

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y
Contenidos: Educación Infantil y Primaria**

**La música a través de la enseñanza de AICLE como facilitadora en la adquisición
de las destrezas orales de una lengua extranjera**

Autor: Patricia Gamarra San Miguel

Tutor: María del Rosario Neira Piñeiro

Julio 2015

Índice

1.- Introduction.....	5
2.- Fundamentación teórica	7
2.1.- AICLE.....	7
2.1.1.- ¿Qué es AICLE?	7
2.1.2.- Desarrollo de AICLE en otros países de Europa	9
2.1.3.- Desarrollo de AICLE en el sistema educativo español.....	11
2.1.4.- El papel del profesorado.....	14
2.2.- La música en el sistema educativo español	15
2.2.1.- La música y la enseñanza de la LE.....	17
2.3.- AICLE y música	22
2.4.- Didáctica de la lengua oral	23
2.4.1 Didáctica de la lengua oral	23
2.4.2- Problemas de pronunciación de los españoles en el aprendizaje de la LE inglés.....	26
3.- Propuesta de innovación	34
3.1.- Introducción	34
3.2.- Contexto de aplicación.....	34
3.3.- Objetivos.....	37
3.4.- Contenidos (4 c's).....	38
3.5.- Competencias clave.....	41
3.6.- Metodología.....	42
3.7.- Recursos.....	43
3.8.- Temporalización	44
3.9.- Puesta en práctica de la propuesta	44
3.9.1.-Organización de las sesiones	46
3.10.- Evaluación	53
3.10.1.- Evaluación del alumnado	53

3.10.2.- Instrumentos de evaluación	55
3.11.- Análisis y valoración de los resultados.....	56
3.11.1.- Resultados	56
3.11.2.- Avances del alumnado	57
3.11.3.- Dificultades encontradas por el alumnado	58
3.11.4.- Fortalezas y debilidades de la propuesta	58
3.11.5.- Propuestas de cambio	59
4.- Conclusiones.....	60
5.- Referencias bibliográficas	62
6.- Anexos.....	71

1.- Introduction

The form of this work is an innovative proposal which pretends to know whether music is a capable tool to improve the pronunciation of children in the CLIL classroom or not. The fact is that the deterioration music has suffered in the Spanish educational system since 1990 has been considerable. This worsening has taken place not only in primary education but also in secondary education, despite the fact it has been demonstrated that music contributes to the comprehensive formation of each student. This is why music cannot be pushed into the background. From this concern, I have tried to look for ways to give back to music the value that it deserves.

In the teaching of languages, there are daily difficulties that take place at every moment in the normal development of a class. The acquisition of a suitable pronunciation is one of the main difficulties for Spanish foreign language learners, and this is due to pronunciation that does not receive enough time to be fixed. Based on my experiences as a teacher and as a child, habitually, when a student does not achieve the perfect pronunciation of a word, the teacher repeats that word until the child acquires a suitable production. The same process occurs when vocal education skills are taught: if a student has problems with the intonation of some sounds, the teacher guides him through repetition until the child achieves a proper production. Thus, our main hypothesis is formed: could music be a stable base to facilitate the improvement of foreign language pronunciation? Other hypotheses can be formed, such as: do musicians have more ease to acquire other languages?

In the long run, we could verify this hypothesis if we worked with a musician experimental group, but in primary education there are not students enough to develop any investigation proposal (the sample would not be significant). This is why we have designed and applied an innovative research, aimed at improving English pronunciation through music, in a primary education context with a CLIL methodology. Thus, the aims of this innovative proposal are:

- To prove the validity of music as a tool to improve the pronunciation of a foreign language.
- To design an innovative proposal to improve the pronunciation from a CLIL focus through music.

- To employ innovative methods to teach the pronunciation of a foreign language.
- To facilitate the acquisition of English pronunciation through musical practise.

First of all, we will put this work in a theoretical frame: what the CLIL focus lies in and what the 4Cs characteristics and principles are; the CLIL development in other countries of Europe and in the Spanish educative system; the function of music in our education; and the relation between music and the CLIL focus. Then, the didactics of the oral language and the problems of the Spanish speakers will be described.

The proposal will include an introduction, an explanation of the context, the objectives of the investigation, the linguistic and musical contents, the key competences, the employed methodology, the resources used, the scheduling, the organization of the sessions, the evaluation and the instruments required for carrying it out, the results obtained, the conclusions we have reached, the bibliographical references and included annexes.

2.- Fundamentación teórica

2.1.- AICLE

2.1.1.- ¿Qué es AICLE?

Cuando hablamos de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) hacemos referencia a un “término-paraguas” ya que engloba varios enfoques educativos de calidad cuyo objetivo es responder a una mejora de la enseñanza del sistema educativo.

Fue en Canadá en los años sesenta cuando se llevaron a cabo las primeras inmersiones en una segunda lengua. Así, para Krashen (1984, p.61), su éxito pudo ser inmediatamente verificado:

Canadian immersion is not simply another successful language teaching program—it may be the most successful program ever recorded in the professional language-teaching literature. No program has been as thoroughly studied and documented, and no program, to my knowledge, has done as well.

Sin embargo, fue David Marsh en 1980 quien comenzó a trabajar en el bilingüismo y multilingüismo en Europa. Quiso demostrar, a través de su experiencia e investigaciones en la educación, el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua y la facilidad en su adquisición si la inmersión se realizaba a través de materias comunes. A partir de la aplicación de dicha metodología en las aulas, y la obtención de unos resultados tan positivos, se fue consolidando AICLE como concepto. Así, Marsh (2002, p. 2) determina:

CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language.

La inclinación por este enfoque se debe principalmente a dos motivos, uno de los cuales es la globalización. Dado que vivimos en una sociedad multicultural, el inglés es la lengua internacional por excelencia, lo que ha repercutido considerablemente en la educación. Es por esto por lo que consideramos vital que la tarea del profesorado sea facilitar al alumnado su integración en el mundo a través de la enseñanza del inglés como lengua universal. El objetivo primordial de la enseñanza de idiomas, por tanto, ya no es la enseñanza de la lengua extranjera (LE) como algo meramente académico, sino la enseñanza del idioma a través de múltiples contextos, con el fin de fomentar en

el alumnado el desarrollo de habilidades comunicativas útiles ante situaciones cotidianas.

Por otra parte, las movilizaciones internacionales han generado una amplia diversidad lingüística, por lo que a esta gran riqueza cultural es necesario prestarle una especial atención, siendo el bilingüismo el que puede integrar y cubrir las necesidades lingüísticas y sociales de las distintas comunidades.

Como principales características de este nuevo enfoque AICLE, Grenfell (2002) enumera las siguientes:

- Enfoque dual. Integra en el currículo la enseñanza del contenido y de la lengua.
- Clima motivador. El profesorado debe favorecer el interés del alumnado a través de situaciones reales, ya que el contexto que garantiza la adquisición de las lenguas extranjeras es la naturalidad.
- Protagonismo del alumno. Se trata de una enseñanza centrada exclusivamente en el alumno, de modo que requiere de un aprendizaje activo. Por ello, es totalmente necesaria la implicación y cooperación de todos los estudiantes y profesores.
- Andamiaje (*scaffolding*). El profesor entrega a los alumnos las herramientas necesarias para crear su propio aprendizaje, así como de eliminar gradualmente las ayudas que les proporciona en este proceso.
- Coordinación del profesorado AICLE y resto del profesorado. Es crucial para garantizar los buenos resultados de este programa y la obtención del mayor rendimiento posible por parte de los alumnos

Coyle (2002) plantea como principios de AICLE :

- Enseñanza flexible y facilitadora. Respeta los ritmos de aprendizaje de cada alumno.
- Predominio de la fluidez sobre la lingüística. El aprendizaje de la LE (Lengua Extranjera) hace tanto énfasis en el conocimiento de la lengua como en la fluidez.

- Importancia de las Competencias Básicas. Adquieren un papel fundamental en el trabajo interdisciplinar, puesto que materias distintas pueden tratar contenidos semejantes. (Tejeiro, 2009)
- Reorientación del currículo. Adquiere protagonismo el contenido de la materia frente a la gramática, relegada a un segundo plano.

Coyle (2006, p. 9) asegura la eficacia de AICLE a través de cuatro elementos:

- Contenido: la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias pertenecientes a una materia.
- Comunicación: el uso de la lengua para aprender la lengua.
- Cognición: el desarrollo de las tareas mentales necesarias para alcanzar los objetivos propuestos, con la ayuda de conocimientos y el uso de la lengua.
- Cultura: el descubrimiento de otras culturas y perspectivas, así como el mayor conocimiento de la cultura propia.

Cross y Gearon (2013) señalan que el aprendizaje de una segunda lengua es a su vez el medio para desarrollar la adquisición de nuevos contenidos, dando una mayor importancia a la materia frente a los aspectos meramente gramaticales, coincidiendo con la perspectiva de Lightbown y Spada (2006, p. 43) que sostienen: “In effect, CLIL provides the basic conditions under which humans successfully acquire any new language: by understanding and then creating meaning”.

2.1.2.- Desarrollo de AICLE en otros países de Europa

Desde las primeras inmersiones de AICLE en Europa, la expansión de este nuevo enfoque ha sido inmediata en los centros escolares de todo el continente. Podemos observar claramente la evolución de este fenómeno en la etapa de Educación Primaria, a partir de la comparativa de los siguientes mapas de los cursos académicos 2004-2005 y 2010-2011 respectivamente.

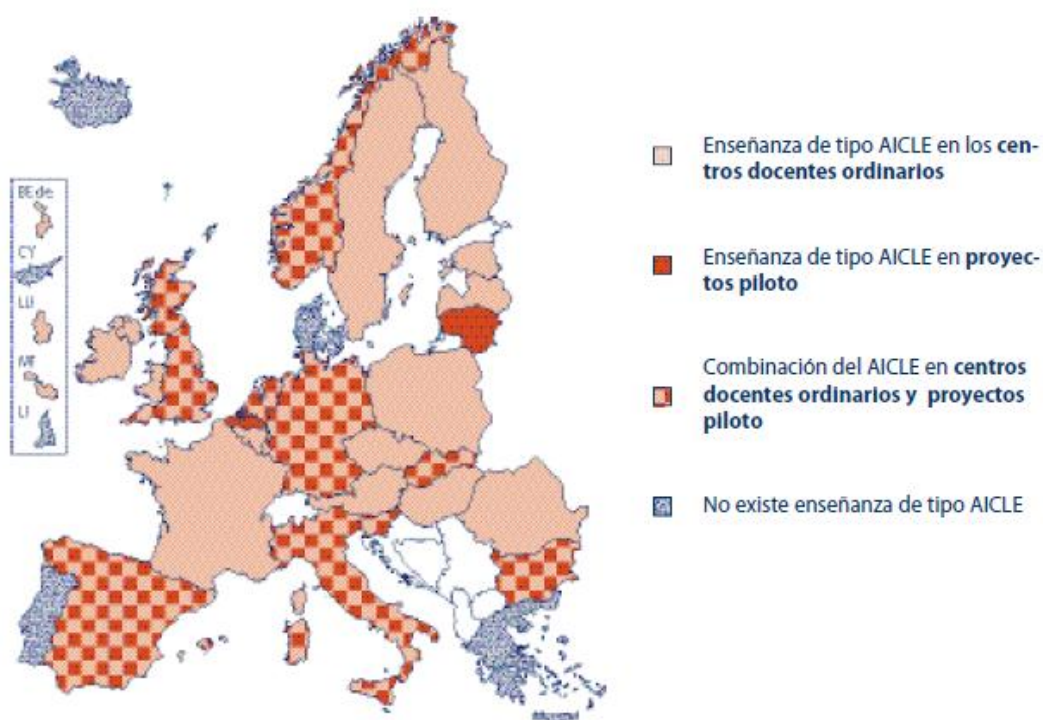


Ilustración 1. Enseñanza de tipo AICLE en el curso 2004/2005 (Figel, 2006)

En el curso 2004-2005, Portugal, Grecia, Dinamarca e Islandia no incluían esta metodología. Figel (2006, p. 14) sostiene que: “esta situación se puede atribuir a factores históricos o de aislamiento geográfico”. Sin embargo, en el curso 2010-2011, en las escuelas de Portugal ya se opera con la enseñanza de tipo AICLE en proyectos piloto, aunque el resto de los países nombrados anteriormente permanecen al margen. Los países que en 2004 combinaban AICLE en centros docentes ordinarios y proyectos piloto como es el caso de: España, Italia, Alemania, Inglaterra, Noruega, Bulgaria, Holanda y Eslovaquia incluyen en 2010 esta metodología en su educación. En el caso de Bélgica (la comunidad Flamenca), observamos que en 2004 participaba en un proyecto piloto y sin embargo, seis años después, no existen centros que trabajen con AICLE. Es el caso contrario a Lituania, que ha pasado de trabajar un proyecto piloto a desarrollar AICLE en algunos de sus centros. Países como Irlanda, Francia, Suecia, Finlandia, Polonia, República Checa, Austria, Hungría o Rumania en 2004 proveían la enseñanza de tipo AICLE en sus centros escolares y permanecen con este sistema en 2010. Por otro lado, países como Bélgica (la zona belga más próxima a Alemania),

Luxemburgo y Malta, han dado un paso más allá y son países que incorporan la enseñanza CLIL en todos sus centros y etapas educativas.

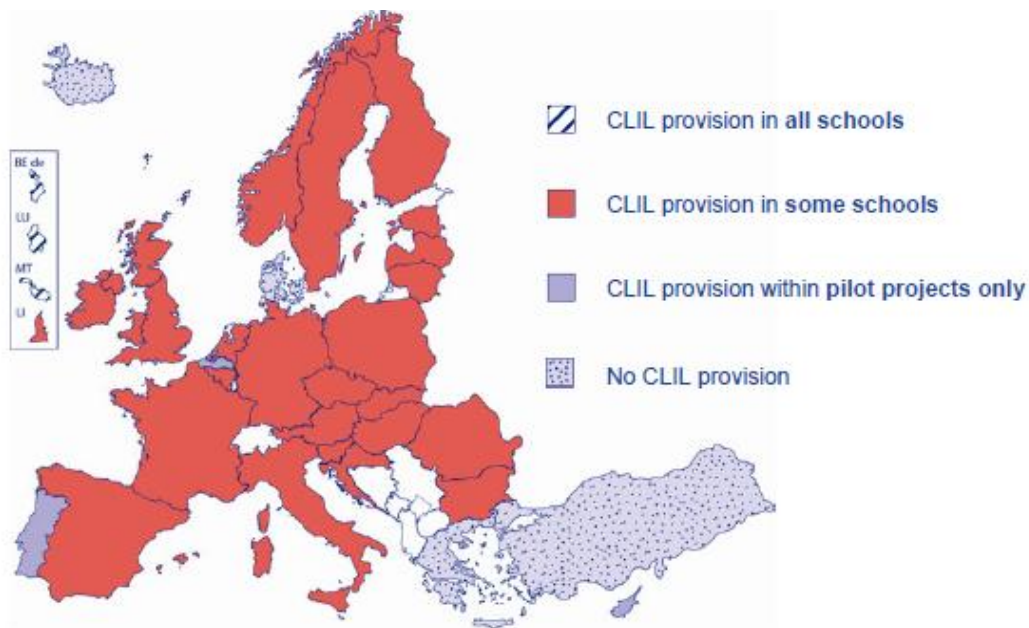


Ilustración 2. Enseñanza de tipo AICLE en el curso 2010/2011 (Vassiliou, 2012).

El proceso de implantación de AICLE en toda Europa ha sido inmediato y en seis años esta metodología se incluye en el sistema educativo de casi todo el continente, por lo que es de esperar que, al igual que Malta o Luxemburgo, el resto de países no tarde en integrar AICLE de manera total en todas las etapas educativas.

2.1.3.- Desarrollo de AICLE en el sistema educativo español

2.1.3.1- Bilingüismo en el sistema educativo español

En la actualidad, el inglés es el idioma más hablado en el mundo. Son muchos países los que lo usan ya como una segunda lengua, y esta es una de las muchas razones por las que se comenzó a implantar el bilingüismo en toda Europa, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria.

En 1996 se realizaron las primeras inmersiones en 43 centros educativos de España, con 1200 alumnos de tres y cuatro años. En 2010 el bilingüismo se ha extendido a nivel nacional y son un total de 200.000 alumnos los que cursan un

currículo bilingüe desde los tres años de edad (Dobson, Pérez Murillo, y Johnstone, 2010).

A día de hoy España, con la entrada en vigor de la LOMCE (2013, p.8), el currículo actual sostiene que:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

Con esta ley se ha implementado la enseñanza CLIL a través de asignaturas no lingüísticas como Conocimiento del Medio, Educación Artística, y Educación Física, dando lugar a *Sciences, Art, Phsysical Education* y *Music*. Con esta ley, *Sciences* ha sido dividida en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Así, muchos centros han decidido impartir las Ciencias Naturales en *Sciences* y las Sociales en la lengua española.

Actualmente, la mayoría de los centros del sistema educativo español está haciendo hincapié en mejorar las competencias lingüísticas del alumnado por medio de los programas bilingües. Sin embargo, los programas que se han puesto en marcha difieren de una comunidad autónoma a otra (Megías Rosa, 2012), además de que varían en la lengua de instrucción, las asignaturas no lingüísticas a través de las que se imparte AICLE, las horas de exposición del alumnado o la formación del profesorado (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013).

Gutiérrez Martínez y del Barrio del Campo (2013) distinguen dos grupos: las comunidades monolingües en las que el español es la lengua oficial y el sistema educativo añade una o dos lenguas extranjeras con el enfoque AICLE; y las comunidades bilingües como el País Vasco, Cataluña, Galicia o la Comunidad Valenciana, donde coexisten el español con el euskera, catalán, gallego o valenciano.

En las comunidades monolingües como Madrid, se ha firmado el proyecto bilingüe por el British Council y el Ministerio de Educación y Cultura, en el que los

alumnos cursan un currículo español e inglés; en Andalucía se le llama el “Plan de fomento del bilingüismo”, en la Rioja “Proyectos de Innovación lingüística en centros” y en Extremadura “proyectos de sección bilingüe” (Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010a).

A pesar de la reciente implantación de estos programas en España, ya podemos cotejar los logros y las carencias que esta metodología. En cuanto a la competencia general, los resultados de los alumnos que participan en un contexto AICLE son mejores que aquellos que cursan la asignatura de inglés de la manera tradicional cuando se les testa por medio de pruebas de comprensión escrita y completar huecos (Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe, y Cenoz, 2006). Asimismo, si hablamos de competencias específicas, los alumnos que participan en estos programas destacan por su comprensión lectora, el vocabulario a nivel receptivo, fluidez oral y escrita y ciertos fenómenos morfológicos. No obstante, estos alumnos presentan grandes carencias en comprensión auditiva, pronunciación, vocabulario a nivel productivo, la sintaxis y la habilidad discursiva (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013). En la investigación de Jiménez Catalán y Ojeda Alba (2009) sobre disponibilidad léxica en los niños de 6º de Educación Primaria llevada a cabo en la Rioja, se demostró las carencias de los alumnos AICLE en la producción de palabras respecto a aquellos que participaban en programas tradicionales.

2.1.3.2 Bilingüismo en Castilla y León

Debido a la globalización y a la integración de España en la Unión Europea, se ha exigido una competencia lingüística de la lengua extranjera como requisito en la formación básica de los ciudadanos. Es por esto por lo que la Junta de Castilla y León ha introducido, como se establece en la ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, la enseñanza del inglés desde los tres años en todos los centros públicos de la comunidad, además de promover la participación en programas bilingües y la impartición de una segunda lengua extranjera como el francés o el alemán en los centros públicos.

Estos programas bilingües forman parte de la oferta educativo del centro y se inician en el primer año de cada etapa educativa, pudiéndose impartir en un idioma

específico un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres. Aunque estos programas puedan impartirse en varios idiomas, el centro tendrá permitido solamente la elección de uno de ellos. Para ampliar las horas destinadas a la enseñanza de una segunda lengua extranjera, los centros podrán ampliar su horario semanal a 27 horas en los centros de Educación Primaria.

El profesorado que participe en estos programas y que imparta áreas no lingüísticas deberá acreditar un nivel mínimo, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, de B1 para Educación Primaria. Sin embargo, la ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero; modifica el apartado 2 del artículo 11, redactando que se entenderá que el nivel suficiente de la lengua se acreditará con un nivel de B2 o superior.

2.1.4.- El papel del profesorado

2.1.4.1.- Profesorado de áreas lingüísticas

La labor principal del profesorado de las áreas lingüísticas es la de participar en la planificación, creación y aplicación del Currículo Integrado de las Lenguas (Millán Zorrilla, 2014).

2.1.4.2.- Profesorado de lengua extranjera

Para conseguir la eficacia de AICLE, todos los profesores deben coordinarse y mantener una comunicación constante para la obtención de los objetivos de estos programa y análisis de las características del lenguaje especializado particular de la materia y advertir actuaciones que faciliten al alumnado su comprensión y uso (tanto en lengua materna como en la LE) (Espinosa, 2012).

2.1.4.3.- Profesorado de áreas no lingüísticas

El profesor que imparta una asignatura en AICLE requiere de unas características específicas, entre las cuales debe incluirse su condición de especialista en la materia que imparta y el poseer una gran fluidez tanto de la primera lengua, pues “los mejores profesores de AICLE son aquellos que comparten la lengua materna con sus alumnos” (Náves y Muñoz, 2000, p. 9), así como su conocimiento de la segunda lengua,

para conocer las dificultades lingüísticas que puedan surgir en el proceso de aprendizaje de la L2.

Para llevar a cabo la evaluación AICLE, deberá tener en cuenta que los contenidos del área no lingüística tendrán más importancia que los resultados lingüísticos, que la fluidez de la LE no debe ser penalizada y que el uso de la LE es imprescindible en todos los contextos. Solo se recurrirá al uso de la lengua materna en casos muy necesarios (Consejería de educación educativa. Dirección general de ordenación y evaluación, s.f.).

2.2.- La música en el sistema educativo español

La importancia que ha jugado la música en la Educación ha sido muy cambiante a los largo de los años. Cada ley le ha dado un enfoque y un valor distintos, pero nunca ha sido una materia *intocable*. No es hasta 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) cuando se logra un avance de la música en la educación.

Anteriormente, no era una materia imprescindible en comparación con las demás asignaturas, por lo que no se incluía en los planes de estudio, al menos hasta la implantación de la Ley General de Educación (LGE, 1970).

Con la LOGSE se reconoce la importancia de su estudio y se incluye la música en todo el currículo de Educación Primaria. La Educación Artística se divide de la siguiente manera: una hora semanal de música, una de dramatización, (no existe dicha especialización, por lo que el profesorado de Educación Musical también reclama esta hora); y una hora de plástica. En la Educación Secundaria la Educación Musical es obligatoria los tres primeros cursos y troncal en 4º de E.S.O. En Bachillerato es una optativa en uno o los dos cursos, siendo impartidas cuatro horas de docencia semanales. Y, además, se crea la titulación del maestro especialista en Educación Musical, y se reforman y definen los estudios en los Conservatorios de Música.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) sostiene que la música desarrolla habilidades cognitivas y comunicativas de manera global, con lo que debería incluirse como un pilar básico en la educación. Sin embargo, aplica los

siguientes cambios: en la Educación Preescolar no se contempla esta asignatura u otras capacidades artísticas. En Educación Infantil se trata la expresión artística y la creatividad, pero no se hace referencia a ella en los objetivos de etapa. En Educación Primaria desaparece la Dramatización. En Educación Secundaria desaparece del primer curso, en el segundo se incluye de nuevo, y en tercero y cuarto, aparece en uno de los itinerarios. Siguiendo con Bachillerato, no existe en el primer curso, y en el segundo se incluye como parte del Bachillerato de Humanidades.

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), vuelven a tener lugar una serie de cambios con respecto a la música en el sistema educativo. En Educación Infantil no se incluye de manera independiente la Educación Artística, en Educación Secundaria solo se imparte la música en uno de los tres primeros cursos, siendo en cuarto una asignatura optativa que procede en su docencia con un número mínimo de alumnos, y en Bachillerato no consta la música entre las asignaturas comunes. Sin embargo, frente a todos estos cambios negativos, aparece el capítulo VI referente a Enseñanzas Artísticas.

Actualmente ha entrado en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Esta ley ha eliminado la obligatoriedad de cursar Educación Artística en Educación Primaria quedando a elección del centro su docencia durante una hora semanal; o convirtiéndose en una asignatura optativa como ocurre en la Educación Secundaria. También se ha eliminado la doble vía del Bachillerato de Artes Plásticas y Escénicas, quedando la modalidad de Artes. La parte musical en esta etapa educativa se concentra en las asignaturas específicas, de modo que, en función de la regulación y programación de la oferta educativa y de los centros docentes, los alumnos tendrán que elegir un mínimo de dos y un máximo de tres materias de entre quince posibles. Las asignaturas relacionadas con la música son: Análisis Musical I y Lenguaje y Práctica Musical en el primer año y Análisis Musical II e Historia de la Música y de la Danza en el segundo año.

2.2.1.- La música y la enseñanza de la LE

1.2.1.1 Material didáctico

Con la reciente implantación del bilingüismo, la música ha sido (en algunos centros) una de las materias seleccionadas para ser impartida en inglés. Sin embargo, el material existente es muy escaso. Son pocas las editoriales que podemos encontrar que trabajen la música en inglés, por lo que los profesores están en constante creación y búsqueda de recursos para complementar y enriquecer los libros de texto.

El repertorio de libros existente es muy escaso. Las editoriales más importantes en España que trabajen la música en inglés han creado material que abarca toda la Educación Primaria, son “Feel the music” y “Tarantella”.

Aunque los libros de texto sean un recurso insuficiente, podemos encontrar en las librerías una gran cantidad de cancioneros tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria, que puedan completarse con los primeros. Muchos de ellos contienen canciones acompañadas con gestos y coreografías, y un CD con todas las audiciones encontradas en estos libros.

Por otra parte, Internet es una herramienta muy útil, ya que existen foros en los que muchos profesores que se encuentran escasos de recursos ponen en común el material que tienen para enriquecer sus clases y sus conocimientos. Además existen numerosas páginas web en las que podemos disponer de un gran repertorio de actividades, juegos, canciones, etc. que tienen un enfoque educativo, y de las que podemos hacer uso en clase con nuestros alumnos.

La música de un programa bilingüe es un tema de gran actualidad que se encuentra en pleno desarrollo y crecimiento, y que poco a poco se concretará y tendrá una base mucho más sólida en el futuro.

2.2.1.2 Aspectos en los que la música resulta una materia especialmente apropiada para el aprendizaje de una lengua extranjera

Para Willis (2013, pp. 29-30) la manera en que la música y el lenguaje se ensamblan queda perfectamente reflejada:

Singing is an excellent way for children to learn and memorize words and phrases to develop familiarity with the sounds and structure of the language. [...] Music helps children to respond ranges in tone, pitch and expression in the voice. It encourages children to listen carefully and concentrate hard on small details of pronunciation, stress and rhythm in the context of a song or rhythm activity.

Asimismo, a través de la práctica musical en diferentes contextos, los niños desarrollan la suficiente autoestima y la confianza en sí mismos para hablar en público con control y expresividad en la producción de la lengua extranjera (Willis, 2013).

Para hacer esto posible, Willis resalta que en la elección de los materiales AICLE hay que seleccionar actividades muy ricas en lenguaje, que recompensen la actitud del alumnado y su innato interés por aprender, y, al mismo tiempo, con muy poca o ninguna gramática de manera explícita; y actividades que, para los profesores, requieran muy pocas destrezas musicales, ya sea por la posibilidad de que un centro no disponga de los recursos musicales necesarios, o porque el profesor de la lengua extranjera no tenga la especialidad de Educación Musical.

Para ello propone una rutina de actividades que facilitarían la adquisición de la lengua extranjera a través de la música, relacionadas con el calentamiento de la voz, la escucha de sonidos junto con la producción de percusiones corporales, el aprendizaje de canciones y rimas, la realización de producciones musicales, etcétera.

Si es verdad que el desarrollo de estas actividades puede ser sencillo, el camino para la elaboración de las mismas es mucho más complejo. Será necesario comprender el proceso del aprendizaje de una lengua, conocer distintas metodologías no solo basadas en la enseñanza del lenguaje oral, sino metodologías musicales que utilicen la lengua como medio de expresión; y además los problemas en cuanto a entonación musical y pronunciación de la lengua que pueden existir, ya sean posibles dificultades conocidas gracias a estudios existentes que han aplicado propuestas con actividades similares, o las dificultades que puedan surgir en un contexto conocido.

2.2.1.3.- Métodos musicales

2.2.1.3.1.- Métodos musicales que utilizan el lenguaje

Para la enseñanza de la música, son muchos los métodos que existen en el siglo XX que se pueden emplear en una clase. Algunos tienen como base el ritmo, el canto y

el uso de instrumentos. También existen otros métodos que le dan gran importancia al uso de la palabra como generadora de ritmo. Analizamos diversos aspectos que están relacionados con el aprendizaje de la música y a la vez influyen directamente en el lenguaje verbal.

El método Wuytack (Roca, 1981) defiende que se llega a la música por medio del lenguaje, ya que en él se encuentra la música, lo que permite llegar al ritmo, la melodía, la armonía y el timbre.

Orff, por su parte, considera que, antes de cualquier ejercicio musical, existe el ejercicio de hablar, pues la palabra engendra por sí misma una gran variedad de esquemas rítmicos y un mundo inigualable de expresión, hablar es hacer música. Para Orff:

El lenguaje verbal y el musical tienen la misma génesis estructural: la lengua materna y el folclore son elementos esenciales para la socialización musical. De ahí la relación esencial entre el valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado con el lenguaje musical del que este método toma su punto de arranque (Citado en Conde, Martín, y Viciano, 2004, p. 29).

Leganés Lavall y Pérez Aldeguer, (2012, p. 109) recogen que para Don G. Cambell:

El oído incorpora la información transmitida por el sonido y organiza el lenguaje, y por ello la información hablada de forma rítmica se retiene fácilmente en la memoria. [...] El niño será más inteligente a medida que mayor sea su exposición al estímulo musical.

Por un lado, Willems (1994) defiende que la música está estrechamente relacionada con la naturaleza humana y sirve para despertar y desarrollar las facultades del hombre. Además añade que el conocimiento de los elementos de la música se llega a través de la práctica vocal y mediante el uso de las canciones, un recurso que consideraremos de gran importancia a lo largo de todo el trabajo. El método Willems se centra desde la edad más temprana en el desarrollo de la capacidad vocal, mediante el juego y el uso de una serie de canciones infantiles que utiliza como herramienta globalizadora para el desarrollo de la sensibilidad, el ritmo, etc. y donde las palabras juegan un papel de gran importancia, ya que considera que el canto reúne el ritmo, la melodía y armonía, y debe ser el pedagogo el que ayude al alumno a que tome conciencia de él y le use en la lectoescritura.

Por otra parte, el método Suzuki afirma que “se aprende escuchando”, dándole así una gran importancia a la audición musical. Para que los niños sean capaces de pronunciar una palabra nueva, deben haberla escuchado días, semanas o meses hasta que la utilice correctamente en un contexto y con su significado.

Otro método que podemos destacar es el método Kodaly. Uno de sus principios consiste en “aplicar conscientemente las posibilidades pedagógicas de la educación musical a la formación integral de la personalidad hace más equilibrado al ser humano” (Ördög, 2000, p. 4).

2.2.1.3.2.- Métodos musicales para la enseñanza de la LE

De la misma manera analizamos aspectos que guardan relación con distintos métodos para el aprendizaje de la música y además sirven para la enseñanza de la lengua extranjera.

Karl Orff sostenía que simplemente al hablar ya se produce música ya que en la palabra hablada existen esquemas rítmicos, dinámicos y de expresión. Al recitar, formamos rimas, combinaciones de palabras, refranes etc. Y es en estas palabras dónde se manifiestan claramente tanto las inflexiones como los acentos del idioma. Por eso podemos ver la gran relación existente entre la música y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En este caso, a partir de la música podemos trabajar las inflexiones y los acentos del inglés en el aula. El siguiente paso que considera Orff es el canto, por lo que las canciones favorecen la interiorización del acento y de la pronunciación. Leganés Lavall & Pérez Aldeguer concretan (2012, p. 109):

Cantar es para Orff la continuación del lenguaje hablado, ya que los mismos principios del canto están también en la palabra. Bajo esta perspectiva, el uso de canciones y actividades musicales en las clases de inglés favorece el aprendizaje de su acento y su pronunciación.

La Suggestopedia es otro método inventado por Lozanov en 1996 para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Utiliza la música clásica o barroca para relajar a los alumnos y facilitarles la adquisición de nueva información. El objetivo es desinhibirlos para apartar la inseguridad y los miedos (Leganés Lavall y Pérez Aldeguer, 2012).

Otro método es el método Tomatis. El pedagogo francés A. Tomatis estudió los distintos procesos que unen la escucha y el lenguaje. Este método establece unas leyes que son: “la voz reproduce solo lo que el oído capta; si modificamos la audición, se modifica inconscientemente la emisión vocal; es posible transformar duraderamente la fonación mediante una estimulación auditiva sostenida durante un cierto tiempo” (Tomatis Development, 2010).

Su método consiste en el uso de audífonos que capten altas frecuencias, con personas con discapacidades de escucha, lesiones cerebrales o trastornos emocionales entre otros.

Sus resultados se han utilizado en la investigación de la enseñanza de la lengua extranjera. Tomatis defiende que las personas memorizan los tonos y los sonidos de la lengua a la que están expuestos, por ello hay que reeducar el oído de los estudiantes de forma que las frecuencias de una lengua extranjera formen parte de su mundo sonoro (Silva, 2007).

2.2.1.2.- Inteligencias múltiples de Gardner: Inteligencia lingüística y musical

No ha pasado mucho tiempo desde que se ha confirmado que la capacidad lingüística se encuentra en un hemisferio distinto del de la capacidad musical.

El psicólogo de la Universidad de Harvard, Howard Gardner (1983) es el creador de la “Teoría de las Inteligencias Múltiples”. Considera la inteligencia como una capacidad que puede ser desarrollada y defiende que existen siete (aunque posteriormente añadirá la inteligencia naturalista): La inteligencia lógica-matemática, visual-espacial, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, verbal-lingüística y musical. Estas últimas consisten en la habilidad para utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicar y adquirir nuevos conocimientos; y para comunicar emociones e ideas utilizando como medio de comunicación la música, respectivamente. Sin embargo, Gardner considera que la capacidad musical no se encuentra localizada claramente como lo está la lingüística.

La capacidad musical es la primera en desarrollarse según Olds (1985), Crade y Lovett (1988), Hepper (1988) y Lecanuet (1996). El ritmo y la entonación “son dos componentes básicos que todo ser humano es capaz de discernir. [...] estos dos

elementos [...] son los que también Feu y Piñero (1992) señalan como los soportes centrales del lenguaje” (Fonseca, 2002, p. 216). Para acabar, Gardner considera que desarrollar estas capacidades en los alumnos es un requisito indispensable para su formación y educación.

Jane Arnold y Carmen Fonseca (2004) concluyen que es posible motivar a los alumnos mediante actividades que estimulen y hagan funcionar las diferentes inteligencias.

2.3.- AICLE y música

AICLE es un enfoque educativo muy actual, por lo que no son muy abundantes a día de hoy las experiencias recogidas por el profesorado o investigadores mediante la aplicación de este método. Algunas asignaturas todavía se mantienen al margen de experimentar los resultados que pueden obtenerse, siendo la música una de estas.

Sin embargo, la música se adapta perfectamente a los parámetros en que se basa este enfoque: por los contenidos musicales que el profesor quiera inculcar al alumnado, la cultura intrínseca de las canciones anglosajonas con las que se trabaje, la comunicación constante que hay entre el alumno-alumno, alumno-profesor en el desarrollo normal de la clase (ya que la música es un lenguaje de por sí, por lo que es una forma de expresión y comunicación básica) o las tareas cognitivas que requiere la realización de producciones musicales. A su vez, hay que destacar que la música facilitaría, a gran escala, la adquisición de la lengua extranjera, ya que en esos contenidos se podría introducir una gran variedad de aspectos lingüísticos que se quieran inculcar o reforzar. También hay que tener en cuenta que el lenguaje musical a menudo se combina con el lingüístico en las producciones musicales: las canciones a menudo poseen también un texto literario, por lo que los alumnos también trabajan la comprensión /producción lingüística.

2.4.- Didáctica de la lengua oral

2.4.1 Didáctica de la lengua oral

Echando la vista atrás en la enseñanza de las lenguas extranjeras, podemos ver la gran diversidad de métodos que los pedagogos a lo largo de los años han ido elaborando. Unas veces han surgido nuevos que se han superpuesto a los ya creados, y otras veces, varios métodos comparten unas mismas características. Sin embargo, podemos ver que en la enseñanza del lenguaje oral existen unas deficiencias notables, que nuestro sistema educativo no ha sido capaz de abordar.

En el primer ciclo de Educación Infantil se fomenta la observación y la experimentación, desarrollando la lengua materna de manera espectacular. Ocurriría lo mismo con la enseñanza de la LE si esta se impartiera en los primeros años de edad. Para Corpas (2013, p. 52): “cuanto menor es la edad de iniciación en el aprendizaje del inglés, mayor es el rendimiento académico”, y así lo demuestra en su investigación, basada en la comparación de un grupo de alumnos que se inician en la adquisición de la LE a distintas edades. El bilingüismo quiere aprovechar esta ventaja, de ahí su implantación a edades tempranas.

No obstante, el trabajo llevado a cabo en las aulas no tiene relación con las necesidades reales de nuestros alumnos más allá del contexto escolar, en el que se da primacía a la lectoescritura y no al lenguaje oral. El dominio de las habilidades orales está muy por debajo del dominio de las destrezas escritas. Nuestros alumnos tienen un déficit en la fluidez, pronunciación y organización de ideas que se quieren transmitir (Corpas, 2013).

Encontramos dos *fallos* significativos en la enseñanza de la lengua oral, tanto en la lengua materna como en la lengua meta: en la lengua materna, una vez que el niño ha conseguido la capacidad de comunicarse con el adulto, la enseñanza del habla pasa a un segundo plano para dar paso al aprendizaje de la escritura (Bigas, 2008), y en la lengua extranjera ni siquiera existe este período para experimentar con la LE, a través de situaciones reales, un contexto lúdico y de interacción con el alumnado o el profesor. Es un error, porque la expresión oral precede a la escrita, además de que en nuestro día a día hacemos más uso de la comunicación oral que de la escrita.

Y aquí radica el problema, ya que el alumno entra en contacto con la escritura de la LE prácticamente al mismo tiempo que adquiere y asimila las destrezas orales referentes a dicha lengua, sin recapacitar sobre el sistema y sin conocer el alumno, que la pronunciación inglesa y española son completamente distintas, por lo que la enseñanza de las destrezas orales de la LE debería ocupar más tiempo en el aula. Por consiguiente, el niño inevitablemente crea la costumbre de pronunciar todo aquello que lee o escribe, como tal hablante de español que es. Así, a lo largo de sus distintas etapas educativas, el niño adquiere una pronunciación mediocre de la lengua meta que es muy difícil de modificar más adelante.

Basándome en la experiencia como alumna y como profesora en distintos centros, considero que uno de los motivos que potencian este déficit es el planteamiento incorrecto que tienen los libros de texto de lengua extranjera. En la mayoría de las aulas españolas y a lo largo de todos los cursos educativos, lo que se refuerza una y otra vez es la gramática de la LE por medio de actividades escritas. Cada curso se refuerzan conceptos ya trabajados y se añaden a mayores una serie de restricciones referentes a esa teoría. ¿Qué es lo que puede ocurrir? Se cae en la monotonía, ya que todo el esfuerzo que hace el alumno se deriva rutinariamente en la escritura, con lo que muchas veces, la motivación del niño en el aprendizaje de la LE, es inexistente.

Las actividades de producción oral son mínimas y en muchos casos, tanto a edades tempranas como en los cursos más elevados, son los profesores quienes las evitan. De aquí se derivan los problemas que puede tener un hablante español para la producción oral. El no dar la importancia necesaria a la producción oral puede resultar en que el niño interiorice mal la pronunciación de las palabras y, por tanto, a la hora de reconocerlas auditivamente, pierda el hilo de la frase, no comprenda el mensaje, o no reconozca auditivamente esa palabra en un hablante nativo de la LE que estudia. Consecuentemente, el esfuerzo invertido podría ser en vano y los malos hábitos adquiridos en las habilidades de producción orales repercutirían negativamente en las habilidades de comprensión auditiva y viceversa, lo que explica en muchos casos los malos resultados académicos en esta materia. En el siguiente apartado veremos algunos de los problemas de fonética y pronunciación como resultado de este enfoque de la enseñanza de la LE.

Tanto Bigas (2008) como Ruiz de Francisco, Perera Santana, y Guerra Sánchez (1993) proponen otros aspectos a mayores a tener en cuenta para que la instrucción de las destrezas orales de la lengua sea eficaz: un enfoque constructivista, en el que los alumnos aprenden nuevos conocimientos cuando estos se enraízan con conocimientos que ya poseen. Para ello es necesaria una labor individualizada (Sánchez, 1983 y Trigo Cutiño, 1991), que el aprendizaje resulte significativo y que el niño tenga la responsabilidad de seleccionar, definir y planificar su propio aprendizaje. Pero, como dice Martín (2011, p. 49):

El lenguaje está integrado por las circunstancias espacio-temporales y por otros factores como son el entorno social o cultural y la relación que se establece entre los participantes, cuestiones de edad, sexo, grado de conocimiento mutuo, interpretación de intenciones, etc. [...] es necesario considerar todas las características contextuales que le acompañan.

Por eso es necesario tener en cuenta una serie de dificultades que pueden surgir en el contexto escolar. Cada grupo es heterogéneo, cada alumno tiene un nivel de aprendizaje distinto, con unas capacidades de expresión y comprensión distintas, por lo que es necesaria la atención individualizada. Sin embargo, nos enfrentamos a una masificación en las aulas que provoca que para un profesor esta atención a cada alumno sea prácticamente imposible. También hay que contar con la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, ya sean físicas o psíquicas, lo que añade mayor dificultad al desarrollo de estas destrezas. Además, estamos en una época en la que coexisten en los centros alumnos de distintas nacionalidades, lo que puede enriquecer el aprendizaje colectivo de esa lengua o, por el contrario, suponer un problema si la lengua materna del alumno es distinta a la lengua meta.

Por otra parte, puede ocurrir que no haya un clima de respeto con el profesor y el resto de alumnos, o que no haya suficiente confianza, con lo que ejercicios de producción oral no se podrían realizar y no se sacaría suficiente partido de las actividades propuestas, menos en aquellas que requieran de mayor desinhibición. Los motivos de que esto pueda ocurrir son, según Gelabert, Bueso y Benítez (2002), que los alumnos:

(...) proceden de sistemas educativos estructurales o bien porque jamás se han enfrentado a la interacción con otros estudiantes en otras enseñanzas que han recibido. A esto hay que añadir factores personales como la timidez o el sentido del ridículo, que pueden entorpecer y retrasar en gran medida su desarrollo.

La organización de la clase o los recursos de los que dispone el profesor son otros de los aspectos que pueden desfavorecer esta práctica. Para sacar provecho y potenciar las destrezas orales es necesario utilizar una metodología activa, que se base en la experimentación de contextos cercanos al alumno, para que este sea capaz de hacer frente a situaciones normales de la vida cotidiana.

Arsenio Sánchez (1983) expresa las etapas que debe incluir una clase de lenguaje oral: presentación, explicación, repetición y corrección fonética, y utilización. Añade, además, que este trabajo no debe acabar en las aulas, sino que, debe ser un esfuerzo constante por parte del alumnado.

2.4.2- Problemas de pronunciación de los españoles en el aprendizaje de la LE inglés.

La fonética es la ciencia que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana (Cantero, 2003), mientras que la fonología estudia los fonemas. Por otra parte, la pronunciación es la producción y la percepción del habla, y se adquiere a través del uso de la lengua oral (Bartoli Rigol, 2005).

Para Cantero, los sonidos no forman una cadena como se ha afirmado normalmente, sino que se agrupan en bloques fónicos. La organización fónica reside en: la sílaba, la palabra y el grupo fónico. El acento se fija en la palabra y la entonación en el grupo fónico, y ambos integran el habla en bloques fónicos (Cantero, 2002).

En conclusión, el primer paso para adquirir una buena pronunciación es el conocimiento individual de cada fonema el siguiente paso será el trabajo con sílabas, después palabras y finalmente grupos fónicos.

Por muy lento que parezca el proceso, el objetivo de la enseñanza de las destrezas orales de una LE no es que el alumno adquiera la pronunciación de un hablante nativo, sino que elabore la pronunciación apropiada para que el mensaje que quiera transmitir sea preciso y a la vez pueda ser entendido por todos aquellos que participan en la acción comunicativa. Esto nos llevará a analizar los errores producidos por los hablantes de lengua española en la adquisición de la LE, para así, superar estas dificultades. Por supuesto habrá que hacer mucho más hincapié en ellas.

El sistema de fonemas ingleses plantea numerosos problemas para los estudiantes españoles que quieren adquirir la lengua extranjera inglesa. Lo primero que hay que tener en cuenta es que el español tiene cinco vocales, mientras que el inglés tiene doce, por lo que en muchas ocasiones un hablante de lengua española asigna varios fonemas ingleses a un fonema del sistema español, como puede ocurrir con los fonemas /ɪ/ e /i:/ en las palabras *ship* y *sheep*, que consecuentemente, un español tiende a pronunciar de la misma manera.

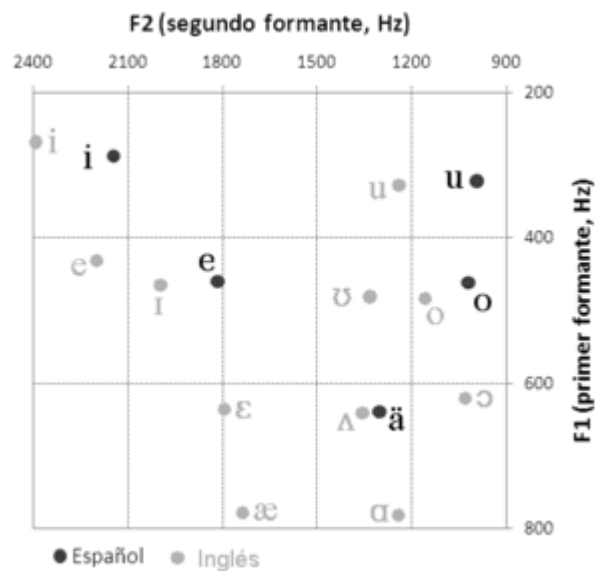


Ilustración 3. Comparación fonética entre las vocales del inglés y del español (Bradlow, 1995).

También encontramos diferencias en el sistema consonántico de ambos idiomas. (Valenzuela Manzanares, 2002, pp. 3-4) distingue tres posibilidades:

1.- Fonemas españoles que no existen en inglés:

- El fonema /ɲ/ correspondiente a la “ñ” de niño, nasal palatal.
- El fonema /x/ correspondiente a la “j” de ojo, fricativa velar sorda.
- El fonema /r/, la “r” de perro, lateral vibrante múltiple.

2.- Fonemas ingleses que no existen en español. También existen más número de sonidos consonánticos:

- El fonema /ʃ/ como en la “sh” de *she*, palatoalveolar fricativa.
- El fonema /z/ como en la palabra *pleasure*, palatoalveolar fricativa.
- El fonema /ð/ como en *the*, dental fricativo sonoro. Es un sonido que existe en español, correspondiente a la segunda “d” de *dedo*, pero como alófono y no como fonema independiente.

- El fonema /z/ como en la primera “s” de *houses*; dental fricativa sonora. Existe como alófono en español pero no como fonema.
- El fonema /v/ como en *very*, labiodental fricativo sordo. En español las grafías v/b se corresponden con el fonema /b/ (bilabial oclusivo sonoro), y los hablantes de lengua española suelen caer en el error de interferencia y aplican de manera errónea el fonema /b/ a la grafía “v” también en inglés.
- El fonema /ŋ/ corresponde a la terminación “ng” de *parking*, nasal velarizada. Existe como alófono en español pero no como fonema.

3.- Fonemas compartidos por ambos idiomas pero con distintos rasgos fonológicos (Valenzuela Manzanares, 2002).

En primer lugar, fonemas equivalentes que tienen distintas características como ocurre en el caso de la /d/ inglesa y la /d/ española. La /d/ española es labio-dental, mientras que la /d/ inglesa es alveolar.

De las reglas fonológicas hay que destacar la *asimilación*. Por ejemplo, al pronunciar el fonema /n/, que es labiodental, cuando precede al fonema /p/, que es labial, ocurre que uno se “asimila” al otro. En otras palabras, la viabilidad de la /p/ se “contagia” a la /n/ convirtiéndola en bilabial, dando resultado al fonema /m/ (por esto delante de “p” y “b” se escribe “m”, porque realmente se pronuncia “m”).

En último lugar, el tercer componente de un sistema fonológico corresponde a las reglas fonotácticas, esto es, las combinaciones de fonemas que una lengua permiten o prohíben, de nuevo, las distintas fonotaxis de inglés y español nos pueden ayudar a localizar zonas de interferencia. [...] Por ejemplo, mientras que las combinaciones iniciales “st” o “sp” son típicas del inglés (*standard, special, Spanish*), no existen en esta posición en español. Esto hace que el estudiante español tienda a “normalizar” esta combinación no permitida en su primera lengua L1, insertando la vocal por defecto del español, que es la /e/. De esta manera, tendería a decir “(e)standard”, “(e)pecial”, o “(e)spanish” (Valenzuela Manzanares, 2002, p. 5).

Palacios Martínez (1994) centra su investigación en definir cuáles son los problemas que un hablante de español encuentra a la hora de enfrentarse al aprendizaje del inglés como lengua meta. Explica los fallos cometidos en las vocales, las consonantes, la entonación y el porqué de esos fallos tan comunes en la pronunciación de esta lengua.

Consonantes:

- /v/ y /b/ son dos fonemas distintos en inglés. Los españoles no hacen distinción de ambos, menos si se encuentra a principio de palabra. Suelen utilizar el sonido /b/ para los dos casos.

- /ð/ como en *that*, es generalmente pronunciado como una /d/, lo que puede llevar a la confusión. Por ejemplo, *they* podría sonar como *day*.
- /θ/ como en *three*, es a veces pronunciado como /f/, y esto resulta en que *three* suena como *free*.
- La /h/ aspirada al principio como en *house*, *hospital*, es completamente omitida o se pronuncia muy fuerte como nuestra jota /'xota/.
- La /s/ inicial seguida por una o dos consonantes va precedida en la pronunciación por una o dos vocales. *Spain* es pronunciado /e'speɪn/.
- Las palabras terminadas en -ed del pasado simple o el participio pasado de los verbos es frecuentemente pronunciado como /ed/ en vez de /t/, /d/ o /ɪd/, de acuerdo con el correspondiente final de verbo.
- La combinación de /s/ + consonante + /s/ generalmente causa problemas en su pronunciación, como suele suceder en *tasks*, *protests*, *posts* o *crisps*.
- Los hablantes de español, tienen problemas con la pronunciación del sonido fricativo /ʃ/ como en *shop* o *sheep*. Hay una fuerte tendencia a pronunciarlo como una /s/, lo que es /sɒp/ y /si:p/.
- Las oclusivas sordas al inicio de palabra /p/, /t/ y /k/ no se aspiran en español como se hace en inglés. Esto quiere decir que estas oclusivas en las palabras como *people*, *teacher* y *kitchen* son pronunciadas sin aspiración, y podrían sonar como /b/, /d/ y /g/ para los oídos de un hablante de lengua inglesa
- Los hablantes de español tienden a producir el sonido /r/ muy fuerte, como si se tratase de un trino al inicio de palabra o en medio de vocales. Además, se pronuncia generalmente en todas las posiciones. Esta tendencia es, en muchas ocasiones, transferida al inglés en la pronunciación de palabras como *Rome*, *card*, *port*, *herd*, *right*, *rain*, etc.
- Los hablante de la lengua española tienen a pronuncian el sonido /j/ inglés como en *year*, en vez de como /dʒ/. Esto podría provocar confusión entre las palabras como *you* y *Jew*, *yell* y *jell*, *yoke* y *joke*, *year* y *jeer*.

- /s/ y /z/ se confunden generalmente por los hablantes de español que aprenden la lengua inglesa; la /s/ tiende a ser usada en ambos casos. Aunque el sonido /z/ no existe como fonema en español, existe como un alófono en palabras como mismo y asno.

Vocales:

- En la lengua española no se hace diferencia entre vocales cortas y vocales largas. Ej. eat y it, not y naughty, car y cat (fonéticamente /i:t/ /it/ /nɒt/ /'nɔ:ti/ /kɑ:r/ /kæt/).
- La vocal central /ʌ/, como en colour y mother, no existe en el español. Por eso se tiende a remplazar por el sonido /o/ o /a/.
- Los hablantes de español tienen serios problemas con el fonema schwa /ə/ y hay una gran tendencia a sustituirlo con la vocal que sugiera la ortografía.
- Tanto /ɜ:/ como en bird y /e/ como en bed son muy difíciles de distinguir para los hablantes de lengua española.

Acento y entonación:

- Hay una fuerte tendencia por parte de los hablantes españoles a colocar acentos en las palabras de la misma manera que hacen en su lengua materna. Esto da lugar a que, en muchas ocasiones, las palabras formadas por varias sílabas sean acentuadas en la sílaba incorrecta. Ej. /dɪ'fɪkəlt/ en vez de /'dɪfɪkəlt/; o /kæ'pɪtəlɪst/ en vez de /'kæpɪtəlɪst/.
- Los hablantes de la lengua español no son conscientes del concepto de formas débiles y fuertes, lo que quiere decir que ignoran que sólo el vocabulario o léxico de la lengua inglesa es acentuado, mientras que las palabras de gramática normalmente no requieren de ningún tipo de acentuación. Esto sucede a causa de que en sus respectivas lenguas colocan el acento en casi todas las palabras que componen la estructura de una frase (a excepción de los artículos). Las formas

débiles no captan la atención de los hablantes españoles, por lo que nunca se reduce ese exceso de acentuación.

- El movimiento típico de subida y caída en la cadena fónica al producir expresiones de sorpresa, exclamaciones o algunos signos de interrogación, también presenta problemas para los españoles.
- La entonación lineal de los sonidos es otro de los puntos a tener en cuenta en estos fallos cometidos por los hablantes de español, quienes transfieren la entonación de su L1 al inglés.

Una vez que hemos definido y analizado cuáles son los problemas más comunes en la adquisición de una correcta pronunciación, y cuáles son las causas que originan estas dificultades, es necesario recoger una serie de técnicas para solventarlas a la hora de enseñar a mejorar la pronunciación de la LE a nuestros alumnos. Palacios Martínez (1994) propone una serie de actividades que podríamos desarrollar en clase para mejorar esta habilidad.

- Fomentar la escucha del alumno hacia el profesor, a hablantes nativos, pistas de audio, a través de la radio, la televisión, películas o documentales. La repetición y la imitación juegan un papel muy importante en la mejora de la pronunciación.
- Grabar la pronunciación del alumno y compararla con la de un hablante nativo, para que el alumno sea consciente de los errores que ha cometido y así ponga más énfasis en corregirlos.
- Realizar una explicación sistemática con instrucciones: colocar los labios y la lengua en la producción de los distintos sonidos. Utilizar Fotos o dibujos que muestren la articulación que hay que realizar en cada una de ellas pueden resultar de gran ayuda.
- Dibujar contrastes y comparaciones con los sonidos producidos por los alumnos en su lengua materna y en la lengua meta.
- Realizar actividades de imitación y posterior repetición a coro de los ejercicios, sin que el objetivo sea el repetir por repetir. Se comenzará con la puesta en práctica de la pronunciación de palabras y se avanzará hacia la pronunciación de

frases. Estos ejercicios deben estar contextualizados y no deben usarse muy frecuentemente porque los alumnos pueden aburrirse con ellos.

- Aprender, practicar y exponer diálogos forman parte del desarrollo de las habilidades comunicativas.
- Aprender de memoria expresiones, colocaciones, frases, rimas, canciones y melodías. Podría ser especialmente efectivo para la práctica del acento, el ritmo y la entonación.
- Aprender y utilizar canciones cortas y alegres, trabalenguas. Como el caso anterior, son muy prácticos para desarrollar características suprasegmentales.
- Practicar la fonética como trabajo individual. Si el profesor dispone de tiempo, puede reforzar la fonética de los alumnos a nivel individual o en grupos pequeños, haciendo un diagnóstico de los principales problemas que tienen y así sugerir una serie de ejercicios para superarlos.
- Practicar la pronunciación de manera diaria. Los alumnos deben mantener un trabajo de su pronunciación de forma constante, y realizar esta tarea en casa como si fuesen unos deberes más. El profesor, después, tiene la tarea de comprobar ese trabajo regularmente y proporcionar una respuesta a su alumnos.
- Los juegos como el bingo podrían ser una manera muy útil de iniciar a los alumnos a la práctica de la pronunciación.

Todas estas actividades tienen que ser adaptadas de acuerdo con el curso, los objetivos y el nivel de inglés que posean los alumnos.

Aunque muchas de estas actividades se incluyen a día de hoy en los libros de textos de nuestros alumnos, gran parte de las veces los profesores las evitan, o las omiten en sus clases. Esto se debe a que muchos no saben cómo integrar el desarrollo de esta habilidad en sus clases. Muchas veces también encontramos que este tipo de ejercicios está mal formulado o no tiene un objetivo claro, pero aún así el profesor no invierte tiempo en enfocar estos ejercicios de otra manera.

A la hora de aprender unos fonemas, por ejemplo /v/ y /b/, los ejercicios de los libros están planteados de tal manera que el alumno tiene que dividir una serie de palabras en la columna del fonema /v/ o /b/, y tiene que escribirlas. No se trata de una

actividad de escritura, sino de pronunciación, por lo que todo el ejercicio debería ser oral, y en estos casos es conveniente evitar el trabajo individual, ya que muchas veces se explica el ejercicio y posteriormente se deja un tiempo al alumno para que lo complete. ¿Qué trabajo oral se ha llevado a cabo en ese tiempo?

Otras, sin embargo, son actividades que, como hemos dicho antes, no se pueden llevar a cabo por la masificación de alumnos que hay en las aulas. Un claro ejemplo puede ser la grabación de las producciones orales del alumno en la LE, ya que es una actividad que requiere un tiempo excesivo para cada estudiante.

No obstante, una práctica de cinco o diez minutos diarios en cada sesión podría derivar en una mejora notable de la pronunciación de los alumnos, además de la puesta en práctica de una de las actividades propuestas por Palacios Martínez consistente en trabajar la pronunciación como una tarea más; así se potenciaría de forma considerable una mejora en la pronunciación de cada alumno.

3.- Propuesta de innovación

3.1.- Introducción

Esta investigación, diseñada para ser aplicada durante seis semanas, surge con la intención de comprobar si la música, a través de la enseñanza de AICLE, facilita la adquisición de una mejor pronunciación de una lengua extranjera.

Para explicar en qué consiste esta propuesta es necesario hablar de dos supuestos bien distintos: el propósito inicial era trabajar con un grupo experimental y otro de control que perteneciesen al mismo curso académico. A ambos se les aplicaría una evaluación diagnóstica, que nos facilitaría el conocimiento previo del nivel de inglés que posee el alumnado participante en la investigación. A partir de ahí, ambos grupos trabajarían en líneas paralelas: el grupo de control continuaría recibiendo la enseñanza de la asignatura de inglés de manera tradicional, mientras que el grupo experimental realizaría la secuencia didáctica explicada en los siguientes apartados. Finalmente, a ambos grupos se les realizaría la evaluación final, formada por las mismas pruebas que componen la evaluación diagnóstica para comparar resultados y así demostrar la eficacia de esta propuesta.

Sin embargo, el contexto real en el que se ha tenido posibilidad de llevar a cabo esta propuesta, como veremos en el siguiente apartado, ha sido muy distinto con lo cual no se ha podido comprobar con fiabilidad la hipótesis de partida. No obstante, podremos obtener una pequeñísima muestra de los resultados que esta propuesta de innovación nos puede ofrecer. Es por esto por lo que he intentado que las actividades aquí propuestas puedan ser adaptadas sin importar el número de alumnos que participe en este conjunto de actividades. De la misma manera, al igual que esta investigación se centra en el fonema /f/, esta propuesta podría desarrollarse con cualquier otro fonema que el profesor quiera mejorar.

3.2.- Contexto de aplicación

El contexto de aplicación de esta propuesta ha sido un Centro Rural Agrupado (C.R.A.) en la provincia de Zamora (Comunidad Autónoma de Castilla y León). Durante los diez últimos años la migración a la ciudad y la baja tasa de natalidad han

hecho que el alumnado se haya visto mermado de trescientos alumnos a tan solo seis en toda la Educación Primaria e Infantil en el curso académico 2014-2015. Los alumnos que acaban la etapa de primaria tienen que ir a otro centro de la comarca a cursar la Educación Secundaria. Por tanto, las instalaciones de las que el centro dispone no son proporcionales de acuerdo al número actual de alumnos inscritos en el centro. Situado en la Sierra de la Culebra, el centro dispone en la parte exterior de: una cancha de baloncesto y otra de fútbol en la zona posterior y un patio grande con soportales y un huerto en la zona anterior al centro. En la primera planta se encuentran: la sala de profesores y dirección, el aula dónde se llevan a cabo todas las asignaturas a excepción de música que se realiza en el aula contigua (no es la clase de música, sino que ha sido acondicionada), un aula de religión, un gimnasio, y el comedor. En la segunda planta se encuentran la sala de música, un aula de idiomas, una biblioteca que funciona también como sala de ordenadores, un laboratorio, el aula de tecnología y un pequeño almacén.

En cuanto a la organización del profesorado, el director lleva todas las tareas de dirección además de impartir Lengua Castellana, Conocimiento del Medio, Matemáticas, francés y Educación Física. Otro profesor especialista se encarga de impartir inglés y Música. Los profesores de religión, P.T. y A.L. se comparten con otros centros de la comarca.

La jornada es continua, de 10-16.30h. El nivel socioeconómico de los alumnos es bajo, por lo que todos ellos reciben la beca del comedor y en algún caso la beca para los libros de texto. Todos los alumnos son de municipios cercanos y ninguno es de la localidad en la que el centro está situado así que son desplazados al centro en transporte escolar. En este trayecto son acompañados por unas cuidadoras. Sus edades se comprenden entre los cinco y diez años. Conviven:

- Un alumno en el segundo curso de Educación Infantil.
- Un alumno en el primer curso de Educación Primaria.
- Dos alumnos en el segundo curso de Educación Primaria.
- Dos alumnos en el quinto curso de Educación Primaria.

A diferencia de la mayoría de los colegios españoles, este centro sigue sin haber implantado el bilingüismo, por lo que se percibe un déficit en cuanto a conocimiento de

la lengua extranjera inglés, tanto en las producciones escritas como en las producciones orales. Lo mismo ocurre en la asignatura de música, en cuanto a la lectura rítmica o la interpretación musical, en las que los alumnos presentan carencias. También hay que destacar que el profesor especialista (que es el mismo en las asignaturas de inglés y música) varía cada año, por lo que los alumnos cambian mucho la manera de trabajar de un año a otro, con métodos distintos que dan más importancia a un tipo de actividades que a otras, etc.

Aunque son solamente seis alumnos, durante las clases de inglés se dividen en dos grupos: mientras un profesor trabaja con los cuatro alumnos de los cursos inferiores en materias como Conocimiento del Medio, Matemáticas o Lengua Castellana, el otro profesor trabaja Inglés con los dos alumnos de quinto curso (dos días a la semana). La siguiente hora sucede lo contrario: los alumnos de cursos inferiores trabajan la asignatura de inglés con el profesor especialista (dos días a la semana), mientras que los alumnos en cursos superiores trabajan otras materias con el otro profesor.

Con la hora de Música sucede de manera similar. Ya que solo hay una hora de música semanal, se ha recurrido a esta separación de los grupos para sacar un mayor provecho posible de la asignatura, además de que las diferencias que existen en cuanto a las edades de los alumnos son muy grandes. Primero se imparte la hora de música con los alumnos de quinto curso y en la hora siguiente todos los alumnos, en una misma clase, realizan distintas tareas: mientras el grupo de alumnos de edades inferiores recibe la hora de música, los alumnos de quinto realizan ejercicios de inglés para así completar la tercera hora semanal de LE.

A raíz de la evaluación diagnóstica y el trabajo continuado llevado a cabo en los meses anteriores, he detectado varias de las dificultades que sostiene Palacios Martínez en cuanto a la pronunciación del inglés que posee este alumnado. De todos los propuestos, los que más resaltan son las dificultades en cuanto a la distinción de los sonidos /b/ y /v/, la fuerte pronunciación de los fonemas /h/ y /r/ a comienzo de palabra, la pronunciación de los pasados en -ed, el conflicto del fonema /θ/ , sobre todo en los alumnos de menor edad que articulan *free* en vez de *three*; y el fonema /f/ ya que no existe apenas contraste entre el sonido /s/. De entre todas estas dificultades he decidido elegir este último para el desarrollo de esta propuesta de investigación.

Esta propuesta se ha puesto en práctica con dos alumnos de quinto curso de Educación Primaria. De ellos, hay que destacar que, el alumno 1 tiene muy buen nivel tanto en lectura como escritura, mientras que el alumno 2 presenta grandes dificultades: no posee fluidez en la lectura de textos en su lengua materna y en la producción oral hay ocasiones en las que no pronuncia todas las sílabas o “deduce” lo que está escrito. En cuanto a la escritura suele tener no solo faltas ortográficas graves, sino también omite letras en las palabras.

3.3.- Objetivos

Teniendo en cuenta la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, fijaremos los objetivos de la propuesta. Para ello, tendremos que tener en cuenta el área de Educación Artística y el área de Lengua Extranjera. Ya que trataremos dos áreas de conocimiento, haremos una división de los objetivos didácticos que esta propuesta propone.

Objetivos lingüísticos

- Adquirir una postura adecuada y una colocación determinada de los órganos que intervienen en la producción del fonema /ʃ/.
- Aprender a pronunciar de forma correcta el fonema /ʃ/.
- Descomponer correctamente palabras de la lengua inglesa en sílabas.
- Conocer trabalenguas de la cultura inglesa que incluyen el fonema /ʃ/.
- Localizar el fonema /ʃ/ en distintos textos escritos.
- Reconocer el fonema /ʃ/ en diversas producciones orales.

Objetivos lingüísticos basados en la actividad musical

- Asignar palabras monosílabas, bisílabas y tetrasílabas que contienen el fonema /ʃ/ a figuras musicales para formar líneas rítmicas.
- Interpretar vocalmente obras musicales inglesas con y sin ayuda de la melodía principal.
- Producir el fonema /ʃ/ a través de la aplicación de las cualidades del sonido en ejercicios de calentamiento vocal: altura, intensidad, timbre y duración.

- Realizar ejercicios de calentamiento vocal previos al ejercicio del canto como son las onomatopeyas, escalas, respiración diafragmática, etc. para producir correctamente el fonema /f/.
- Interpretar dos y tres líneas rítmicas simultáneamente para mejorar la pronunciación del fonema /f/.
- Reforzar la pronunciación del fonema /f/ a través de la forma musical: canon.
- Conocer y valorar obras musicales del rock inglés.
- Descubrir el rock inglés como estilo musical.
- Descubrir grupos musicales de gran importancia en la historia de Gran Bretaña, como son *The Beatles* y *The Who*.

3.4.- Contenidos (4 c's)

Atendiendo a la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, es necesario, en primer lugar, definir los contenidos comunes al bloque de la lengua extranjera. Teniendo en cuenta CLIL los clasificaremos, además, en los apartados de cultura, contenido, comunicación y cognición que este enfoque recoge.

- Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse. (Contenido, cognición, comunicación)
- Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, permiso. (Contenido, cognición, comunicación)
- Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. (Contenido, cognición y comunicación)

Contenido	Content	Communication	Culture	Cognition
Ejercicios de calentamiento vocal previos al ejercicio del canto: onomatopeyas, escalas, respiración diafragmática, etc.	X			X

Cualidades del sonido: altura, intensidad, timbre y duración.	X			
Figuras musicales de distinta duración: blanca, negra y corchea.	X			
El compás de 2/4.	X			
Esquemas rítmicos con las figuras de blanca, negra y corchea.	X			
Lectura rítmica de dos y tres voces.	X	X		X
La forma musical canon.	X			
Conocimiento de obras musicales inglesas.	X		X	
El rock inglés como estilo musical.	X		X	
Acercamiento a grupos musicales de gran importancia en la historia de Gran Bretaña, como son <i>The Beatles</i> y <i>The Who</i>.	X		X	
Adquisición de una postura adecuada y una colocación determinada de los órganos que intervienen en la	X	X		

producción del fonema /f/.				
El fonema /f/.	X	X		
Descomposición correcta de palabras de la lengua inglesa en sílabas.	X	X		X
Trabalenguas de la cultura inglesa que incluyen el fonema /f/.	X	X	X	
Localización del fonema /f/ en distintos textos escritos	X	X	X	X
Asignación de palabras monosílabas, bisílabas y tetrasílabas a figuras musicales para formar líneas rítmicas.	X			X
Interpretación vocal de obras musicales inglesas con ayuda de la melodía principal	X	X	X	X
Interpretación vocal de obras musicales inglesas sin ayuda de la melodía principal.	X	X	X	X

3.5.- Competencias clave

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; se establecen también las competencias clave. Conjuntamente en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León se constituye la contribución del área de educación artística y de lengua extranjera al desarrollo de las competencias. En esta propuesta las competencias clave que se trabajan son:

- Competencia lingüística. Contribución por medio de los intercambios comunicativos que tienen lugar en el desarrollo de las actividades y explicaciones de las mismas, en la interpretación distintas grafías, el desarrollo capacidades de articulación, la adquisición de una mejora en la pronunciación de una segunda lengua, etc.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Contribuye a la asignación correcta de sílabas a las figuras musicales empleadas y a la correcta ordenación de los elementos musicales en esquemas rítmicos.
- Competencia digital. Contribución al conocimiento del uso de otros recursos que ofrece internet y que favorecen el acercamiento a otras lenguas, culturas distintas a la propia y estilos musicales.
- Aprender a aprender. Contribución en la experimentación de los sonidos, en la utilización de recursos propios o recursos adquiridos para la continua elaboración de su propio aprendizaje, etc.
- Competencias sociales y cívicas. Contribución al seguimiento de instrucciones y reglas en el desarrollo de las actividades, a la colaboración con el resto de compañeros en la realización de tareas que supongan un trabajo en equipo.
- Conciencia y expresiones culturales. Contribución en la adquisición de códigos artísticos al acercamiento a diversos compositores y obras pertenecientes a la cultura anglosajona.

3.6.- Metodología

La metodología que hemos empleado para esta propuesta de innovación se sustenta en tres enfoques distintos, hablaremos de: constructivismo, metodología Orff y el enfoque AICLE.

Enfoque constructivista: A pesar de la existencia de diversos tipos de constructivismo, en líneas generales esta metodología hace énfasis en “cómo los aprendices construyen los conocimientos en función de sus experiencias previas, estructuras mentales y creencias o ideas que ocupan para interpretar objetos y eventos” Castillo (2008, p.174). Es por esto por lo que para alcanzar el fin de esta propuesta se realizan una serie de actividades que se sostienen de elementos musicales ya conocidos previamente por el alumnado como son las cualidades del sonido, la lectura rítmica de figuras musicales de blancas, negras y corcheas o la forma musical canon. A su vez, esta propuesta de innovación está organizada en seis niveles de aprendizaje distintos que se desarrollarán progresivamente para alcanzar un fin último, que es el aprendizaje de dos canciones de rock inglés. Además, el alumnado tiene un rol activo, ya que el profesor proporcionará unas pautas mínimas, y a partir de ahí será el aprendiz el que tendrá que experimentar y participar de manera continuada en todos los ejercicios que se realicen. Por otra parte, el papel del profesor consistirá en crear un ambiente motivador que, al mismo tiempo, facilite al alumnado la experimentación con la realidad en el proceso de elaboración de su propio aprendizaje.

Método Orff: Como recogen Sanuy y Gonzalez Sarmiento (1969, p.12), la ley básica según Orff es que “antes de cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico, existe el ejercicio de hablar” debido a la cantidad de esquemas rítmicos y la dinámica que una palabra posee. Para Orff el ejercicio de hablar es hacer música a pesar de que no esté escrito en las notas, ya que sucede lo mismo que en el lenguaje musical, donde se hacen pausas y respiraciones (comas). Sanuy y Gonzalez Sarmiento (1969, p.12) añaden que “ejercitar la buena pronunciación repercutirá en una mejor formación del oído y del ritmo, y, por fin, cantar, que no es ni más ni menos que la continuación del hablar”. En este sentido, Orff propone que para llevar a cabo este modelo es necesario el uso de combinaciones de ritmos y palabras como si se tratara de un juego

divertido y formativo. Este método favorece que el alumnado comprenda mucho mejor la esencia rítmica de una palabra a diferencia de una serie de valores musicales.

Enfoque AICLE: A la hora de analizar los resultados que esta investigación nos aportará, será imprescindible tener en cuenta que el contexto en el que esta propuesta va a ser desarrollada es un colegio no bilingüe, por lo que a pesar de que esta investigación se basa en AICLE y, por tanto, ha sido desarrollada completamente en inglés, la inmersión previa a este enfoque de este alumnado ha sido nula y la exposición de quince minutos cada una de las doce sesiones que ha abarcado esta investigación no podemos considerarlo como significativa.

No obstante, este supuesto se caracteriza por un enfoque dual, que integra el contenido y la lengua; ofrece un clima motivador en el que el alumno es el protagonista, desarrollando un rol activo en su proceso de aprendizaje, el profesor hace entrega a los alumnos de las herramientas necesarias como líneas rítmicas, canciones o trabalenguas; así como luego elimina esas ayudas, como ejemplo concreto nos referimos a la actividad del karaoke o la evaluación entre el resto de los compañeros, en el desarrollo normal de las actividades nos remitiríamos a la ayuda que el profesor proporciona a los alumnos una vez que realizan de manera correcta los distintos ejercicios, y que luego retira. Conjuntamente, las competencias básicas adquieren un papel fundamental ya que engloban contenidos de distintas materias y enriquece el proceso de formación del alumnado.

3.7.- Recursos

Para esta propuesta y en este contexto, el recurso espacial del que haremos uso será el aula, lugar donde se llevarán a cabo todas las actividades que forman la propuesta de investigación ya que en este espacio será donde tendremos todos los recursos materiales necesarios. En el caso de que el contexto fuese distinto y hubiese un número mayor de alumnos participantes, la evaluación se realizaría en otra aula distinta, para no entorpecer el desarrollo normal de la clase.

Los recursos materiales que serán empleados en el desarrollo de estas actividades serán los siguientes:

- Fichas que contengan las líneas rítmicas propuestas, las letras de las canciones, etc.
- Lápices de colores para la localización del fonema en los textos proporcionados.
- Un ordenador y los enlaces a las canciones correspondientes, o un reproductor de DVD y por tanto un CD que contenga las canciones y las versiones para la actividad de karaoke.

Las razones para la elección de los temas musicales en los que esta propuesta de innovación deriva, *My generation* y *She loves you* , han sido varias: en primer lugar son canciones de corta duración, cuya letra es fácil de aprender ya que repiten determinados versos de manera reiterada. Además, son canciones muy animadas y pegadizas que pertenecen a grupos musicales cuya importancia han marcado un hito en la historia de la música de Inglaterra.

3.8.- Temporalización

Teniendo en cuenta que los alumnos de quinto curso de Educación Primaria tienen tres horas semanales de la asignatura de inglés, he aplicado la propuesta dos días a la semana. De cada sesión hemos hecho de uso de quince minutos como máximo para que el profesor pueda seguir desarrollando con normalidad sus clases (ya que hay otras destrezas que también han de ser desarrolladas). Como se explicará más detenidamente en el apartado de la propuesta, se desarrollarán seis tipos distintos de actividades, cada uno de los cuales abarcará una semana, de tal manera que la propuesta será llevada a cabo durante seis semanas en total. Por tanto, el número total de sesiones será de doce.

3.9.- Puesta en práctica de la propuesta

El fin principal de esta propuesta es adquirir una mejora de la pronunciación del fonema /ʃ/. Para ello se llevará a cabo un proceso que engloba seis tipos de ejercicios distintos que se desarrollarán progresivamente para concluir en el aprendizaje de dos canciones del repertorio de rock británico. Cada ejercicio se repetirá en dos sesiones distintas puesto que consideramos de gran importancia que, para que esta propuesta resulte efectiva, el alumnado deberá emplear un mínimo de tiempo para asimilar

correctamente los conceptos trabajados. A continuación se desarrollarán los seis bloques de actividades a seguir:

1.- Calentamiento de la voz: para comenzar, siguiendo con la metodología que Willis (2013) utiliza, el profesor deberá explicar, en primer lugar, cómo articular el sonido en cuestión, es decir, la colocación de los órganos y el aire que debe ser expulsado para emitir el sonido en el que se vaya a insistir. Una vez explicado esto se llevarán a cabo unos ejercicios de calentamiento vocal. Estos ejercicios se realizarán en el resto de las sesiones previamente a la actividad vocal.

2.- Introducción del elemento rítmico: siguiendo con la metodología Orff, se trabajará la palabra como generadora de ritmo. A palabras monosilábicas que contengan el fonema que se esté trabajando (en este caso el fonema /ʃ/), se le adjudicarán una figura musical. A continuación haremos lo mismo con palabras bisílabas y los combinaremos. A su vez podemos incluir palabras tetrasílabas, y así crear esquemas rítmicos.

3.- Estudio de obras de interés cultural: siguiendo con los esquemas rítmicos de las palabras, el siguiente paso será el trabajo rítmico con la frase. El profesor presentará dos trabalenguas distintos al alumnado, en los que tendrá que identificar donde se encuentra el fonema en cuestión e interpretarlo correctamente. Lo mismo ocurrirá con las canciones: el maestro proveerá a cada alumno la letra de la canción y, al tiempo que la escuchan, deberán localizar este fonema.

4.- Producción vocal: una vez localizado el fonema correspondiente, el alumnado tendrá que interpretar uno de los dos temas propuestos de manera individual o grupal, según lo considere el profesor, aunque si es de la última manera el maestro deberá prestar atención a cada alumno dentro del grupo. La interpretación se realizará con la música correspondiente, reproducida en un ordenador u otro sistema del que se disponga.

5.- Karaoke: una vez que el alumnado ha aprendido las canciones propuestas deberá interpretarlas de nuevo, pero esta vez sin el apoyo de la voz melódica real del tema en cuestión, por lo que tendrá que prestar especial atención al resto del acompañamiento musical.

6.- Puesta en escena: es la hora de demostrar los conocimientos adquiridos y el alumnado, a nivel individual o colectivo, según considere el profesor, deberá interpretar de la mejor manera uno de los temas ya trabajados. Será el grupo contrario u otro compañero quién valore la mejor actuación de quién realice la interpretación. El profesor ya habrá ido tomando notas del proceso de aprendizaje de cada alumno, por lo que es preferible que evite este momento para hacer calificaciones.

3.9.1.-Organización de las sesiones

Ya que esta propuesta será aplicada a dos alumnos del quinto curso de Educación Primaria, las actividades resultarán muy dinámicas y se interactuará con el profesor u otro alumno constantemente. Esta ventaja hará que la participación del alumnado sea la máxima posible y el tiempo que no interviene uno de ellos sea mínimo, además de que las correcciones que el profesor pueda hacer sean a nivel individual y por lo tanto que tengan más oportunidades de mejorar. El orden de intervención de los alumnos puede variar en cada actividad: unas veces, el primero será el último y otras el último el primero; en otras ocasiones pueden interactuar los tres al mismo tiempo. En definitiva, los agrupamientos, en este contexto, serán flexibles.

3.9.1.1.- Sesión 1

Para empezar, el profesor explicará qué postura y qué colocación de los órganos que producen el sonido, es necesaria para emitir el fonema /ʃ/. Para ello utilizará la onomatopeya de “pedir silencio”. Otro ejercicio que realizarán consistirá en pronunciar *sip* y *ship*. El alumnado entenderá que al desplazar la lengua de la zona alveolar hacia atrás consiguen ligar estos dos sonidos de manera muy sencilla, y obtendrán el sonido que, en muchos casos, a los hablantes de lengua española causa dificultad.

Los siguientes ejercicios de calentamiento se realizarán en esta sesión y en la siguiente. Se centrarán en el repaso de las cualidades del sonido: intensidad y duración en la primera sesión y la altura y timbre en la segunda.

El primer ejercicio consistirá en tomar aire, poniendo las manos a la altura del diafragma, y expulsar el aire produciendo el fonema /ʃ/ en distintos golpes. Al principio se expulsará el aire con mayor intensidad, reduciéndola en cuanto se va expulsando el

aire. Después se invertirá el proceso, se empezará expulsando el aire en golpes suaves y se terminará expulsando el aire en golpes de aire más fuertes.

El segundo ejercicio se centrará en la duración. Al igual que en el ejercicio anterior habrá que expulsar el aire, colocando de nuevo las manos en el diafragma, en distintos golpes en periodos largos y periodos cortos para producir el fonema /ʃ/. Después se realizará el ejercicio a la inversa, primero se expulsará el aire en periodos cortos y para terminar, largos.

3.9.1.2.- Sesión 2

Para empezar esta sesión, por una parte, retomaremos la colocación de este fonema y repasaremos los ejercicios realizados anteriormente. Por otra parte continuaremos con las cualidades del sonido que faltan: el timbre y la altura. Para llevar a cabo el primer ejercicio el alumnado cerrará los ojos y el profesor, desplazándose entre las distintas mesas, tocará en el hombro a un alumno que deberá producir el fonema /ʃ/. El resto de los compañeros deberá de reconocer quién ha producido ese sonido, después, el ejercicio se repetirá de nuevo (esta sesión se llevará a cabo en la hora de inglés de los alumnos quinto, que es a su vez la hora de música de los alumnos de los cursos inferiores, para así adecuarse a un mínimo de alumnos que exige esta actividad).

Para continuar, nos centraremos en la altura como cualidad del sonido. Para ello, con la ayuda de un instrumento de placas (es más adecuado un piano, pero el centro no dispone de uno), el alumnado con ayuda del profesor interpretará la escala de do mayor produciendo el fonema /ʃ/. Para que esto sea posible, nos centraremos en la palabra *she*. Por una parte al sonido /ʃ/ le añadimos una vocal para poder producir la escala, y por otra parte, la palabra *she* es una de las palabras que más utilizarán en la clase de inglés. De esta manera verán que la colocación del fonema no varía aunque produzcamos distintos sonidos, y que la música nos ofrece la base para proyectar un fonema, en este caso el fonema /ʃ/.

3.9.1.3.- Sesión 3

En esta sesión y en la siguiente introduciremos el elemento rítmico, que es la palabra. Para ello, dispondremos de palabras monosílabas que contengan el fonema /ʃ/ y que, a ser posible, estén incluidas en las canciones que en las próximas sesiones

utilizaremos. En este caso las palabras escogidas serán: *She, should, shout* y *shoes*. Estas palabras las encuadraremos en casillas (o compases), lo que dará lugar a:

| She | should | Shout | Shoes |

De esta manera, cada palabra tendrá el mismo valor. Entonces, a cada una le asignaremos una duración determinada, la misma a todas las palabras; en este caso, la figura musical de blanca, que equivale a dos pulsos. De esta manera y con ayuda del profesor, el alumnado irá interpretando la siguiente línea rítmica:



Ilustración 4. Línea rítmica de palabras monosílabas

Repetiremos el mismo proceso, pero esta vez con palabras bisílabas cuyo acento esté en la primera sílaba. Coloraremos palabras como *shower* o *sugar*, con lo que resultará que la duración de la palabra *shower* será la misma que la palabra *she* del ejercicio anterior. Además a esta serie le añadiremos el valor de la “negra”, es decir, un pulso a cada sílaba. Igual que con la línea rítmica anterior, el profesor participará en la interpretación de esta nueva línea con los alumnos:

| Shower | Sugar | Showman | Shelter |

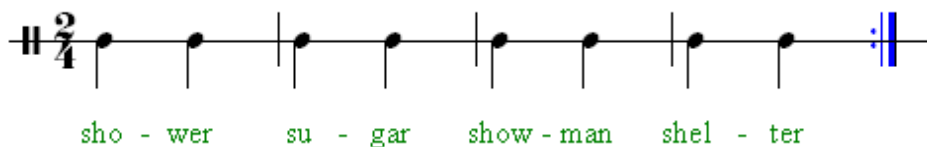


Ilustración 5. Línea rítmica de palabras bisílabas

Como hemos podido comprobar, todas las palabras tienen ahora la misma duración aunque estén representadas por símbolos distintos. Para finalizar la práctica de esta sesión, juntaremos ambas líneas rítmicas y, mientras un alumno interpreta la

primera línea, otro reproducirá la segunda, teniendo que acabar al mismo tiempo su ejecución.

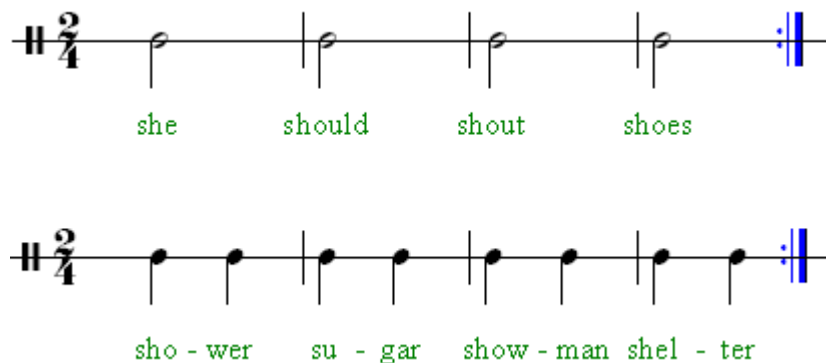


Ilustración 6. Líneas rítmicas simultáneas de palabras monosílabas y bisílabas

Este proceso podría continuar, de tal manera que se podrían añadir palabras de tres, cuatro o cinco sílabas. Para un grupo tan pequeño de alumnos ampliaremos hasta una línea rítmica más, ya que normalmente existe la posibilidad de realizar un mayor número de actividades. En este caso partiremos de una palabra formada por cuatro sílabas: *superstition*. Y de nuevo el alumnado interpretará la siguiente línea con el profesor. Ya que es un nivel más complicado, esta vez utilizaremos la misma palabra en cada sección.

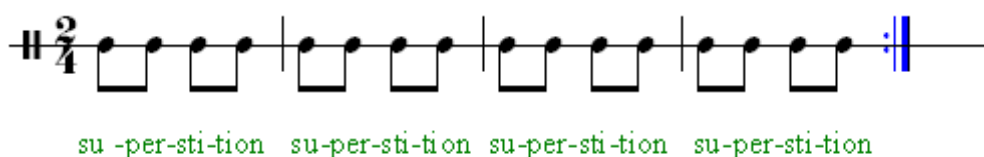


Ilustración 7. Línea rítmica de palabras tetrasílabas

3.9.1.4.- Sesión 4

Para enlazar con la sesión anterior, repasaremos las tres líneas rítmicas ya vistas, pero de forma individual. Una vez hecho esto, el alumnado interpretará las tres líneas de manera simultánea pero en entradas distintas: al tiempo que el primer alumno termine la primera línea, se incorporará el segundo interpretando la segunda. Eso sí, el primer alumno reproducirá en bucle su línea, igual que el segundo, ya que, en este caso

particular, será el profesor quién realice la tercera línea. Todos acabarán de ejecutar las tres líneas al mismo tiempo.

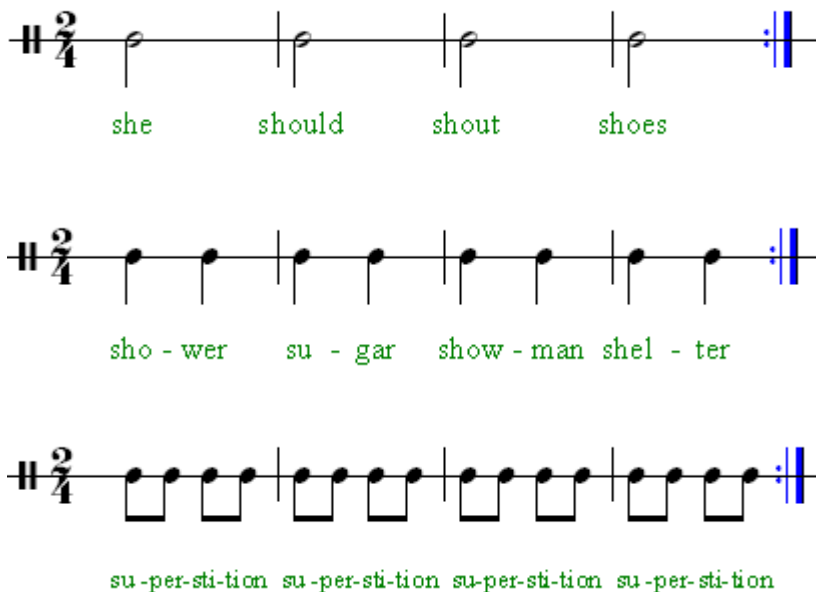


Ilustración 8. Líneas rítmicas simultáneas de palabras monosílabas, bisílabas y tetrasílabas

Una vez trabajas las tres líneas rítmicas, podremos hablar de un esquema rítmico, ya que es una sucesión de figuras musicales con distintas duraciones. Esta nueva línea será interpretada por todo el alumnado al mismo tiempo, y se repetirá un mínimo de dos veces.

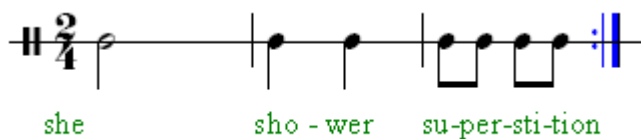


Ilustración 9. Esquema rítmico de palabras monosílabas, bisílabas y tetrasílabas

Este ejercicio nos dará la base para reforzar la forma musical: canon. En el esquema rítmico anterior, todos los alumnos entran al mismo tiempo. En este ejercicio, cada número indica la entrada de cada participante. Cuando el primer alumno entra en el segundo compás, el segundo empieza el primero, cuando el primer alumno empieza el tercer compás, se introduce el profesor.

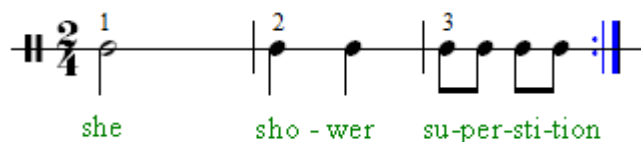


Ilustración 10. Esquema rítmico en forma canon

3.9.1.5.- Sesión 5

Para continuar con el proceso de mejora de la pronunciación, daremos un paso más, de la palabra como generadora de ritmo, a la frase. Para ello propondremos un trabalenguas que incluya los fonemas /s/ y /ʃ/. El alumnado lo tendrá que distinguir y localizar el fonema que en este caso le causa mayor dificultad. Después, lo interpretará por turnos intentando, cada vez, decirlo a mayor velocidad. Previamente a este ejercicio se realizará alguno de los ejercicios propuestos en las sesiones de calentamiento vocal (preferiblemente aquellos que hacen referencia a las cualidades de altura, intensidad o duración).

Susan shines shoes and socks;

socks and shoes shines Susan.

She stopped shining shoes and socks,

for shoes and socks shock Susan.

En el siguiente ejercicio el profesor repartirá al alumnado una hoja con la letra de la canción de *The Beatles, She loves you*¹. En la letra de la canción tendrán que detectar cuales son las palabras que contienen el fonema /ʃ/ mientras escuchan la canción². Finalmente, corregirán el ejercicio con el profesor.

3.9.1.6.- Sesión 6

Esta sesión se llevará a cabo de la misma manera que la sesión anterior. Sin embargo, propondremos un trabalenguas distinto al anterior. Además el tema propuesto para ser desarrollado será una canción de *The Who, My generation*³. De nuevo, el

¹ Anexo 1

² <https://www.youtube.com/watch?v=T0YifXhm-Zc>

³ Anexo 2

alumnado localizará primero las palabras que contienen el fonema /ʃ/, en el trabalenguas primero y en la canción⁴ después, y, a continuación, lo corregirán.

She sells seashells on the seashore
The shells she sells are seashells, I'm sure
So if she sells seashells on the seashore
Then I'm sure she sells seashore shells.

3.9.1.7.- Sesión 7

El siguiente paso de esta propuesta es trabajar un texto completo musicalizado. En un primer momento, realizarán alguno de los ejercicios de calentamiento vocal. Después, escucharán la canción de la sesión cinco *She loves you*, de *The Beatles*; y, a continuación, por turnos interpretarán dicho tema musical un mínimo de dos veces cada uno. Podrán realizar esta actividad en pareja. Para la producción oral de esta canción, el profesor reproducirá la música por medio de un ordenador a través del mismo enlace propuesto en la sesión cinco.

3.9.1.8.- Sesión 8

Como en la sesión anterior, realizarán ejercicios de calentamiento vocal, escucharán *My generation* de *The Who* y lo interpretarán en pareja o de manera individual un mínimo de dos veces. En este caso, si el resultado es positivo, uno de los alumnos puede interpretar la voz principal y el otro puede realizar los coros ya que son muy sencillos.

3.9.1.9.- Sesión 9

Una vez trabajado el texto con la ayuda del acompañamiento musical, trabajaremos las canciones a través del karaoke. El motivo es comprobar si el alumnado es capaz de asignar la duración del ritmo musical, a la duración de las palabras. Este ejercicio se realizará, de nuevo, un mínimo de dos veces. En esta sesión el tema a interpretar es *She loves you*⁵.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=qN5zw04WxCc>

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=qTkg0vpWs5E>

3.9.1.10.- Sesión 10

Para comenzar la sesión, se realizarán alguno de los ejercicios de calentamiento vocal. Después, el alumnado interpretará el tema *My generation*⁶ de *The Who* a través del enlace propuesto.

3.9.1.11.- Sesión 11

Para llevar a cabo esta sesión, esta vez será un alumno el que evalúe al otro. Mientras uno interpreta una de las canciones en el karaoke (a elegir entre las dos ya vistas), otro, con ayuda de la letra de la canción en la ficha que el profesor les proporcionó, deberá evaluar a su compañero. ¿Qué alumno de los dos pronunciará todas las palabras señaladas de manera correcta? Con esta premisa pretendemos que el fin sea exclusivamente una mejora de la pronunciación. Al retirar la importancia de los aspectos más musicales, iremos encaminando al alumnado hacia la evaluación final, que consiste en actividades que no se apoyan en ningún elemento musical. Este ejercicio no se trata de una prueba de evaluación, se trata simplemente de otra actividad más, por lo que no tiene carácter evaluador por parte del profesor.

3.9.1.12.- Sesión 12

En esta sesión se realizará la misma rutina que en la sesión previa. Sin embargo, habrá un cambio de papeles: el alumno que evaluaba a su compañero tiene que elegir entre una de las dos canciones desarrolladas y deberá interpretarla, mientras será su compañero quien lo evalúe.

3.10.- Evaluación

3.10.1.- Evaluación del alumnado

3.10.1.1.- Evaluación diagnóstica

Se ha realizado una evaluación diagnóstica que ha consistido en dos pruebas. En primer lugar se ha llevado a cabo una entrevista⁷ que el profesor ha realizado para comprobar el nivel de inglés que posee el alumno. A través de la entrevista, se han

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=qTkg0vpWs5E>

⁷ Anexo 3

realizado preguntas adaptando los contenidos al nivel que posea el alumnado. Se ha pretendido que estas preguntas estén enfocadas a una respuesta limitada o dirigida, lo que nos ha dado la opción de conocer la capacidad de respuesta que tiene el niño en cuanto a vocabulario, estructuras lingüísticas, y otras nociones trabajadas en clase.

Los parámetros que se han evaluado han sido: Comprensión, fluidez, precisión y pronunciación. Cada ítem tiene una puntuación total de 5, es decir, el total de la prueba son 20 puntos. Para ello, hemos utilizado la tabla de baremación empleada por Quijada Romero y Madrid (1999, p. 179):

		Comprensión	Fluidez	Precisión *	Pronunciación
5	Excelente	<i>Comprende todo</i>	<i>Buen ritmo y riqueza de léxico</i>	<i>Sin errores</i>	<i>Muy buena con acento LI.</i>
4	Muy bueno	<i>Comprende casi todo</i>	<i>Sin esfuerzo</i>	<i>Algún error</i>	<i>Buena con acento LI</i>
3	Bueno	<i>Comprende. Necesita algunas repeticiones</i>	<i>Titubea a veces</i>	<i>Algunos errores. Inteligible</i>	<i>Aceptable y comprensible.</i>
2	Aceptable	<i>Necesita bastantes Repeticiones</i>	<i>Titubea mucho. No finaliza frases.</i>	<i>Frecuentes errores. Poco inteligible</i>	<i>Confusa a veces. Difícil de captar.</i>
1	Insuficiente	<i>Comprensión lenta. Muchas repeticiones</i>	<i>Repeticiones. Lento. No finaliza frases.</i>	<i>Muchos errores. Ininteligible</i>	<i>Muy confusa. Incomprensible.</i>
0	Muy Deficiente	<i>Apenas comprende</i>	<i>Muy lento o no habla.</i>	<i>Ininteligible o mudo</i>	<i>Ninguna o mudo</i>

Ilustración 11. Baremo para la puntuación de la entrevista

La entrevista se ha compuesto por una serie de preguntas. El profesor no ha realizado las mismas preguntas a todos los alumnos, y tampoco todas; simplemente han sido empleadas para “detectar” su nivel de inglés, de modo que, cuando lo ha considerado, el profesor ha terminado la entrevista y dado comienzo a la siguiente prueba.

La segunda parte de la evaluación diagnóstica ha consistido en un *reading aloud*⁸. El profesor ha proporcionado al alumno un texto el cual se ha centrado solamente en un fonema, en este caso /ʃ/. Este texto está formado por frases independientes sin conexión semántica entre ellas, debido a que el fin ha sido evaluar la lectura básica del alumno: la distinción y reconocimiento de la relación letra-sonido,

⁸ Anexo 4

discriminación del fonema consonántico /f/, y elementos suprasegmentales fónicos. Con este sistema, además, se ha facilitado la obtención de resultados.

. Los alumnos han demostrado, a través de la lectura, sus conocimientos en cuanto a seis parámetros: 1= Fonética 2=Acento; 3= Ritmo; 4= Entonación ascendente; 5= Entonación descendente, 6= Enlaces. Cada ítem tiene el valor de un punto (Kenworthy, 1993).

En ambos casos, el profesor ha tomado notas en el acto, ya que las grabaciones de tipo audiovisual no están permitidas. El tiempo total empleado en las dos pruebas no ha superado los cinco minutos.

3.10.1.2.- Evaluación continua

La evaluación continua se ha llevado a cabo a través de las actividades periódicas que forman la propuesta. Estas actividades son fáciles de llevar a cabo, cortas y variadas. Este tipo de evaluación tiene el fin de mejorar el proceso de aprendizaje del alumno para facilitar el proceso de aprendizaje en la adquisición de la mejora de la pronunciación del fonema propuesto.

3.10.1.3.- Evaluación final

La evaluación final ha sido la realización, nuevamente, de la entrevista y el *reading aloud*. De esta manera hemos podido desarrollar una comparación de los resultados de las entrevistas previas con las entrevistas posteriores, al igual que con el *reading aloud* previo y el posterior. A continuación, los resultados han podido ser analizados y se ha podido comprobar si se han alcanzado los objetivos iniciales propuestos, si han tenido lugar avances a nivel individual o de manera grupal del alumnado en la pronunciación del fonema /f/ o si no ha existido un progreso destacable, etc.

3.10.2.- Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo la evaluación diagnóstica y la evaluación final, se han utilizado dos registros de evaluación. En ellos, el profesor ha anotado, en el momento de la entrevista y el *reading aloud*, todos los datos recogidos de estas pruebas. Hay por tanto un registro de evaluación de la entrevista previa, un registro de evaluación de la

entrevista posterior, un registro de evaluación del *reading aloud* previo y un registro de evaluación del *reading aloud* posterior, es decir, un total de cuatro registros⁹.

Para llevar a cabo la evaluación continua se ha hecho uso de la observación directa. El profesor ha recogido los datos del alumnado que ha considerado relevantes en cuanto al desarrollo de la propuesta.

3.11.- Análisis y valoración de los resultados

Antes de analizar los resultados hay que tener en cuenta varios aspectos: en primer lugar, el contexto en el que se ha desarrollado la propuesta de innovación era el único contexto posible donde se podía llevar a cabo esta investigación, principalmente por la dedicación y el tiempo que la misma requiere, ya que no se trataba de pruebas tipo test o similares que otra persona podría haber aplicado en un contexto distinto con el fin de actuar con una muestra significativa. En segundo lugar, dadas las circunstancias, al tratarse de un grupo de experimentación tan reducido, el análisis de datos que realizaremos no nos aportará ninguna conclusión relevante, por lo que no podemos constatar la eficacia de esta propuesta de investigación. A pesar de este gran inconveniente, he considerado llevar a cabo las pruebas pertinentes para conocer cuáles son las fortalezas y debilidades que, en una primera impresión, esta propuesta de investigación puede presentar, además de poder saber cuáles son las dificultades que el alumno encuentra a lo largo de las sesiones diseñadas.

Para el análisis descriptivo y cualitativo se han empleado los siguientes parámetros: medias aritméticas en cuanto a los datos totales y la desviación típica para conocer la variabilidad. Para obtener el análisis descriptivo se ha hecho uso del programa SPSS 22.0 y para la elaboración de los gráficos Microsoft Office Excel 2007.

3.11.1.- Resultados

A partir de los datos¹⁰ obtenidos se puede observar que el alumno 1 obtiene mejores resultados en la entrevista previa en comparación con el alumno 2. Sin

⁹ Anexo 5

¹⁰ Anexo 6

embargo, este destaca sobre el alumno 1 en cuanto a la pronunciación ya que tiene adquiridos correctamente ciertos fonemas. También se aprecia que las habilidades auditivas del alumnado están mucho más desarrolladas que las habilidades relacionadas con la producción oral.

En la lectura previa observamos que el alumno 1 a pesar de no obtener puntuación del fonema o acento porque pronuncia /ʃ/ como /s/, mantiene un ritmo constante que le permite establecer los enlaces adecuados y reconocer cuándo hay que realizar distintos tipos de entonación en la lectura. El alumno 2, aunque realiza una pronunciación perfecta del fonema /ʃ/, no mantiene un ritmo estable en la lectura lo que en muchas ocasiones le impide reconocer la entonación ascendente o descendente de algunas frases y, de la misma manera, no consigue realizar ningún enlace. Por otra parte, la manera de leer de ambos alumnos es muy lineal, por lo que no se aprecia ningún tipo de relieve en la pronunciación en ninguno de los casos.

3.11.2.- Avances del alumnado

Comparando los resultados obtenidos de la entrevista y la lectura previa con la entrevista y lectura posterior se observa que el alumno 1 mejora la fluidez, la precisión y la pronunciación, ya que la información que aporta es mucho más concisa, además de aportar mucha más seguridad en sus respuestas. En la lectura posterior mejora de manera considerable la pronunciación del fonema /ʃ/. Sin embargo, su lectura sigue siendo muy lineal. El alumno 2 ha mejorado la precisión y la pronunciación y mantiene su nivel de fluidez. Tampoco hay cambios relevantes en la lectura ya que sigue teniendo muchas dificultades en esta habilidad.

Ambos alumnos han progresado en distintas destrezas, pero si hay una que han mejorado en común es la pronunciación. Cada uno ha dedicado un tiempo en cada sesión para practicar la correcta producción del fonema /ʃ/. Se han escuchado el uno al otro y se han dado cuenta de cuánto han mejorado.

3.11.3.- Dificultades encontradas por el alumnado

En el desarrollo de la propuesta no han surgido dificultades significativas, ya que las actividades elegidas partían de conceptos sencillos o ya conocidos por el alumnado, pero el alumno 2 sí ha tenido dificultades en aquellos ejercicios que requerían de una interpretación o producción vocal, dificultades que, como se ha comentado en los apartados anteriores, también posee en su L1. Por otro lado, los problemas que han ido surgiendo se han solventado en el transcurso de la investigación, como ha sido la timidez del alumnado en la realización de las últimas actividades de interpretación vocal, en las que el profesor ha intervenido como un alumno más.

3.11.4.- Fortalezas y debilidades de la propuesta

Como fortalezas de la propuesta destacan la sencillez de las actividades, ya que son cortas, muy dinámicas, no exigen una dificultad elevada y siguen una progresión de contenidos. Igualmente, estos ejercicios hacen uso de una gran variedad de aspectos musicales y fomentan la cultura a través del conocimiento de un repertorio muy rico a nivel musical perteneciente a otra cultura que puede que no tengan a su alcance.

Como debilidades de la propuesta destacan: la falta de un profesor nativo o especialista como apoyo en la valoración del alumnado en las pruebas realizadas, la necesidad de mejora en la ficha de puntuación del *reading aloud*, de modo que tenga en cuenta el número de veces que el fonema se produce de manera correcta (para aportar mayor certeza en la puntuación final); la imposibilidad de grabar auditivamente al alumnado para proporcionar mayor confianza en la toma de datos de la investigación (es necesario el permiso del director del centro y se necesita una autorización de cada familia para realizar cualquier tipo de grabación audiovisual al alumnado), el poco tiempo del que se ha dispuesto para llevar a cabo los ejercicios propuestos y, finalmente, la falta de un contexto bilingüe que ha requerido una adaptación consistente en desarrollar las sesiones solamente en la clase de inglés. Si el contexto hubiese sido el de un centro bilingüe, la propuesta podría haber sido desarrollada, además, en la clase de música, para ampliar su exposición.

3.11.5.- Propuestas de cambio

Suponiendo que la propuesta de investigación pudiese ser aplicada en un contexto bilingüe durante un año escolar entero, la calidad de los resultados que podríamos obtener sería mucho más relevante, además de que podríamos analizar los resultados en mayor profundidad. No obstante, habría que tener en cuenta una serie de aspectos: siendo un centro bilingüe con un alumnado mayor, podría trabajarse a partir de un grupo de control, que trabajase la lengua extranjera de manera tradicional, y otro de experimentación, que ampliase el desarrollo de la investigación en la clase de música (sería recomendable ampliar y no limitar la aplicación de la propuesta a la clase de música ya que esta asignatura solo se imparte una hora a la semana), así, a las dos horas semanales de inglés se le añadiría una tercera de música bilingüe, en otras palabras, aumentaría su exposición y el número de fonemas trabajados al año sería mayor, con lo que podríamos prever mejores resultados por parte del grupo de experimentación.

4.- Conclusions

This research has been designed with the proposal of learning about the value of music as a tool for improving the communicative abilities of children learning foreign languages in a CLIL context. Among all the objectives established at the beginning of this investigation, it is possible to confirm that we have reached three of them: We have designed an innovative and suitable proposal to improve the pronunciation from a CLIL focus through music, we have employed innovative methods to teach the pronunciation of a foreign language and, moreover, we have facilitated to the student body the acquisition of English pronunciation through musical practice. However, owing to some inconvenient already named, it has been impossible to verify whether music can improve the pronunciation of a foreign language or not. Therefore, although it is not possible to demonstrate whether prolonged musical practice improves pronunciation skills, through this methodology we have proved that:

- Children feel motivated. They work in a different manner than they usually do. The activities lose their individual value and acquire a group one, so the children can help each other more frequently than previously, and they use music for learning more actively.
- Time to work on communicative skills daily is invested. It is not only the writing and listening skills that are important, but also the communicative abilities. Thus, we make sure of imparting a balanced teaching of the four linguistic abilities.
- Consolidation and expansion of music content. Apart from consolidating all of the musical knowledge they have acquired, they learn to use these resources through practice. Furthermore, it gives us the opportunity to include a different and large variety of musical content in the teaching of disparate phonemes. Therefore, we will be able to reinforce all the content that we believe must be taught deeply.
- Children work through CLIL experiences. In spite of whether the school has a bilingual program or not, short periods of CLIL time can be implemented through this proposal.

Music has always taken place in the course of the English subject; it has worked especially as a support in the teaching of writing and listening skills or it has been the tool to break with monotony. However, we should not limit the possibilities music affords us. It gives us a great variety of opportunities to design solutions and cover the necessities our class can present. Music can acquire different perspectives, no matter the context we are working with because of its flexibility. Nevertheless, it is necessary to take in account that not all the teachers have the music speciality; nevertheless, as our proposal indicates, there are a lot of exercises that do not require a great musical formation. Even though, to take the most advantage of music, it would be essential to maintain a constant cooperation between all the teachers and the music specialist.

To sum up, music offers us an innovative perspective in education with respect to traditional methods which are being employed for the teaching of oral skills. It provides a point of view more complete which makes richer the instruction and could cover the scarcity in pronunciation of the children.

5.- Referencias bibliográficas

- Albini, M. C., & Noli, Z. (2010). Entrenamiento musical: un factor que favorece la pronunciación y la entonación en la segunda lengua. *II Congreso Internacional de Artes en Cruce: bicentenarios latinoamericanos y globalización*, 1-6. Buenos Aires.
- Argenta, F. (2011). *Feel the music I*. Madrid: Pearson.
- Argenta, F. (2011). *Feel the music II*. Madrid: Pearson.
- Arnol, J., & Fonseca, M. C. (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 119-136.
- Ávila M., A. M. (s.f.). Inteligencias múltiples: Una aproximación a la teoría de Howard Gardner. *Horizontes Pedagógicos*, 1, 19-25.
- Bachmann, M.-L. (1998). *La rítmica Jaques Da-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Barquero Jiménez, M. S. (1999). *Música, cerebro y lenguaje. El procesamiento musical y lingüístico a nivel cortico-cerebral*. I Congreso Internacional de Neuropsicología en Internet. Recuperado el 15 de Abril de 2015, de <http://www.uninet.edu/union99>
- Bartoli Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1-27.
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*, 17, 35-39.
- Brewer, C. (1995). *Music and learning: Integrating music in the classroom*. Recuperado el 22 de Marzo de 2015, de <http://www.newhorizons.org/strategies/arts/brewer.htm>.
- Brewer, C. (1995). *Music and learning: Seven ways to use music in the classroom*. Tequesta, Florida: Lifesounds.
- Cala Carvajal, R. (1997). *Dos sistemas cara a cara*. Barcelona: Centro Virtual Cervantes.

- Cancelas y Ouviña, L. P., & Cancelas y Ouviña, M. A. (2009). AICLE: estableciendo las bases para trabajar la música en L2. *Tavira*, 25, 137-159.
- Cantero, F. J. (1994). *La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas*. Madrid: S.G.E.L.
- Cantero, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions Universitat.
- Castellani, E. A. (2011). El arte de enseñarlas lenguas extranjeras. *Plurentes*, 1, 1-13.
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 11(2), 171-194.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde la educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *Forum sobre Plurilingüismo y educación*, 1, 1-11.
- Colino Alonso, E. (2012). Exploring the music-language cognitive connection for a CLIL-oriented teaching of music in secondary school: a case study based on programme music. *TRICLIL proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education..* Recuperado el 15 de Abril de 2015, de http://ddd.uab.cat/pub/poncom/2012/93318/triclil_a2012p9.pdf
- Commission of the European Communities. (1995). *White Paper: Teaching and Learning- Towards the Learning Society, Objective IV*. Council of Europe, Brussels: DGV.
- Conde, J. L., Martín, C., & Viciano, V. (2002). *Las canciones motrices: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Barcelona: Inde.
- Consejería de educación educativa. Dirección general de ordenación y evaluación. (s.f.). *Secciones bilingües en la comunidad autónoma de Andalucía. Orientaciones metodológicas al profesorado de áreas no lingüísticas de educación secundaria*. Recuperado el 6 de Mayo de 2015, <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/orientacionessecundarianolinguisticas.pdf>

- Corpas Arellano, M. D. (2013). ¿Cuál es la edad idónea para empezar a aprender una lengua extranjera? *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 9, 43-55.
- Coyle, D. (1999). *Theory and planning for effective classrooms:supporting students in content and language integrated learning contexts*. London: CILT/DfES (Center for Information on Language Teaching and Research): Learning Through a Foreign Language: models, methods and outcomes).
- Coyle, D. (2002). From little acorns. En D. So & G. M. Jones (Eds.), *Education and society in plurilingual contexts*, (pp. 37-55). Bruselas: Universidad de Bruselas.
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning motivating learners and teachers. *Scottish Language Review*, 13, 1-18.
- Crade, M., & Lovett, S. (1988). Fetal response to sound simulation: preliminary report exploring use of sound simulation in routine obstetrical ultrasound examinations. *Journal of Ultrasound in Medicine*, 7(9), 499-503.
- Cross, R., & Gearon, M. (2013). *Research and Evaluation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Approach to Teaching and Learning Languages in Victorian Schools*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Deliège, I., & Sloboda, J. A. (Eds.). (1996). *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Despins, J.P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, B. P. (2009). *Estado de la Educación Artística Musical tras el desarrollo curricular LOGSE*. Recuperado el 9 de Mayo de 2015, de <http://www.eduinnova.es/sept09/MUSICAL.pdf>
- Dobson, A., Pérez Murillo, M. D., & Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de Evaluación. Resultados de la investigación sobre el programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Madrid: Bristish Council, España.
- Espinosa, M. E. (2012). *Módulo 7: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)*. Recuperado el 9 de Abril de 2015, de

http://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf

- Feu Guijarro, M. J., & Piñero Gil, E. C. (2008). Pasajes sonoros en la primera infancia: retrato musical de la narración infantil. *Eufonía Didáctica de la Música*, 43, 40-48.
- Fonseca, C. (2002). *Inteligencias múltiples. Múltiples formas de aprender inglés*. Huelva: Mergablum.
- Gallardo del Puerto, F., & Martínez Adrián, M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? *Padres y Maestros*, 349, 25-28.
- Gelabert, M. J., Bueso, I., & Benitez P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Gonzalez, R., & Belén, M. (2007). *Buenas prácticas en aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera*. (S. d. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación, Ed.) Recuperado el 9 de Abril de 2015, de http://www.cprgijon.es/uploads/File/sello/BeCLIL_Castellano.pdf
- Granell, C. G., & Salvador, C. C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de pedagogía*, 221, 8-10.
- Grenfell, M. (2002). *Modern Languages Across the Curriculum*. Londres: Routledge.
- Gutiérrez Martínez, A., & del Barrio del Campo, J. A. (2013). Efectividad de la educación bilingüe en España: Propuestas para su evaluación. *INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 313-322.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de educación*, 346, 455-466.
- Hepper, P. (1988). Fetal "soap" addiction. *The Lancet*, 331(8598), 1347-1348.
- Jiménez Catalán, R., & Ojeda Alba, J. (2009). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 30, 167-176.

- Jimenez Catalán, R., Ruiz de Zarobe, M., & Cenoz, J. (2006). Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *IEWS Vienna English Working Papers*, 15(3), 23-27.
- Kenworthy, J. (1993). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman..
- Krashen, S. D. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12(1), 61-64.
- Language Avenue. (2015). Sounds SH and S (contrast). Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://languageavenue.com/teaching-ideas/english-tongue-twisters/sounds-sh-and-s-contrast#ixzz3azQixwWf>
- Leganés Lavall, E. N., & Pérez Aldeguer, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo*, 13, 102-122.
- Lesca, U. (2012). An introduction to CLIL. Notes based on a CLIL course at British Study Center - Oxford. Instituto di Istruzione Superiore - Quintino Sella - Biella: IIS Q. Sella Biella: Recuperado el 18 de Enero de 2015, de http://www.itis.biella.it/europa/pdf-europa/CLIL_Report.pdf
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238 (1990)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106 (2006)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295 (2013)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 307 (2002)
- Lightbown, P. & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned* (3 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lova Mellado, M., Bolarín Martínez, M. J., & Porto Currás, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Lozanov, G. (1984). *Sugestología y supra-aprendizaje*. Montréal: Science et Culture.

- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) Université Paris-Sorbonne.
- Marsh, D. (2002). *LIL-EMILE - The European Dimension: Actions, trends and foresight potencial*. Estrasburgo: Comisión Europea.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Martín, G. B. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: destrezas orales*. [Tesis doctoral]. Alcalá de Henares: Departamento de Filología. Universidad de Alcalá.
- Megías Rosa, M. (2012). Formación, Integración y Colaboración: Palabras clave de CLIL. Una charla con María Jesús Frigols. *Encuentro*, 21, 3-14.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: succesful planning and teaching strategies. Hacia un CLIL/AICLE de calidad: Estrategias efectivas de planificación y enseñanza. *Pulso*, 33, 11-29.
- Millán Zorrilla, M. (2014). *AICLE: utilización del folklore infantil anglosajón en la disciplina no lingüística (DNL), Educación Musical*. Cádiz: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Miranda Ubilla, H. (2000). *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*. [Tesis doctoral]. Alicante: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Alicante.
- Moradi, M., & Zamanian, M. (2014). On Effect of Soft Music on Learning English Language Vocabulary. *Theory and Practise in Language Studies*, 4(2), 341-348.
- Moreno, M. C. (2002). Didáctica denatura pendiente la entonación: una asig. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, 65-75.

- Navés, T., & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Recuperado el 18 de enero de 2015, de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>.
- Noli, Z., Garcia Cánepa, J., & Albini, M. C. (2010). *Incidencia de la práctica musical en la comprensión aural y producción oral del equipo inglés como segunda lengua*. I Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual y V Jornada de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales. La Plata: Facultad de Bellas Artes.
- Olds, C. (1985). Fetal response to music. *Midwives Chronicle and Nursing Notes*, 98, 202-203.
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
- Ördög, L. (2000). *La Educación Musical según el sistema Kodaly*. Valencia: Rivera Mota.
- Palacios Martínez, I. (1994). Improving Learner's Pronunciation of English. En J. M. Ruiz, P. H. Sheerin, & C. Estébanez (Ed.) *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa (II)* (pp. 17-40). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pascual Mejía, P. (2011). *Tarantella I*. Madrid: Pearson.
- Pascual Mejía, P. (2011). *Tarantella II*. Madrid: Pearson.
- Pavesi, M., Bertochi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M. (2001). Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura. En G. Langé (Ed.) *Enseñar en una lengua extranjera*, (pp.104-134). Roma: TIE-CLIL.
- Prieto, P. (2003). *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel.

- Quijada Romero, J. A., & Madrid, D. (1999). Técnicas experimentadas en el aula para la evaluación de la pronunciación de la lengua inglesa. *Through the Looking Glass*, 171-187.
- Quilis, A. (1897). La enseñanza de la lengua materna. En Álvarez Méndez, J. (Ed.) *Teoría lingüística, y enseñanza de la lengua*, (pp. 241- 261). Madrid: Akal.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 295 (2013).
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. *BOE*, 307 (2002).
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *BOE*, 238 (1990).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *BOE*, 106 (2006).
- Roca, F. (1981). El Método Wuytack. *Ritmo*, 52 (517), 37-41.
- Roche, E. M. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE. *Aula de Innovación Educativa*, 24, 5-9. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/024-la-educacion-musical--influencia-del-medio/la-ensenanza-de-la-musica-en-el-marco-de-la-logse>
- Ruiz de Francisco, I., Perera Santana, A., & Guerra Sanchez, O. (1993). La enseñanza del lenguaje oral en la Educación Primaria. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 59-66.
- Lasagabaster, D., & de Zarobe, Y. R. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Sanchez, A. (1983). *Una metodología de la lengua oral*. Madrid: Escuela Española.
- Sanuy, M., Gonzalez Sarmiento, L. (1969). *Orff-Schulwerk. Música para niños, introducción*. Madrid: Unión Musical Ediciones.

- Seattle Learning Academy. (2011). *She sells seashells*. Pronuncian. American English Pronunciation. Recuperado el 23 de Mayo de 2015, de: <http://pronuncian.com/podcast/Default.aspx?Episode=154&Language=>
- Soria-Urios, G., Duque, P., & García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Neurol*, 53, 739-746.
- Tejeiro, F. Z. (2009). *De la enseñanza bilingüe al enfoque CLIL*. Recuperado de <http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/archivos/introduccion.pdf>
- Tomatis Development. (2010). *El Método Tomatis, una pedagogía de escucha*. Tomatis Development. Recuperado de: www.tomatis.com/es/el-metodo-tomatis/una-pedagogia-de-la-escucha.html
- Torres Méndez, M. J. (2011). La importancia de la educación auditiva, rítmica y vocal en la etapa de educación infantil. *Innovación y Experiencias Educativa*, 39, 1-11.
- Trigo Cutiño, J. (1991). Factores de la comunicación oral en el aula. *Actas del II Simposi Internacional de didáctica de la lengua y la literatura* (pp.505-515) Tarragona: Escola de Mestres de Tarragona.
- Valenzuela Manzanares, J. (2002). Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. *Carabela*, 51(51), 27-45.
- Vassiliou, A. & Šemeta, A. (2012). *Key Data On Teaching Languages at School in Europe 2012*. Bruselas: Comisión Europea.
- Vera, M. Á. (2002). La educación musical: algo imprescindible. *Filomúsica*, 33, Recuperado de: <http://www.filomusica.com/filo33/educacion.html>
- Willems, E. (1994). *El valor humano en la Educación Musical*. Barcelona: Paidós.
- Willis, J. (2013). English through music: designing CLIL materials for young learners. *Padres y maestros*, 349, 29-32.

6.- Anexos

Anexo 1

The Beatles - She loves you

She loves you, yeah, yeah, yeah
She loves you, yeah, yeah, yeah
She loves you, yeah, yeah, yeah, yeah

You think you lost your love,
When I saw her yesterday.
It's you she's thinking of
And she told me what to say.
She says she loves you
And you know that can't be bad.
Yes, she loves you
And you know you should be glad.
ooh!

She said you were to know
That she almost lost her mind.
And now she says she knows
You're not the hurting kind.
She says she loves you
And you know that can't be bad.
Yes, she loves you

And you know you should be glad.
ooh!

She loves you, yeah, yeah, yeah
She loves you, yeah, yeah, yeah
And with a love like that
You know you should be glad.

And now it's up to you,
I think it's only fair,
If I should hurt you, too,
Apologize to her
Because she loves you
And you know that can't be bad.
Yes, she loves you
And you know you should be glad.
ooh!

She loves you, yeah, yeah, yeah
She loves you, yeah, yeah, yeah
And with a love like that
You know you should be glad.

Anexo 2

The Who – My generation

People try to put us down
Talking about my generation-
Just because we get around
Talking about my generation-
Things they do look awful cold
Talking about my generation-
I hope I die before I get old
Talking about my generation-

This is my generation
This is my generation, baby

Why don't you all fade away
Talking about my generation-
And don't try to dig what we all say
Talking about my generation-
I'm not trying to cause a big sensation
Talking about my generation-
I'm just talking about my generation
Talking about my generation-

This is my generation
This is my generation, baby

Why don't you all fade away
Talking about my generation-
And don't try to dig what we all say
Talking about my generation-
I'm not trying to cause a big sensation
Talking about my generation-
I'm just talkin' about my generation
Talking about my generation-

This is my generation
This is my generation, baby

People try to put us down
Talking about my generation-
Just because we get around
Talking about my generation-
Things they do look awful cold
Talking about my generation-
I hope I die before I get old
Talking about my generation-

This is my generation
This is my generation, baby

Anexo 3

ENTREVISTA

- Hello! Good morning.
- How old are you?
- What time is it?
- Do you know the names of the week?
- Can you tell me something of your family?
- Can you tell me the names of the seasons and the months of the year?
- What do you do in your free time?
- What's your favourite food? Why?
- What's the weather like today?
- Do you like sport? Do you practise some sport?
- How many brothers or sisters do you have?
- Do you like animals? What's your favourite?

Anexo 4

READING ALOUD

She sits in the sea shore and sees a shark.

She is for British ships.

Do you love shorts and shirts? No, I prefer pants and suits.

This shape is not safe. In that show I loved your dress.

I wash my shoes in the shop.

I have no cash but I have a sheep.

Have you finished your homework? I have finished Spanish but no English.

Look that flash!

Anexo 5

ENTREVISTA PREVIA					
					Clase: 5°
N° Alumno	1. Comp.	2. Fluidez	3. Precisión	4. Pronun.	TOTAL
1					0
2					0
SUMA TOTAL	0	0	0	0	
MEDIA	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	
DESVIACIÓN					

READING ALOUD PREVIO							
						Clase: 5°	
N° Alumno	1 Fonética	2 Acento	3 Ritmo	4 Enton. Ascen.	5 Enton. Decen.	6 Enlaces	TOTAL
1							0
2							0
SUMA TOTAL	0	0	0	0	0	0	
MEDIA	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	
DESVIACIÓN							

ENTREVISTA POSTERIOR					
Clase: 5°					
N° Alumno	1. Comp.	2. Fluidez	3. Precisión	4. Pronun.	TOTAL
1					0
2					0
SUMA TOTAL	0	0	0	0	
MEDIA	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	
DESVIACIÓN					

READING ALOUD POSTERIOR							
Clase: 5°							
N° Alumno	1 Fonética	2 Acento	3 Ritmo	4 Enton. Ascen.	5 Enton. Descen.	6 Enlaces	TOTAL
1							0
2							0
SUMA TOTAL	0	0	0	0	0	0	
MEDIA	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	#¡DIV/0!	
DESVIACIÓN							

Anexo 6

ENTREVISTA PREVIA						Clase: 5º
Nº Alumno	1. Comp.	2. Fluidez	3. Precisión	4. Pronun.	TOTAL	
1	5	3	3	2	13	
2	4	1	1	3	9	
SUMA TOTAL	9	4	4	5	22	
MEDIA	4,5	2	2	2,5	2,75	
DESVIACIÓN	0,70710678	1,41421356	1,41421356	0,70710678	0,40824829	

READING ALOUD PREVIO							Clase: 5º
Nº Alumno	1 Fonética	2 Acento	3 Ritmo	4 Enton. Ascen	5 Enton. Descen.	6 Enlaces	TOTAL
1	0	0	1	1	1	1	4
2	1	0	0	0	0	0	1
SUMA TOTAL	1	0	1	1	1	1	0,83333333
MEDIA	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,41666667
DESVIACIÓN	0,353553391	0	0,353553391	0,353553391	0,353553391	0,353553391	0,29462783

ENTREVISTA POSTERIOR						Clase: 5º
Nº Alumno	1. Comp.	2. Fluidez	3. Precisión	4. Pronun.	TOTAL	
1	5	4	4	3	16	
2	4	1	2	4	11	
SUMA TOTAL	9	5	6	7	27	
MEDIA	4,5	2,5	3	3,5	3,375	
DESVIACIÓN	0,70710678	2,12132034	1,414213562	0,70710678	0,6770032	

READING ALOUD POSTERIOR							Clase: 5º
Nº Alumno	1 Fonética	2 Acento	3 Ritmo	4 Enton. Ascen.	5 Enton. Descen.	6 Enlaces	TOTAL
1	1	0	1	1	1	1	5
2	1	0	0	0	0	0	1
SUMA TOTAL	2	0	1	1	1	1	1
MEDIA	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
DESVIACIÓN	0,70710678	0	0,353553391	0,35355339	0,35355339	0,35355339	0,35355339

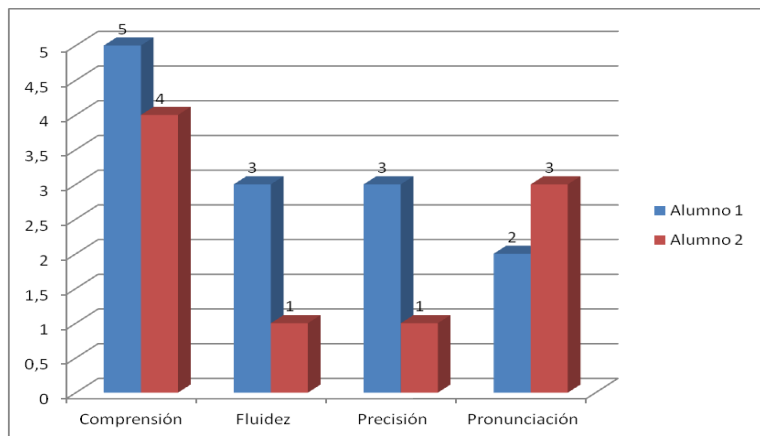


Ilustración 12. Entrevista Previa

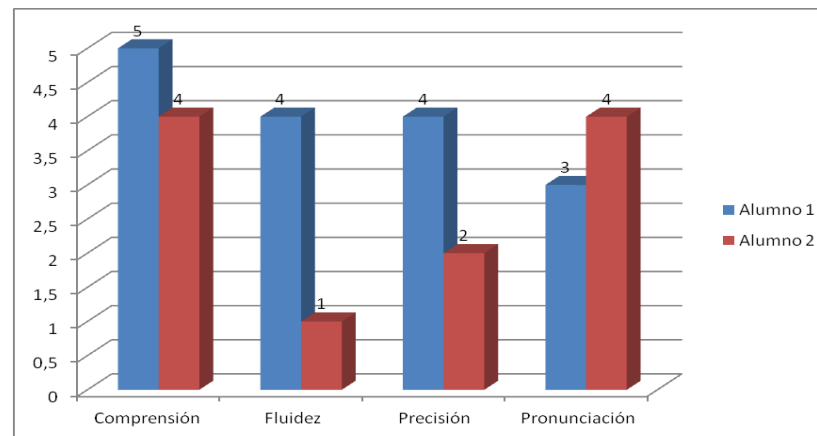


Ilustración 13. Entrevista posterior

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desviación estándar
Comprensión alumno	2	9,00	4,5000	,70711
Fluidez alumno	2	4,00	2,0000	1,41421
Precisión alumno	2	4,00	2,0000	1,41421
Pronunciación alumno	2	5,00	2,5000	,70711
N válido (por lista)	2			

Ilustración 14. Estadísticos descriptivos. Entrevista previa.

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desviación estándar
Comprensión alumno	2	9,00	4,5000	,70711
Fluidez alumno	2	5,00	2,5000	2,12132
Precisión alumno	2	6,00	3,0000	1,41421
Pronunciación alumno	2	7,00	3,5000	,70711
N válido (por lista)	2			

Ilustración 15. Estadísticos descriptivos. Entrevista posterior

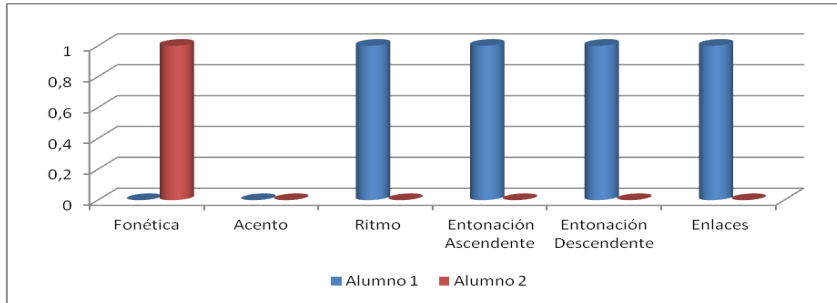


Ilustración 16. Reading aloud previo

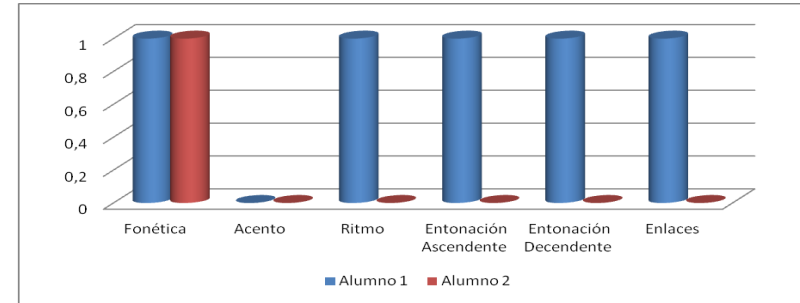


Ilustración 17. Reading aloud posterior

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desviación estándar
Fonética alumno	2	1,00	,5000	,70711
Acento alumno	2	,00	,0000	,00000
Ritmo alumno	2	1,00	,5000	,70711
EA alumno	2	1,00	,5000	,70711
ED alumno	2	1,00	,5000	,70711
Enlaces alumno	2	1,00	,5000	,70711
N válido (por lista)	2			

Ilustración 18. Estadísticos descriptivos. Reading aloud previo

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desviación estándar
Fonética al alumno	2	2,00	1,0000	,00000
Acento al alumno	2	,00	,0000	,00000
Ritmo al alumno	2	1,00	,5000	,70711
EA al alumno	2	1,00	,5000	,70711
ED al alumno	2	1,00	,5000	,70711
Enlaces al alumno	2	1,00	,5000	,70711
N válido (por lista)	2			

Ilustración 19. Estadísticos descriptivos. Reading aloud posterior