?</i> y <i>Days of the week</i> .	55 min	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra digital - <i>Whiteboards</i> - Papel - Pincel - Recipiente con agua - Caja de los sonidos - <i>Treasure box</i> y <i>bin box</i> 	<p>4/4/2016 (Primera semana de abril)</p>
- Desarrollo (40 min) Se presenta el fonema /sh/ con la canción. Actividad para practicar el fonema. Estaciones.			
- Cierre (5 min) Recogida de estaciones con la canción <i>Clean up</i> .			
SESIÓN 2: Fonema/ch/			
Descripción	Duración	Materiales	Estructuración temporal
- Introducción Rutinas diarias	55 min	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Whiteboard</i> - Pizarras y letras magnéticas - Pizarra digital (para poner las canciones) - <i>Flascards</i> - Matamoscas 	<p>6/4/2016 (Primera semana de abril)</p>
- Desarrollo Se presenta la canción del fonema /y/ y se realizan una actividad para trabajarlo Estaciones			
- Cierre Recogida de estaciones con la canción <i>Clean up</i> .			
SESION 3: Fonema /y/			
Descripción	Duración	Materiales	Estructuración temporal
- Introducción (5 min) Rutinas diarias	55 min	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos musicales - Pizarra digital 	<p>11/4/2016 (Segunda semana de</p>

<p>- Desarrollo (40 min)</p> <p>Se presenta la canción del fonema /y/ y se realiza una actividad para trabajarlo</p> <p>Estaciones</p>		<p>- <i>Sound box</i></p> <p>- <i>Mágic glasses</i></p> <p>- <i>Flascards</i></p> <p>- Aros</p>	<p>abril</p>			
<p>- Cierre (5 min)</p> <p>Recogida de estaciones con la canción <i>Clean up</i></p>						
SESION 4: Repaso						
Descripción	Duración	Materiales	Estructuración temporal			
<p>- Introducción (5 min)</p> <p>Rutinas diarias</p>	55 min	<p>- Pizarra digital</p>	<p>Segunda semana de abril</p> <p>(13/4/2016)</p>			
<p>- Desarrollo</p> <p>Cantar las canciones de los tres fonemas trabajados con sus respectivos gestos</p>						
<p>- Cierre</p> <p>Canción <i>Clean up</i></p>						

3.2.5. Actividades

Las actividades propuestas van orientadas al aprendizaje de tres fonemas del inglés: /sh/, /ch/ y /y/. El método *Jolly Phonics* agrupa todos los sonidos de este idioma en siete grandes bloques, ordenados de menor a mayor grado de dificultad. Los sonidos comprendidos en esta sesión didáctica pertenecen al bloque 6, por lo que a estas alturas del curso el alumno ya habrá conocido gran parte de los sonidos de la lengua meta. Este aspecto facilitará notablemente el desarrollo de las actividades, ya que el rango de palabras utilizadas podrá ser mucho más amplio.

El método *Jolly Phonics* se caracteriza por asociar una letra a un sonido. En consecuencia, a cada letra se le denominará por su sonido correspondiente y no por su nombre real. Así pues, tanto el deletreo como la escritura de las palabras será fonológica, ya que todo estará basado en los sonidos que las componen. Los nombres reales de las letras se introducirán más tarde, puesto que lo que interesa en estos primeros niveles, es la correcta pronunciación del sonido que acompaña a cada letra. Aquí reside precisamente la clave de esta metodología. El niño es capaz de pronunciar perfectamente todas las palabras del idioma aunque no las hay visto u oído nunca, porque conoce la pronunciación fonológica de todos los sonidos que las comprenden.

La estructura de las actividades (que se desarrollan a partir de la canción del fonema), está basada en el esquema clásico de diseño de tareas propuesto por Giovannini (1996). A grandes rasgos, cada actividad estaría organizada en las siguientes partes:

- Primera parte: una contextualización de la tarea a realizar, donde se activa el conocimiento relevante del tema a tratar.
- Segunda parte: es la etapa de descubrimiento y comprensión de la canción, en la que se proporciona una tarea motivadora y significativa durante la audición.

- Tercera parte: correspondería a la etapa de expansión en la que se proponen actividades de expresión y comunicación.

❖ Sesión 1: El fonema /sh/

- Objetivos específicos
- Aprender el sonido /sh/ a través de una canción
- Adquirir la escritura del fonema *sh*
- Discriminar el fonema *sh* de otros fonemas
- Conocer expresiones tales como *Don't make a sound and I'm tired*.
- Recursos y materiales
- Pizarra digital
- *Whiteboards*
- Papel
- Pincel
- Recipiente con agua
- Caja de los sonidos
- *Treasure box* y *bin box*
- Actividades

Antes de iniciar la sesión del día, la docente entrará en el aula cantando una canción llamada *Hello how are you?*⁴ Con ello se pretende introducir al niño en el área de inglés de un modo divertido y motivador. Uno de los principios metodológicos expuestos, es la importancia de potenciar el uso de la lengua extranjera en todas las clases. Esta canción puede ser muy útil a la hora de conseguir este objetivo, ya que el niño asocia la canción con el inicio de la clase de inglés y por tanto, también con el uso de esta lengua. Mientras es cantada por la profesora y respondida por los niños, éstos tienen que abandonar sus mesas y dirigirse a la alfombra.

1. Primera actividad: rutinas diarias (5 minutos)

Esta actividad se desarrollará del mismo modo en todas las sesiones. Las canciones que se utilizarán en este caso, son: *How is the weather today?*⁵ y *Days of the week*⁶. A través de ellas se pretenden conocer los días de la semana y el tiempo atmosférico del día. La *special day person*⁷, será la encargada de marcar en el calendario ambos aspectos. Se considera de gran importancia mantener estas rutinas dado que han tenido gran peso en la educación infantil. Además se pueden aprovechar para aprender vocabulario y adquirir patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.

Esta actividad como se ha indicado, se realizará en la alfombra, que será el punto de inicio y cierre de todas las sesiones.

2. Segunda actividad: sonido *sh* (15 min)

El sonido que se va a introducir esta primera semana es *sh*. Para hacerlo más motivador, la profesora traerá la “caja mágica de los sonidos” (caja decorada con colores brillantes y llamativos), en cuyo interior se encontrarán escritos en

⁴ Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=x23rTDI4AMs>

⁵ Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=rD6FRDd9Hew>

⁶ Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=loINI3Ln6Ck>

⁷ Cada día la profesora saca de una bolsita, un nombre al azar. La persona que sale es la llamada *special day person* (SDP). Este alumno tiene el privilegio de sentarse en un cojín en la alfombra y de explicar al resto de sus compañeros, sus gustos y aficiones, que serán escritos en un cartelito destinado a esta actividad.

pequeñas tarjetas, los 42 fonemas de la lengua inglesa. Se sacará el fonema correspondiente a la sesión y se pegará en el “cartel de los sonidos”, en el cual se han ido colocando todos los fonemas trabajados desde el inicio del curso. Este sencillo “ritual”, responde a una forma creativa y entusiasta de mostrar el fonema que se va a trabajar. Este momento podría acompañarse con alguna melodía que ayude al alumnado a vivir más intensamente esta actividad. No hay que olvidar que la música es una fuerte herramienta emocional y motivacional de gran interés para el alumnado.

Seguidamente, se procederá a cantar la canción de dicho sonido, que tendrá que ser acompañada con su gesto correspondiente. Las melodías originales sobre las que se construyen estas canciones, son conocidas por los estudiantes dado que pertenecen al cancionero tradicional, que además ha sido trabajado en infantil (de ahí, como se comentaba al principio, la importancia de que los profesores de primaria y los de infantil se coordinen, para asegurar que los niños conocen estas melodías). La canción se repetirá varias veces, introduciendo diversas variables. Se puede pedir por ejemplo, que se levanten y caminen por la clase cantando la canción muy flojito y pronunciando más fuerte el sonido /sh/ cuando corresponda. Otra alternativa es agacharse cuando se pronuncie el fonema.

3. Tercera actividad: *Treasure box or bin box* (10 min)

Por toda la clase se pegarán carteles con palabras que contienen o no el fonema *sh* (*ship, shop, sheep, shell...*). La docente pedirá a los niños, que acompañados por sus *shoulder partner* vayan por la clase recogiendo las palabras que encuentren. Aquellas que contengan el fonema que nos interesa, deberán colocarse en la *treasure box* (una caja de plástico con una pegatina de un tesoro). Aquellas que no lo contengan por el contrario, se pondrán en la *bin box*. Finalizada esta actividad, se les pedirá que todos vayan a la alfombra para comprobar las palabras que han sido colocadas en cada una de las cajas.

Lo que se pretende en esta actividad, es identificar el sonido y ser capaz de reproducirlo. Lo ideal sería que fueran capaces de leer toda la palabra dado que a estas alturas del curso, el proceso de *blending* (unir los sonidos que conforman una palabra) ya debería estar bastante interiorizado. Sin embargo, el objetivo primordial será identificar y reproducir el sonido, independientemente de que puedan leer o no la palabra.

4. Cuarta actividad: estaciones (15 minutos)

Todavía en la alfombra la profesora explicará la actividad que se va a realizar a continuación: las estaciones. Éstas, hacen referencia a tres actividades diferentes que se van a desarrollar en distintos puntos de la clase a la misma vez. Los alumnos se dividirán en tres grupos de trabajo (que los niños ya conocen puesto que se propusieron al inicio del curso) compuesto por estudiantes de distintos niveles. Cada uno de estos grupos empezará trabajando por una estación distinta, rotando a la siguiente cuando el tiempo establecido termine (en la pizarra digital, se pondrá un marcador que sonará cada cinco minutos). Para el desarrollo de dos de las estaciones propuestas en cada sesión, será necesario contar con la ayuda y supervisión de un adulto (puede ser un profesor o un padre). Para la tercera sin embargo, serán los propios estudiantes los encargados del desarrollo de su desarrollo. Esta estación, estará diseñada de tal manera que el alumno sea capaz de abordarla sin ayuda. Además de potenciar el aprendizaje autónomo e independiente, este hecho será un fuerte factor de motivación.

Las tres estaciones propuestas en esta sesión, estarán basadas en la canción del fonema /sh/.

- Estación 1 (quedará al cargo de la docente)

La profesora distribuirá por la mesa unas tarjetas con frases procedentes de la canción trabajada: *Don't make a sound, I'm tired, The baby is asleep*. Cada una de estas frases estará repetida dos veces. Los niños tendrán que encontrar las parejas correspondientes, y escribir la frase en sus *whiteboards* (pequeñas pizarras de rotulador individuales). La profesora, mostrará tres *flascards* y pedirá que los niños discriminen cuál de ellas pertenece a cada una de las frases trabajadas. La canción se podrá volver a poner para interiorizar y pronunciar correctamente estas expresiones.

- Estación 2 (a cargo del docente de apoyo)

La segunda estación se desarrollará en la alfombra e irá orientada a la pronunciación correcta del fonema. Para facilitar la realización de éste, se pedirá a los niños que se imaginen la siguiente escena: su hermanito pequeño está dormido y un señor pasa por la calle haciendo mucho ruido (el sonido onomatopéyico de /sh/ utilizado generalmente para mandar callar, también existe en español). Todos juntos cantan esta canción.

- Estación 3 (autónomo)

Se pedirá a los niños que escriban utilizando diversas técnicas, las letras que componen el sonido /sh/. Es importante hacerles caer en la cuenta de que este sonido está formado por dos letras que suenan de manera semejante a cuando pedimos silencio. Las técnicas de escritura pueden ser en purpurina o *waterpainting* (se moja un pincel en agua y se “pinta” sobre un papel oscuro el contorno de las letras). Estas vías de escritura, se plantean simplemente para motivar al alumnado en el aprendizaje de la lengua extranjera, y en este caso concreto, en el aprendizaje del sonido y de la escritura del fonema /sh/.

5. Quinta actividad (5 min)

Esta actividad consistirá tan solo en poner una canción de *tidy up* llamada *Clean up song*⁸, para marcar el fin de la sesión y trabajar la importancia de recoger los materiales que se han utilizado. La idea es que los niños la canten mientras están recogiendo. Esta canción contiene vocabulario de gran riqueza y utilidad para el alumnado (*clean up, put your things away, pick up your books...*), que se puede ir aprendiendo progresivamente a medida que se canta la canción al final de todas las sesiones.

❖ Sesión 2: sonido *ch*

- Objetivos específicos
 - Aprender el sonido *ch* a través de una canción
 - Asociar un gesto con un sonido y una canción
 - Identificar palabras que contienen el sonido *ch*
 - Interiorizar la escritura de palabras que se contienen el fonemas /ch/
- Recursos
 - *Whiteboard*
 - Pizarras y letras magnéticas
 - Pizarra digital (para poner las canciones)
 - *Flascards*
 - Matamoscas
- Actividades

Al inicio de esta sesión como ocurría en la anterior, la docente entrará al aula cantando la canción *How are you?* mientras todos los alumnos se dirigen a la alfombra como es habitual.

1. Primera actividad: rutinas (5 minutos)

Se cantan las dos canciones y se pone en el cartel del calendario, el día y el tiempo que correspondan.

2. Segunda actividad: canción del fonema /ch/ (20 minutos)

Todavía en la alfombra, se traerá la “caja mágica de los sonidos” (en inglés *the magic sound box*) y se sacará el que corresponde a la sesión de hoy: el sonido /ch/. Se pondrá la canción una primera vez como toma de contacto mientras la docente realiza el gesto correspondiente: mover los brazos a ambos lados como si fueras un tren. Pedirá que los niños le imiten y se volverá a repetir la canción una segunda vez.

Antes de poner la canción de nuevo, se preguntará a los niños qué palabra de ésta contiene el sonido /ch/ (la palabra es *chugging*). Juntos se practicará la pronunciación de dicho vocablo, jugando con la idea de que somos trenes. Si no conocen el significado (será lo más probable), la docente lo explicará valiéndose del gesto y sonido del fonema. También se aclarará el significado de otras palabras que pueden desconocer como *hill*.

Se pedirá que cada estudiante coja su *whiteboard* y rotulador, y se dirija a la alfombra. La docente tendrá unas cuantas *flascards* con palabras (y sus correspondientes dibujos) que podrán contener o no el sonido /ch/. Algunas de éstas podrían

⁸ Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=SFE0mMWbA-Y>

ser: *chocolate, chicken, cheese, chair*. Mostrará una de las *flascards* y pronunciará la palabra que la contiene. Los alumnos tienen que discriminar si ese vocablo posee o no el sonido que se está estudiando. Si la palabra lo contiene, los niños tendrán que escribirla en sus pizarritas.

3. Tercera actividad: estaciones (20 min)

- Estación 1 (a cargo de la docente)

Se desarrollará en la alfombra. La docente pondrá sobre ésta unas cuantas tarjetas con palabras que pueden contener o no el fonema que estamos estudiando. Se pueden poner las mismas que se han mostrado en las *flascards* de la actividad anterior. En este caso, se utilizarán los llamados “matamoscas de palabras”. Se pedirán dos voluntarios (aquellos niños que estén más callados y mejor sentados) y a cada uno de ellos se le dará un matamoscas. La docente pronunciará una palabra y los niños tendrán que “matarla” con sus matamoscas. El primero que lo haga será el ganador. Si hay dificultades para encontrarla, la docente recurrirá a la llamada segmentación de palabras (o *segmenting*), es decir, a la pronunciación aislada de los distintos sonidos que la contienen, con rapidez. En el caso de *chair* por ejemplo, la profesora dirá *ch-ai-r*, puesto que esta palabra está formada por tres sonidos distintos (*ai* sería un dígrafo, es decir, un sonido compuesto por dos letras). Al hacerlo se pondrá más énfasis en el sonido que nos interesa, para poder facilitarle al alumno su identificación.

- Estación 2 (autónomo)

Esta estación tendrá lugar en una de las mesas del aula. La docente le dará a cada niño una pizarra magnética y una caja llena de letras también con imán. Por la mesa se repartirán tarjetas con palabras que contienen el sonido *ch* (pueden ser las que se han mencionado al comienzo de la sesión). Se pedirá a los alumnos que elijan una tarjeta y formen en la pizarrita la palabra que contiene.

Con esta actividad, se pretende reforzar el *writing* tanto del sonido trabajado, como de algunas palabras sencillas que lo contienen. En la clase de *science* se está trabajando el tema de los animales, por lo que también será una ocasión muy favorable para reforzar los sonidos que se han trabajado durante la semana en palabras como *sheep, shark, chicken...*

- Estación 3 (a cargo del docente que venga a apoyar)

Esta estación tendrá lugar en la alfombra de la clase. En ella se cantará de nuevo la canción para interiorizar el sonido. La profesora pedirá a los niños que se pongan en fila (simulando un tren) y todos realizando el gesto correspondiente, se moverán por la clase cantando. Para profundizar en el aprendizaje de la canción, se distribuirán por la alfombra las frases que la componen, desordenadas. Se pondrá la canción y los niños tienen que ordenarla. En cada cartel se escribirá una de las siguientes frases:

Trains are chugging

Up the hill

/ch/-/ch/-/ch/-/ch/-/ch/-/ch/

Trains up chugging

Up the hill

/ch/-/ch/-/ch/

Choo, choo

A través de esta actividad, se busca potenciar la lectura de distintos fonemas y en especial el introducido en esta sesión: /ch/.

4. Cuarta actividad: Canción *Clean up* (5 min)

Los últimos cinco minutos de la sesión se destinarán a recoger las estaciones. La canción de *Clean up* marcará el inicio de esta actividad.

❖ Sesión 3: Fonema /y/

Esta sesión tendrán lugar en la segunda semana de la propuesta.

- Objetivos específicos
 - Aprender del sonido /y/
 - Leer palabras que contienen el fonema /y/
 - Identificar en qué sílaba de la palabra está el fonema /y/
 - Conocer el concepto de acompañamiento
 - Adquirir la expresión *What do you like?*
- Recursos
 - Instrumentos musicales
 - *Magic box*
 - *Magic glasses*
 - Pizarra digital
 - Aros
- Actividades

Como ocurre en cada sesión de inglés, la docente llegará a clase cantando la *canción How are you?*. Los niños como ya es costumbre, se dirigirán a la alfombra.

1. Primera actividad: Rutinas (5 min)

Desarrolladas de la misma forma que en las sesiones anteriores.

2. Segunda actividad: Canción del fonema /y/ (20 min)

Antes de presentar el fonema, se contextualizará la canción sobre la que se va a trabajar. Es muy importante que el docente cree vínculos entre el conocimiento y la vida cotidiana del niño, ya que este hecho ayuda al estudiante a darle sentido y significado a lo que aprende. Para ello, se formularán una serie de preguntas referidas al tema de la canción. Algunos ejemplos pueden ser:

- *Do you like yogurts?*
- *Which is your favourite flavour?*
- *Do you know which product we have to use to make yogurts?*

Una vez contextualizado el contenido a trabajar, se sacará el fonema de la caja de sonidos y se presentará a la clase. Seguidamente se pondrá la canción, a la misma vez que la docente realiza el gesto correspondiente a ese fonema (llevarse la mano a la boca como si te estuvieras comiendo un yogurt). En este caso, para el aprendizaje de la canción utilizaremos instrumentos musicales sencillos. El objetivo que se persigue con ello es doble: por un lado memorizar de un modo dinámico la letra y el sonido de la canción, y por otro introducir aspectos musicales como el concepto de acompañamiento. Los instrumentos serán maracas y claves. Se le hará ver a los alumnos que la parte más importante de la canción es la cantada. Sin embargo, esta voz protagonista está acompañada por una serie de instrumentos que la enriquecen y completan. La realización de este acompañamiento, será precisamente lo que se pida que hagan los niños. Para simplificar esta tarea se puede pedir que acompañen la voz principal, marcando tan solo el ritmo de la melodía con los instrumentos (evidentemente, el concepto de ritmo, no se introducirá en esta sesión dada la gran cantidad de contenidos trabajados. La profesora puede marcar el ritmo a modo de ejemplo, y pedirle a los niños que la imiten).

Es importante introducir diversas variables para que los niños no desconecten al encontrar la tarea repetitiva y aburrida. A modo de ejemplo, se podría organizar una pequeña "orquesta". Se harán dos grupos, el de las maracas y el de las claves. El docente cumplirá el rol de director, indicando que grupo tiene que cantar y tocar el instrumento, y cual tiene que permanecer en silencio hasta que le den la entrada. Este hecho puede ayudar a profundizar en la canción de un modo muy divertido y dinámico, sin que los niños perciban que están aprendiendo numerosos aspectos como patrones sonoros y rítmicos, estructuras gramaticales, vocabulario... Cuando la canción se domine con soltura, se continuará con el resto de actividades propuestas.

3. Tercera actividad: estaciones (20 min)

- Estación 1 (a cargo de la docente):

Esta estación tendrá lugar en la alfombra. La docente pondrá en la pizarra digital unas palabras que contienen el sonido trabajado (*yogurt, yellow, yard...*), con la intención de que sean leídas. Para hacer más motivadora la lectura, se le dará a cada uno de los niños unas “*magic glasses*” (gafas de plástico, con cristales, utilizadas tan solo como elemento motivador).

El objetivo de esta tarea es principalmente consolidar el fonema /y/. Sin embargo, también se busca repasar fonemas estudiados con anterioridad. Los niños a estas alturas, ya saben leer prácticamente todos los sonidos del inglés. Ahora falta afianzarlos y consolidarlos con actividades de *blending* y *segmenting*. En esta estación, se utilizará la canción para ayudar a la pronunciación del fonema /y/ de las palabras trabajadas. Así por ejemplo, con la palabra *yellow*, la profesora podrá empezar cantando el fragmento de la canción que contiene el sonido /y/ (las últimas dos líneas de la canción), para seguidamente ir añadiendo los sonidos que componen el resto de la palabra.

- Estación 2 (a cargo de docente de apoyo):

La docente tendrá una lista de palabras que contienen el sonido /y/, formadas tan solo por tres sílabas. En el suelo se colocarán tres aros. Cada uno de ellos, corresponderá a la primera, la segunda y la tercera sílaba respectivamente. La docente pronunciará una de las palabras de la lista y pedirá a los niños que se dirijan al aro que se corresponde con la sílaba que contiene el sonido /y/. Así por ejemplo, si la palabra pronunciada es *ye-llo-w*, los alumnos deberán correr al aro 1, puesto que es la primera sílaba la que contiene el fonema que se está trabajando.

- Estación 3 (autónomo):

En esta estación, nos serviremos de la canción para aprender la expresión *I like to eat*. El docente podrá decir que al protagonista de la canción lo que más le gusta es comer yogures y plátanos, pero... ¿y a ellos? ¿Qué es lo que más les gusta comer?

La docente sacará unas *flascards* de frutas (que ya han sido estudiadas en la asignatura de *science*), para que los niños practiquen la expresión que queremos trabajar. Podrá preguntar: *What do you like to eat?* El niño responderá con la fórmula *I like to eat* (que ya conocen de la canción), y la fruta que más les gusta.

❖ Sesión 4: Repaso

Al final de la segunda semana de la propuesta, se establecerá un día de repaso. Durante esta sesión, se cantarán de nuevo las canciones para repasar los tres fonemas trabajados y se planificarán varias actividades con esta misma finalidad.

3.2.6. Evaluación

La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua y global, por lo que se valorará todo el desarrollo del aprendiz. Los aspectos a evaluar estarán relacionados con las cuatro destrezas básicas: hablar, escuchar, escribir y leer. A su vez, esta evaluación también irá acorde a los objetivos generales y específicos de la propuesta. Dado el carácter continuo de esta evaluación, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado se establecerán medidas de refuerzo educativo tan pronto como se detecten dificultades.

Los dos pilares principales en la evaluación serán:

- Evaluación progresiva del docente a los alumnos.

La realización de las estaciones ofrece una oportunidad muy favorable para poner en práctica la evaluación continua de los alumnos. En todas las sesiones, el docente tendrá la oportunidad de tratar de un modo más personalizado el progreso de sus alumnos. Además, el hecho de contar con la ayuda de otro profesor o padre, puede dar una visión más profunda, detallada y real, del punto de aprendizaje en el que se encuentra cada uno de los alumnos. Durante la realización de las estaciones, ambos docentes (tanto el de apoyo como el de la asignatura que se imparte), tendrá una ficha con los objetivos específicos de esa sesión y tres puntuaciones para valorar cada uno de estos objetivos: adquirido, en vías de adquisición y apoyo (si necesita mucho refuerzo por no controlar los contenidos trabajados).

A continuación se expone la hoja de observación utilizada por el docente en las distintas sesiones. La expuesta a continuación responde a la de la primera sesión. El profesor tiene una por alumno:

Tabla 2

Plantilla de observación por alumno. Fuente: elaboración propia

Nombre y apellidos:			
Criterios de evaluación de la sesión	Estado de aprendizaje del alumno		
	Adquirido	En vía de adquisición	Precisa de apoyo
Ha adquirido el sonido /sh/			
Conoce la escritura del fonema /sh/	Adquirido	En vía de adquisición	Precisa de apoyo
Discrimina el fonema /sh/ de otros fonemas	Adquisición	En vías de adquisición	Precisa de apoyo
Ha adquirido las expresiones de <i>Don't make a sound</i> y <i>I'm tired</i>	Adquisición	En vías de adquisición	Precisa de apoyo

- Autoevaluación del alumnado.

Es importante que el alumno sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, ya que además de generar autonomía e independencia en la adquisición de conocimientos, este hecho produce altos niveles de motivación en el aprendiz, al sentirse responsable y protagonista de su aprendizaje. En los ratos de *personal learning*⁹, el alumno deberá reflexionar y trabajar sobre aquellos aspectos que debe mejorar en la asignatura de inglés. Cuando éste considere que ya domina el contenido, avisará a la docente para que compruebe efectivamente la asimilación y acomodación del conocimiento.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

Como eslabón final del presente trabajo, se concluye con una reflexión sobre la adquisición de las competencias de grado, que responde a uno de los objetivos fundamentales e imprescindibles en la elaboración de este proyecto.

En primer lugar, cabe destacar el desarrollo de todas las competencias expuestas en la introducción. Sin embargo, revisándolas y valorándolas de nuevo, puedo afirmar como más tarde justificaré, que muchas de las no contempladas en la introducción han sido trabajadas de una u otra forma en el presente documento.

⁹ En los primeros 20 minutos de día el alumno trabaja en aquellos contenidos que considera que debe mejorar y reforzar. Es él mismo el que determina los aspectos a trabajar (aunque en estos primeros niveles de primaria, el docente supervisa y orienta estas elecciones). Una vez elegidos, la docente prepara y brinda al alumno el material necesario.

Empezaré comentando la adquisición de las competencias valoradas en la introducción. Primeramente, es preciso anotar que las referidas a “Conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico” y a “Comprender los procesos de aprendizaje relativos al período de 6-12 años”, han estado en el telón de fondo de todo este trabajo. Ambas se ha tratado de forma trasversal al hablar sobre la importancia de crear un clima de aula que dé respuesta a las tres necesidades psico-afectivas básicas del aprendiz. Durante el período de 6 a 12 años de forma especial, se hace necesaria la creación de un entorno de aprendizaje en el que el niño se sienta querido y aceptado como es, conozca las relaciones de poder establecidas en el aula y sea incluido en la vida y desarrollo del grupo-clase. Para la creación de este clima, considerado elemento crucial en la adquisición de la segunda lengua extranjera, se han tenido en cuenta las características biológicas y psicológicas del niño. En la realización de la propuesta didáctica a su vez, también se han contemplado ambos aspectos con la intención de adecuarse a las demandas del aprendiz a estas edades. La temporalización y el constante cambio de espacios en la realización de actividades por ejemplo, son reflejo de la adecuación a las características psicológicas y biológicas del niño. Las actividades planteadas han sido muy variadas y diversas, con el objetivo de favorecer y mantener la concentración, que a estas edades es bastante reducida. El cambio constante de espacios (generalmente entre la alfombra y las mesas de trabajo), también se ha planteado al considerar la importancia que posee el movimiento en el desarrollo de la concentración y la psicomotricidad gruesa. El alumno concibe el aprendizaje como elemento activo y dinámico, que debe prolongarse en el tiempo y en el espacio.

Pasando a la competencia de “Analizar los factores sociales y su incidencia en los procesos educativos”, se puede decir que esta competencia ha sido abordada y desarrollada principalmente en el apartado sobre los beneficios asociados a la música en el ámbito educativo. En él se exponen las razones sociológicas (antropológicas, sociales y culturales) por las que la música tiene un notable impacto en el proceso de aprendizaje. En la propuesta de mejora, la música como producto social ha tenido gran importancia a la hora de potenciar y favorecer la comunicación lingüística entre los alumnos. La cultura impregnada en las canciones trabajadas (puesto que pertenecen al repertorio tradicional), también ha sido otro factor social valorado, al considerar la notable importancia que posee en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

A su vez, la competencia referida a “Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias en procesos de investigación, evaluación e innovación”, se ha adquirido gracias a la recopilación de datos mediante la técnica de observación. Gracias a este trabajo, se ha podido enriquecer y desarrollar la propuesta de mejora.

Pasando a la competencia “Conocer los principios y características de la Educación Primaria”, se puede concluir que ha sido desarrollada en la elaboración de los puntos 3.1.1 (“Progresiva incorporación del inglés al marco legislativo del sistema educativo español y su presencia en instituciones europeas”) y 3.1.3 (“La música en el marco legislativo educativo español: desde la LOGSE hasta nuestros días”). En estos dos apartados se ha estudiado el currículum de Educación Primaria para conocer el puesto que ocupa el inglés y la música en el sistema educativo español. Consecuentemente, se ha profundizado en el conocimiento de los principios y características de este período educativo.

En cuanto a la competencia de “Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje”, anotar que se ha trabajado por medio del desarrollo de la propuesta de mejora. A través de ella se diseñan y planifican los objetivos, contenidos y actividades a trabajar, y se establecen las pautas y los criterios de evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Seguidamente encontramos que la competencia referente a “Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo”, ha sido desarrollada gracias a la elaboración de este documento como tal. La recogida, selección y estudio de la información recabada, así como las reflexiones derivadas de ella y la propuesta didáctica planteada, han sido elaboradas de forma independiente y autónoma, contando con la ayuda y orientación de un tutor.

Las competencias expuestas hasta el momento, fueron las que en un principio se contemplaron en la introducción. Sin embargo, tras la realización del presente trabajo y la nueva revisión de éstas, puedo decir que hay muchas otras no mencionadas en la introducción, que han sido trabajadas en este documento. Son estas competencias las que me propongo comentar a continuación.

En primer lugar, la competencia de “comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo”, queda reflejada en la propuesta de mejora. Por medio de todas las sesiones expuestas, el docente establece diversas estrategias de tutorización y orientación en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Éstas pueden verse reflejadas principalmente, en la realización de las estaciones. A través de ellas, el

docente tiene la oportunidad de tratar al alumnado de forma individualizada y personalizada. Se podría decir que este tipo de actividades responden a pequeñas tutorías, a través de las cuales el docente puede conocer en qué punto concreto del proceso de aprendizaje se sitúan sus alumnos. Gracias a ello, podrá brindarle a cada uno de los estudiantes, el soporte y el andamiaje necesario para superar y reforzar sus puntos débiles.

Otra de las competencias desarrolladas en el presente escrito, es la de “Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales”. Precisamente, una de las razones que se defienden en este trabajo sobre la importancia de introducir la música en el proceso de aprendizaje de un idioma, es la capacidad que ésta posee, para hermanar y romper las posibles barreras socio-culturales existentes entre los aprendices. A su vez, la propuesta de mejora planteada está basada en las observaciones realizadas en el colegio escocés de *St’James Primary School*. El perfil de alumnado de este centro, procede de muy variados y diversos contextos socio-culturales. Consecuentemente, esta competencia ha tenido que ser desarrollada y trabajada, a la hora de plantear dicha propuesta.

En cuanto a la competencia de “Conocer y utilizar estrategias de comunicación oral y escrita, y el uso de las TIC en el desarrollo profesional”, también apostillar su desarrollo en este trabajo. Éste último, ha sido realizado en un momento histórico caracterizado por grandes avances en el ámbito de las tecnologías de la información y de la comunicación. De ahí que su uso sea de notable coherencia en el desarrollo de este trabajo académico. Gracias a Internet, se ha podido llevar a cabo el proceso de selección y recopilación de información, base teórica sobre la que se ha construido y elaborado este escrito.

Estas son las competencias que bajo mi punto de vista han sido desarrolladas por medio de la elaboración de este escrito. El trabajo fin de grado persigue como objetivo último y primordial la puesta en práctica de dichas competencias, ya que son éstas las que garantizan la formación íntegra y académica del estudiante universitario.

6. ANEXOS

A continuación se exponen los gestos asociados a cada uno de los sonidos de la lengua inglesa:

❖ Grupo 1

s: Girar la mano en forma de s, como una serpiente y decir: ssssss.

a: Mover los dedos de uno en uno por todo el brazo como si varias hormigas subieran hasta el hombro y decir: a, a, a.

t: Girar la cabeza de lado a lado como si se estuviese viendo el tenis y decir: t, t, t.

i: Imitar a un ratón usando los dedos de la mano y emitir su sonido diciendo: i, i, i.

p: Hacer como que se soplan las velas de una tarta y decir: p, p, p.

n: Hacer el ruido de un avión manteniendo los brazos en cruz y decir: nnnnnn.

❖ Grupo 2

ck: levantar las manos y chasquear los dedos como si se estuvieran tocando las castañuelas y decir: ck, ck, ck.

e: Imitar el sonido de cascar un huevo en una sartén y decir: eh, eh, eh.

h: Mantener la mano delante de la boca jadeando como si se estuviera temblando sin aliento y decir: h, h, h

r: Imitar a un cachorro con un pedazo de tela, sacudiendo la cabeza de lado a lado, y decir: rrrrrr.

m: Frotar la barriga como si estuviera viendo algo delicioso para comer y decir: mmmmmm. d: Agitar las manos arriba y abajo como si se estuviera tocando un tambor y decir: d, d, d.

❖ Grupo 3

g: Girar la mano en espiral hacia abajo como el agua que se va por el desagüe y decir: g, g, g.

o: Imitar o girar el interruptor de la luz dentro y fuera y decir: o, o, o. 4

u: Hacer el gesto de abrir un paraguas y decir: u, u, u.

l: Hacer como que se lame una piruleta y decir: l, l, l, l, l, l.

f: Juntar las manos suavemente como si se desinflase un pez de juguete y decir: f, f, f, f.

b: Imitar el golpe de una pelota con un bate y decir: b, b, b.

❖ Grupo 4

ai: Poner la mano sobre la oreja y decir: ai, ai, ai

j: Hacer oscilar un plato y decir: j, j, j.

oa: Llevar la mano sobre la boca como si se hubiese hecho algo malo y decir: joh!

ie: saludar como un militar y decir: ie, ie.

ee-or: poner las manos sobre la cabeza como si las orejas de un burro y decir: Igor, Igor.

❖ Grupo 5

z: Poner los brazos a los lados e imitar a una abeja diciendo: zzzzzz.

w: Soplar en el puño imitando el viento y decir: wh, wh, wh.

ng: Imaginar que usted es un levantador de pesas y pretende levantar un gran peso encima de la cabeza diciendo: ng ...

v: Imitar que se usa el volante de una furgoneta y decir: vvvvvvv.

oo OO: La cabeza se mueve adelante y atrás como si fuera un reloj de cuco, diciendo: u, oo, u, oo (Corto y largo oo)

❖ Grupo 6

y: Hacer como que comes un yogur y decir: y, y, y.

x: Imitar como que se hace una radiografía de alguien con una pistola de rayos X y decir: ks, ks, ks.

ch: Mover los brazos a los lados como si fuese un tren y decir: ch, ch, ch. 5

sh: Colocar el dedo índice en los labios y decir: sh sh sh.

Th-th: Comportarse como payasos traviesos y sacar la lengua un poco para this (este) y thumb (pulgar).

❖ Grupo 7

qu: hacer el pico de un pato con las manos y decir: qu, qu, qu.

ou: Imaginar el dedo pulgar y el pinchazo de una aguja y decir: ou, ou, ou.

oi: Colocar las manos alrededor de la boca y gritar a otro barco diciendo oi!, ship ahoy! (¡Barco a la vista!).

ue: Apunte a la gente a su alrededor con el dedo índice y diga: tú, tú.

er: enrosque las manos una sobre otra como una batidora y decir: er, er, er. ar: Abrir la boca y decir: a

Bibliografía

- Abascal, J. y Ríos, M. (1998). Modelo constructivista-contextual del aprendizaje: Vygotski y Bruner. En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y el desarrollo* (pp. 401-422). Madrid: Ediciones Pirámide
- Albornoz, Y. (2008): Emoción, música y aprendizaje significativo. *Revista Educepe*, 13 (44), 67-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571008.pdf>
- Ballesteros, M. (2009). La didáctica de las canciones en Inglés desde una metodología musical y de la lengua inglesa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 123-132. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Barbero, J. (2012). La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970-2000). *Revista Muesca*, 8. Recuperado en: http://revista.muesca.es/documentos/cabas8/La_lengua_inglesa.pdf
- Björkman, B. (2011). English as a lingua franca in higher education: Implication for EAP. *Revista Ibérica*, 22, 79-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2870/287023888005.pdf>
- Brandt, A. (2012). Music and language learning acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3 (327), 1-17. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00327
- Broek, S. y van den Ende, I. (2013). *La aplicación del marco común europeo de referencia para las lenguas en los sistemas educativos europeos*. Bruselas: Comisión de Educación y Cultura del Parlamento Europeo. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL_CULT_ET\(2013\)495871\(SUM01\)_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL_CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf)
- Conde, J.L; Martín, C. y Viciano, V. (2002). *Las canciones motrices II: Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en la Educación Infantil y primaria a través de la música*. Barcelona: INDE
- Ekpo, C. M., Udosen, A.E, Afangideh, M.E., Ekuinam, T.U. y Ikorok, M.M (2007). Jolly Phonics Strategy and the ESL pupils' reading development: A preliminary Study. *1st Mid Term Conference held at the University of Ibadan, Ibadan, Oyo State*. Recuperado de <http://www.beereading.com/wp-content/uploads/NigeriaResearch.pdf>
- Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching*, 6(2). doi:10.5539/elt.v6n2p113
- EURIDICE (2001). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo*. Madrid: CIDE
- Fonseca M. C. y Toscano-Fuentes, C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la educación*, 24(2), 197-213. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4115378>
- Fomina, A.S. (2000). Song melody influence on speech intonation memorization. *Proceedings of the 6th International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, Staffordshire, UK: SEMPRES. Recuperado de <http://www.escom.org/proceedings/ICMPC2000/Sun/Fomina.htm>
- García, I., Juan, A. (2015). The use of rhymes and songs in the Teaching of English in Primary Education. *Docencia e Investigación*, 25 (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5383110>
- Hong, Y. (2008): On teaching strategies in second language acquisition. *US- China Education Review*, 5 (1). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502535.pdf>
- Igoa, J. M. (2010). Sobre las relaciones entre la Música y el lenguaje. *Revista de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, 1, 97-125. Recuperado de http://www.epistemus.org.ar/pdf/4_igoa.pdf
- Recuperado de <http://www.redbiogeo.com/encuentro/images/stories/aicle.pdf>
- Jensen, E. (2000). *Music with the brain in Mind: Enhance learning with music*. San Diego, California, USA: Corwin Press.
- Lázaro, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de phonics en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 8, 153-167. Recuperado de http://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero8/9-AMPARO%20LAZARO.pdf
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238 de 04 de octubre de 1990)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE nº.106, 04 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, nº. 295 de diciembre de 2013)
- Li, C. (2009). A research on Second Language Acquisition and College English Teaching. *English language teaching*, 2 (4). Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/4447>

- Lloyd, S. (1992). *The Phonics Handbook*. Reino Unido: Jolly Learning.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- McMullen, E. y Saffran J. (2004). Music and Language. A Developmental Comparison. *Music Perception*, 21(3), 289-312. Doi:10.1525/mp.2004.21.3.289
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.). *Programa Bilingüe MECD/British Council*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/ensenanza-idiomas/centros-bilingues.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y deporte. (2010). Programa de educación bilingüe en España. Informe de evaluación. British Council: Dobson, A.; Pérez, M.; Johnstone, R.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13. *Colección Eurydice España-Redie*. Madrid: Arroyo, J. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=573432>
- Patel, A. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in psychology*, 2 (142). Doi: 10.3389/fpsyg.2011.00142
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M. (2001). Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura. *Enseñar en una lengua extranjera. Proyecto TIE-CLIL*, 104-134. Recuperado de <http://www.redbiogeo.com/encuentro/images/stories/aicle.pdf>
- Pérez, S. y Leganés, E. (2012). La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revistas de Investigación en Educación*, 10(1), 127-143. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/392/200>
- Quintanilla, A. y Cofré, A. (2015). El uso de canciones para el aprendizaje de la gramática en inglés como lengua extranjera. *Revista Horizontes pedagógicos*, 17, 8-16. Recuperado de <http://iberorevistas.metabiblioteca.org/index.php/rhpedagogicos/article/view/640>
- Richards, J., Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. En J. Richards y T. Rodgers, *The Audiolingual Method* (3ª ed., p.58-81). Cambridge: Cambridge University Press
- Rico, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Revista Porta Linguarum*, 3, 79-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>
- Rubio, F.D. y Martínez, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España. Influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/32/05.pdf>
- Salcedo, C.S. (2002). *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College. Recuperado de http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-1111102-204823/unrestricted/Salcedo_dis.pdf
- Soria-Urios, G., Duque, P., García-Moreno, J. (2011): Música y cerebro (II). Evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista Neurológica* 2011; 53(12): 739-746. Recuperado de www.neurologia.com
- Spicher, L. y Sweeney, F. (2007). Folk music in the L2 classroom. Development of nativelike pronunciation through prosodic engagement strategies. *Connections*, 1, 35-48.
- Steinbeis, N. y Koelsch, S. (2008). Comparing the Processing of Music and Language Meaning Using EEG and fMRI Provides Evidence for Similar and Distinct Neural Representations. doi:10.1371/journal.pone.0002226
- Turino, T. (2008). *Music as social life. The politics of participation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Verdía, E. (2002). Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio de las lenguas. Comentarios al marco común europeo de referencia para las lenguas. *Revista Mosaico*, 9, 4-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5305110>