

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2017-2018

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL
INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION IN
PRIMARY EDUCATION

Autor: Daniel Sancio Fernández

Director: Paul Viggers

DICIEMBRE 2017

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN	2
Importancia de la fonética en las aulas.	7
Principales métodos de enseñanza de lectoescritura	9
Importancia de los juegos en la enseñanza	12
UNIDAD DIDÁCTICA	15
Objetivos de la unidad	17
Características de la unidad	17
Metodología	19
Evaluación	21
Desarrollo de las sesiones	22
BIBLIOGRAFÍA	34
ANEXOS	36

RESUMEN

Esta propuesta didáctica está dedicada al trabajo de la fonética inglesa en las aulas de Educación Primaria. La idea es dedicar un tiempo concreto del desarrollo de actividades a mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes. Para ello, tiene en cuenta las principales dificultades que tenemos los hablantes nativos de lengua castellana para reproducir y reconocer determinados sonidos de la lengua inglesa.

La unidad didáctica intenta involucrar a alumnos de entre ocho y once años, en una serie de juegos que aumenten la motivación y favorezcan un buen clima en el aula. En este sentido, ofrece una experiencia similar a las propuestas de gamificación, pero intentando minimizar el componente competitivo individual y, a cambio, utilizar los grupos de trabajo cooperativos como forma de favorecer la colaboración entre alumnos en un entorno de educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la pronunciación, propuesta didáctica, gamificación, Jolly Phonics, aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT

This didactic proposal is dedicated to the learning of English phonetics in Primary Education. The idea is to dedicate a specific time of the development of activities to improve the pronunciation of our students. To do this, it takes into account the main difficulties we have as native speakers of Spanish language to reproduce and recognize certain English sounds.

The didactic unit tries to involve students who are between eight and eleven years old in a series of games that increase the motivation and promote a good atmosphere in the classroom. In this sense, it offers a similar experience to the proposals of gamification, whilst trying to minimize the individual competitive component and, in turn, to use cooperative working groups as a way to encourage collaboration among students in an inclusive education environment.

KEY WORDS: teaching of pronunciation, didactic proposal, gamification, Jolly Phonics, cooperative learning.

INTRODUCCIÓN

Algunos autores (Crystal, 1997), (Philipson, 2003) llevan tiempo reflexionando sobre la importancia del inglés como lengua de comunicación global para los negocios, la educación, la ciencia o la tecnología. En el caso de Europa, que ha intentado avanzar en diferentes frentes hacia una mayor unidad política y económica, nos encontramos con una gran diversidad de idiomas que ha hecho evidente la necesidad de potenciar la adquisición de lenguas extranjeras. Ante la dificultad de coordinar los aprendizajes entre tantos países y culturas diferentes, el Consejo de Europa vio la necesidad de establecer unas bases comunes para garantizar que el aprendizaje que se lleve a cabo en diferentes países sirva efectivamente como vehículo de comunicación. Así surgió el Marco Común europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002) que establece unas bases comunes que sirven como referencia para el aprendizaje y evaluación de las lenguas en todos los países de la Unión Europea. En ese documento se establecen diferentes grados de competencias comunicativas: escribir, hablar (expresión oral e interacción oral) y comprender (comprensión de lectura y comprensión auditiva) que establece los niveles que se resumen en la figura 1.

Usuario competente	C2	Comprende con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la

		comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 1. Descripción de niveles de referencia común (Consejo de Europa, 2002, p.16)

Casi todos los gobiernos europeos han realizado importantes inversiones para conseguir que sus estudiantes adquieran un alto grado de conocimiento de idiomas y todos tenemos suficientes ejemplos alrededor en nuestra vida ordinaria que confirman que, en concreto, un buen conocimiento del inglés es un activo fundamental para el desempeño de nuestras actividades académicas, laborales y de ocio.

España no ha permanecido al margen de esta tendencia de preocupación por la adquisición de una segunda lengua. Aparte de los esfuerzos de sucesivas reformas educativas, progresivamente se han ido imponiendo los programas bilingües en nuestras escuelas intentando favorecer la inmersión lingüística con

la ayuda de auxiliares de conversación de lengua nativa inglesa o impartiendo parte del currículo de otras asignaturas en inglés.

A pesar de todos los esfuerzos que dedicamos a la mejora de la competencia lingüística en lengua inglesa de nuestros estudiantes y de nuestra población, los resultados resultan todavía insuficientes, pues según el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) hay bastante camino que recorrer para situar nuestro dominio del inglés al nivel del resto de los países de Europa. En este estudio se comparan tres destrezas (comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita), entre estudiantes europeos que tienen entre trece y quince años pertenecientes a catorce países europeos y para medir las destrezas se utilizaron los cuatro primeros niveles de las escalas de medida básicas utilizadas en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL), es decir A1, A2, B1 y B2. Los resultados del estudio son ligeramente desiguales para las diferentes destrezas.

	COMPREENSIÓN ORAL						COMPREENSIÓN LECTORA						EXPRESIÓN ESCRITA				
	Pre A1	A1	A2	B1	B2		Pre A1	A1	A2	B1	B2		Pre A1	A1	A2	B1	B2
Suecia	1	3	5	14	77	Suecia	1	10	8	15	66	Suecia	0	6	18	48	28
Malta	2	4	7	15	72	Malta	4	10	7	16	63	Malta	1	5	11	36	47
Holanda	3	10	10	18	59	Holanda	4	21	15	22	38	Holanda	1	9	30	48	12
Eslovenia	5	15	13	22	45	Eslovenia	7	23	9	14	47	Esloveni	1	21	30	38	10
Estonia	10	17	10	16	47	Estonia	12	29	12	16	31	Estonia	3	19	18	31	29
Croacia	12	18	14	22	34	Bélgica	10	42	17	17	14	Croacia	5	22	28	35	10
Grecia	18	22	13	18	29	Grecia	15	27	13	15	30	Grecia	7	18	22	33	20
Bulgaria	23	25	12	14	26	Croacia	16	31	13	15	25	Bélgica	6	29	36	26	3
Portugal	23	26	13	15	23	España	18	40	12	12	18	Bulgaria	15	28	25	24	8
Bélgica	18	36	19	16	11	Bulgaria	23	33	11	10	23	España	14	31	26	20	9
Polonia	27	30	15	15	13	Portugal	20	41	13	11	15	Portugal	18	33	23	21	5
España	31	32	13	12	12	Polonia	27	38	11	10	14	Polonia	19	35	23	19	4
Francia	41	33	12	8	6	Francia	28	48	10	7	6	Francia	24	37	23	13	3

Figura 2. Porcentajes de alumnos en los distintos niveles de MCERL. Posición de España respecto a otros países en comprensión oral, comprensión lectora y comprensión escrita.
Tabla adaptada de la que se incluye en Estudio Europeo de Competencia Lingüística (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)

Como puede observarse en la tabla anterior incluida en el informe, los indicadores referidos a España están claramente por debajo de la media de los

catorce países participantes en todas las destrezas, pero es especialmente llamativo el caso de la comprensión oral.

Es fácil comprender la importancia que tienen estas competencias para las comunicaciones personales y laborales y, sin duda, en el futuro seremos capaces de mejorar nuestros indicadores. Desde que entró en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006 es obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil y estamos por encima de la media en horas de estudio de lengua extranjera en Educación Primaria (indicador ISEC 1 en imagen 2), aunque todavía no llegamos a las horas de dedicación de otros países participantes en el estudio en la etapa de Educación Secundaria (indicador ISEC", imagen 2).

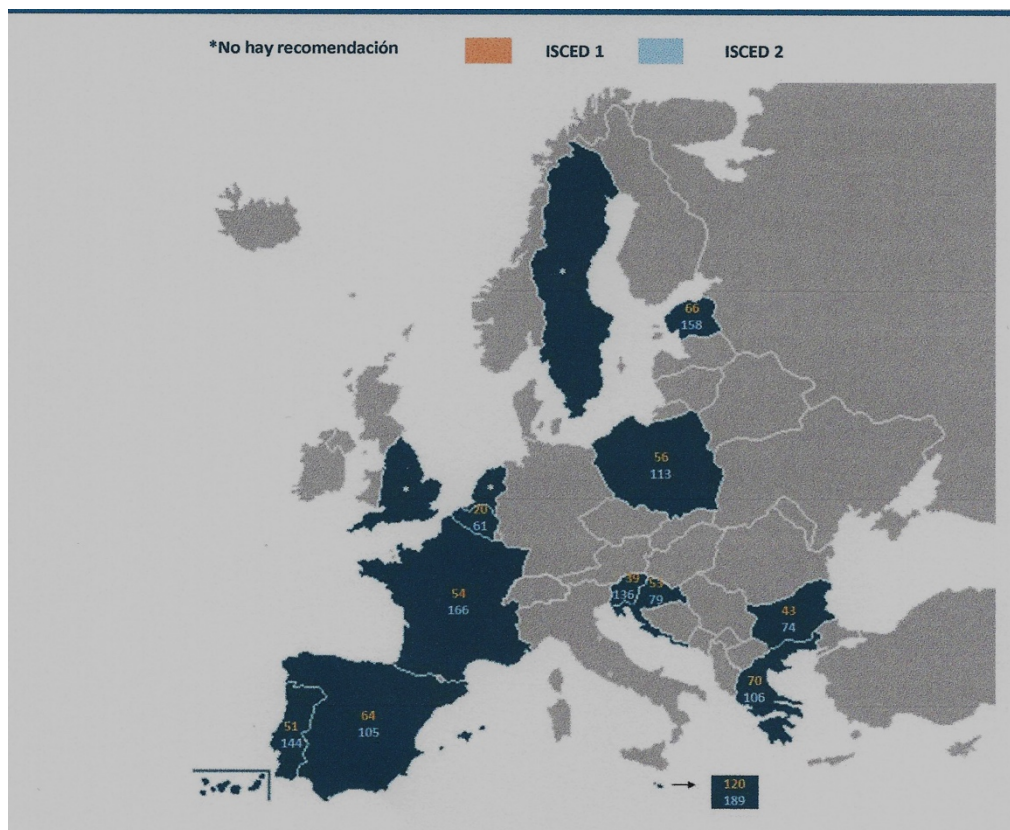


Figura 3. Comparativa de horas anuales mínimas de enseñanza de idiomas como asignatura obligatoria en diferentes países.

Los esfuerzos en inversión y dedicación que se están realizando seguramente proporcionarán mejores resultados a medio plazo. Sin embargo, es necesario

trabajar para progresar lo más rápidamente posible en cada una de las destrezas y este trabajo propone una experiencia didáctica dedicada especialmente a la enseñanza de la fonética inglesa a los niños. El objetivo es que este esfuerzo contribuya a mejorar la comprensión oral, en la que no hemos obtenido buenos resultados en comparación con otros países europeos y que nos permita quedar mejor retratados en la expresión oral, que se incluirá como nuevo objeto de estudio comparativo en los próximos Estudios Europeos de Competencia Lingüística.

Diferentes métodos de enseñanza del inglés y su relación con la pronunciación

Método de traducción de gramática. Según Sofía Gamero (Gamero, 1961) es uno de los métodos más antiguos que existen y se basa en el mismo sistema que se había utilizado para la enseñanza del latín y del griego. Fue el principal método durante el siglo XIX, pues las pocas publicaciones que se manejaban para la enseñanza del inglés eran diccionarios y gramáticas. Por este motivo, el aprendizaje se centraba casi exclusivamente en los ejercicios de gramática y de traducción, pero descuidaba aspectos fundamentales como la comprensión y la expresión orales.

Método directo o natural. El método directo es un método que surgió como reacción frente al método de traducción y fue impulsado por L. Sauveur y M. Berlitz a finales del siglo XIX en Estados Unidos. Ha llegado hasta nuestros días a través de las escuelas Berlitz y por la influencia que ha ejercido en el enfoque natural desarrollado por Tracy Terrel y Stephen Krashen a principios de los años ochenta (Krashen & Terrell, 1995). Este método intenta que los alumnos aprendan una nueva lengua de la misma manera que aprendieron su lengua materna, es decir, a través de constantes preguntas y respuestas planteadas entre el profesor y los alumnos. No presta atención directa a la gramática, pues sugiere que cuando aprendemos nuestra primera lengua tampoco hay nadie que nos la enseñe, sino que acabamos deduciéndola posteriormente.

Método audiolingual. Richards y Rogers (1991) (Richards & Rodgers, 1999) describen en su obra este método que tuvo su raíz en el auge del conductismo. Fue impulsado en Estado Unidos tras la Segunda Guerra Mundial y fue muy utilizado durante los años sesenta. Parte del principio básico de que el lenguaje hay que hablarlo y para ello proponía la utilización y memorización de diálogos con los que mediante continuas repeticiones y refuerzos se interiorizaban estructuras necesarias para comunicarse en otros contextos similares.

Enfoque comunicativo. Sanz Ayuso (Sanz Ayuso & Sanz Gonzalez, 2015) recoge en su trabajo que fue Hymes quien estableció la importancia de potenciar la competencia lingüística de los estudiantes aplicándolas a contextos reales de uso a los que el estudiante tenga que enfrentarse. Para conseguir este objetivo, Hymes no reniega de técnicas utilizadas en metodologías anteriores, sino que asimila algunas de sus técnicas orientándolas a conseguir incrementar la capacidad comunicativa.

Total Physical Response. Fue desarrollado por J. Asher y explica Sanz Ayuso (Sanz Ayuso & Sanz Gonzalez, 2015) que es un sistema de enseñanza donde la respuesta física desempeña un papel fundamental en la enseñanza. Se aplica fundamentalmente en los momentos iniciales del aprendizaje de segunda lengua en edades tempranas. Intenta eliminar el estrés de la enseñanza, priorizando entre los niños la comprensión sobre la expresión y utilizando la actividad física como respuesta a órdenes que transmite el profesor hasta que el alumno vaya interiorizando el código de la lengua nueva. Más que un método global de enseñanza se trata de una forma de tomar contacto con la nueva lengua que después debe completarse con otras destrezas.

Importancia de la fonética en las aulas.

No existe uniformidad de pronunciación entre todos los hablantes de inglés como primera lengua. Tradicionalmente, (Cruttenden, 2014) se han distinguido dos estándares diferentes: el GB (General British) y el GA (General American).

En Europa el estándar que ha predominado tradicionalmente es el GB seguramente por cercanía geográfica a los hablantes británicos y porque la mayoría de gramáticas y diccionarios con que se trabaja en las escuelas reproducen este modelo. También es este el estándar que utilizaré para referirme a los sonidos del inglés durante este trabajo y el desarrollo de la unidad didáctica.

Si bien existen diferentes modelos en lo que se refiere a la pronunciación del inglés, entre los sistemas vocálicos y consonánticos del español y del inglés hay importantísimas diferencias.. La lengua inglesa tiene más de 44 sonidos representados en 26 letras, mientras que el español consta de 29 grafemas y tan solo 24 fonemas. Poner los medios para que nuestros alumnos se familiaricen cuanto antes con la complejidad del sistema de sonidos de esta lengua es fundamental para mejorar la competencia oral, especialmente cuando algunos estudios, (Larsen-Freeman & Long, 1994) concluyen que la época en la que se dan mejores condiciones para la adquisición de una segunda lengua en condiciones de alta inmersión está entre los seis y los diez años de edad. Como se cita en (Ruiz Vikandi, 2002), Rod Ellis (Ellis, 1994) parece situarse en la misma línea, si bien especifica que los beneficios de este aprendizaje temprano del idioma afectarán específicamente a la pronunciación, que es lo que aquí nos ocupa, mientras que otros aspectos como la gramática pueden adquirirse más tarde.

Sin embargo, a la vista de los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas vistos anteriormente, la enseñanza del inglés no se ha centrado suficientemente en el trabajo de la fonética, especialmente en nuestro país (Gamero, 1961). Durante mucho tiempo la enseñanza de segundas lenguas en España se basó en el aprendizaje de reglas gramaticales y excepciones que daban pie a la realización de múltiples ejercicios que confirmaban el aprendizaje de esa gramática. La labor del profesor consistía en suministrar la lista de ejercicios y corregir los errores.

En el caso concreto de la lectoescritura, que es el aspecto más relacionado con la fonética y la pronunciación, se han utilizado diferentes métodos y no siempre han coincidido los mismos métodos de aprendizaje en los países

anglosajones y en nuestro país. Algunas de estas tendencias, que resumo a continuación, fueron recogidas por Raquel Sanz (Sanz Ayuso & Sanz Gonzalez, 2015).

Método sintético. Consiste en partir de las unidades mínimas del lenguaje (los fonemas) e ir agrupándolos hasta formar palabras, abordando primero términos sencillos hasta adquirir la habilidad necesaria para leer y escribir palabras más complejas. Es un sistema que tiene algunas ventajas: por ejemplo, una vez que el alumno está familiarizado con el sistema fonético y el alfabeto de su lengua tiene suficiente autonomía para leer cualquier palabra de su idioma, independientemente de que conozca su significado. Sin embargo, también tiene algún inconveniente, pues con este sistema no es sencillo enseñar a leer a alumnos que no estén suficientemente motivados. Incluso puede transmitir la sensación de que la lectura es un acto mecánico, pues no potencia el estímulo del descubrimiento, como sí ocurre en el método analítico que explico a continuación.

Método analítico. Al contrario que el método sintético, toma como unidad de partida las unidades lingüísticas más complejas (la oración y la palabra) y otorga más importancia a los significados en el aprendizaje de la lectura. Fue el método más utilizado en las escuelas anglosajonas hasta los años 60. También se le denomina método *Look and Say*, porque consistía en aprender a leer las palabras completas sin descomponerlas en fonemas. Los niños veían las palabras escritas, las memorizaban y las comprobaban, normalmente a través de *flashcards*.

Este método tiene la ventaja de que se centra más en los intereses de los alumnos y facilita la adquisición de la lectura a un ritmo más personal. Es un sistema bastante adecuado para niños que no tienen dificultades de aprendizaje. Sin embargo, también presenta algunos inconvenientes: por un lado, los niños no son capaces de leer palabras que no conocen, pues carecen de las herramientas necesarias para decodificarlas; por otro lado, al ser un método tan visual, deja algo de lado el componente auditivo y los alumnos no pueden reconocer palabras que no han visto antes.

Métodos mixtos. Son los métodos que más se utilizan en la actualidad. Intentan aprovechar las principales ventajas de los métodos analítico y sintético al mismo tiempo que se minimizan sus inconvenientes. Algunos de ellos presentan una base más analítica, partiendo fundamentalmente de la palabra como unidad para apoyarse en el reconocimiento y utilización de fonemas, letras y sílabas que lo componen, mientras que en otras ocasiones el punto de partida es la combinación de fonemas y letras, pero presentan constantemente palabras a los niños para incidir en aspectos relacionados con el significado.

La principal ventaja que tienen estos métodos mixtos es que permiten adaptarse a los problemas de aprendizaje individuales que ofrecen los alumnos: favorecen el interés y la motivación por el aprendizaje de la lectura, permiten el reconocimiento de palabras que no se han visto antes y, al facilitar el sistema de decodificación por medio de fonemas y sonidos, minimizan los errores de lectoescritura.

Una de las mayores novedades que han surgido recientemente dentro de estos métodos mixtos es el método Jolly Phonics. (Lloyd, 1992) Se trata de un método multisensorial en el que se asocia a cada sonido una acción, un movimiento o una imagen. Normalmente el aprendizaje se acompaña de canciones y métodos audiovisuales.

Esta forma de enseñar tiene su origen en Reino Unido a finales de los años ochenta cuando dos maestros ingleses, Sue Lloyd y Christopher Jolly tuvieron que dar respuesta a problemas que tenían ciertos alumnos para aprender a leer y escribir al mismo ritmo que sus compañeros. Establecieron un sistema en cinco fases:

1. Aprender a identificar cómo suena cada letra, hasta completar los 42 sonidos posibles. Estos sonidos no se aprenden de forma aleatoria, sino que se van aprendiendo sucesivamente siete grupos de seis palabras cada uno y en un orden determinado según el número de palabras que se puede formar con ellas.

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

2. Dominar la escritura de cada una de las letras.
3. Aprender a leer las palabras uniendo adecuadamente los sonidos de cada letra que las compone.
4. Ser capaz de identificar los diferentes sonidos que forman cada palabra.
5. Aprender a pronunciar y escribir las palabras más difíciles a causa de su carácter irregular.

Aplicado a la enseñanza de inglés como segunda lengua, este método es interesante porque organiza la enseñanza de la pronunciación. Como afirma Cruttenden (Cruttenden, 2014 p. 325), así como es sencillo tomar decisiones sobre qué estructuras gramaticales y qué vocabulario se debe enseñar primero a los estudiantes de inglés, no resulta tan fácil decidir qué sonidos se enseñan primero ni en cuáles debe insistirse más. Por esa razón, normalmente se ha enseñado a pronunciar a medida que se va enseñando nuevo vocabulario y nuevas estructuras gramaticales que resultan significativas para los alumnos. Sin embargo, algunos sonidos son claramente más importante que otros en el sentido de que tienen mayor carga funcional porque se utilizan con más frecuencia o porque su contraste con otros sonidos facilita el aprendizaje. Por ejemplo, el contraste entre /i:/ y /ɪ/ lleva una mayor carga funcional que el contraste entre /u:/ y /ʊ/. Por tanto, aunque no se puede hablar de un orden estricto en la enseñanza de la pronunciación de los sonidos, sí se pueden tomar decisiones sobre los errores de pronunciación que deben ser corregidos en cada momento de la enseñanza.

En la actualidad, este método de enseñanza de lectoescritura está muy extendido por todos los países de habla inglesa porque se ha demostrado que adelanta la adquisición de la lectura y consigue avances importantes en la ortografía de los alumnos. De hecho, Coral George (George, 2012 pag, 7) afirma que después de un año aprendiendo con el método Jolly Phonics, los niños adelantan significativamente su nivel de lectura y su ortografía en comparación con el resto de los niños de su misma edad. Además, recientemente se ha comenzado a utilizar, especialmente en las aulas de Educación Infantil, como método de aprendizaje de la lectura, escritura y pronunciación en estudiantes de Inglés como segunda lengua, intentado aprovechar las mismas ventajas que se han podido observar en los resultados entre estudiantes de inglés como primera lengua.

Importancia de los juegos en la enseñanza

Quiero destacar que debido a las edades de los niños de Educación Primaria y a las características de esta etapa evolutiva, es muy importante que el aprendizaje gire en torno a juegos participativos. En este sentido, una de las tendencias recientes que más ha tenido en cuenta el componente lúdico en la enseñanza es la gamificación (Teixes, 2004).

La gamificación es una forma de trabajo adaptada a las nuevas generaciones que intenta resolver el problema de la falta de motivación. La mayoría de los estudiantes de mi generación hemos crecido en estrecho contacto con los videojuegos y casi todos conocemos la sensación de estar “enganchados” a alguno de ellos. También hemos visto la preocupación de nuestros padres y familiares cuando nos mostrábamos demasiado obsesionados casi sin poder dedicarnos a otra cosa.

Por otro lado, todos somos conscientes de la dificultad que supone hoy en día mantener el interés de nuestros alumnos por el aprendizaje. Existen muchas dificultades para mantener la atención a las actividades y el interés por aprender. La existencia de numerosos alumnos disruptivos, alumnos que no realizan las tareas ni en clase ni en casa, la presencia de alumnos que no molestan, pero

tampoco prestan atención ni participan de las propuestas de clase nos hacen cada vez más conscientes de que son necesarias nuevas tendencias de gestión de aula que favorezcan un clima participativo (García Velategui & Ocejeda Castanedo, 2015). En este sentido, la gamificación intenta poner remedio a esta desconexión entre los alumnos y la escuela a través de juegos con los que se intenta aprovechar este potencial de despertar el interés por conseguir objetivos de manera lúdica. Resulta interesante, además, comprobar que la gamificación no solo tiene aplicación en el ámbito educativo, sino también en el ámbito empresarial como forma de mantener buen ambiente y motivación entre los empleados (Teixes, 2004).

Sin embargo, la gamificación es un método complejo. No se trata tan solo de aprender jugando, sino que se basa en una serie de principios y normas. Tal y como afirma Ferrán Teixes (Teixes, 2004 p. 25) *“la gamificación tampoco debe confundirse con hacer cualquier cosa con un juego. Se trata de utilizar los principales elementos definitorios de estos en sistemas destinados a cambiar principalmente, conductas”*.

Aprender a base de juegos parece tener varias ventajas:

1. Permite a los alumnos aprender actuando, es decir, asumiendo un papel activo en su propio aprendizaje.
2. Brinda la posibilidad de interactuar con otras personas mientras se aprende y se trabaja y esto facilita la capacidad de trabajo en equipo y aumenta la motivación,. Los alumnos necesitan estar comprometidos con sus objetivos y en este sentido, conseguir un sistema de gamificación bien planteado es fundamental para mantener a los alumnos interesados por su trabajo diario.

La gamificación también tiene un enfoque empresarial (Teixes, 2004), pues numerosas empresas y escuelas de negocios se muestran preocupadas por apoyar un cambio empresarial que fomente la creatividad de los trabajadores y el liderazgo de sus directivos y los juegos parecen una buena manera de

entrenar estrategias, fomentar la motivación y ayudar a resolver problemas de forma creativa.

Establecida ya la importancia que pueden tener la gamificación para fomentar la motivación, la clave está en el tipo de motivación que queremos obtener. Richard Ryan y Edward Deci (Ryan & Deci, 2000) distinguen entre motivación extrínseca e intrínseca. La motivación extrínseca es la que mantiene al individuo en el juego pendiente, casi exclusivamente, de la recompensa externa que pueda obtener. En el caso de las empresas, puede ser una bonificación económica o un ascenso a otro cargo de mayor responsabilidad. En el caso del estudiante, obtener buenas calificaciones o alabanzas públicas.

Por otro lado, la motivación intrínseca es la que surge del deseo personal de mejorar las propias capacidades y aprender continuamente encontrando en el propio aprendizaje, o en el trabajo, la recompensa.

En general, aunque un cierto grado de recompensa externa es útil e incluso deseable...

... “solamente debe tener en cuenta que si se desea sostenerla se debe proveer, continuamente, de recompensas atractivas a los usuarios/jugadores para mantener su participación en los sistemas de gamificación. Se debe evitar llegar al punto en el cual, cuando se retira la recompensa, desaparece la conducta que se busca”. Teixes, 2014, pág.49).

La mayoría de los sistemas de gamificación llevan consigo un sistema de puntuación y recompensas basado en medallas, puntos que se obtienen en los juegos e incluso avatares. En algunos casos, los jugadores pueden incluso comprar y vender bienes virtuales que pueden proceder del propio juego, como aumentar el número de vidas para no quedar fácilmente descalificado. De esta forma se acercan mucho más a la reproducción del contexto de los videojuegos, donde hay que sobrevivir pasando pantallas o consiguiendo retos hasta alcanzar un destino final, que es el triunfo y el fin del juego.

UNIDAD DIDÁCTICA

Justificación.

Durante mucho tiempo, la enseñanza del Inglés en España se concentró en aspectos relacionados con el vocabulario y la gramática (Gamero, 1961). Casi todos los ejercicios que se realizaban en las aulas iban encaminados al desarrollo de la lectura y la escritura y se consideraba que la competencia oral se desarrollaba al mismo tiempo que se trabajaban otros aspectos fundamentales del idioma, pero no se trabajaba específicamente. Tampoco se tenían demasiado en cuenta las características especiales del castellano con respecto a la lengua inglesa. En castellano utilizamos veinticuatro fonemas, mientras que en inglés (GB) utilizan en torno a cuarenta y dos sonidos diferentes. Solo en el caso de las vocales podemos observar una diferencia muy importante, pues en castellanos tenemos cinco, mientras que en inglés británico utilizan doce. Además (Cruttenden, 2014) la pronunciación no solo se refiere al ámbito fonético que se ocupa de los sonidos, sino que también afecta a cómo se escriben (spelling), por tanto, proporciona una guía sobre cómo debemos pronunciar lo que leemos, aunque en el caso del inglés no hay una equivalencia clara entre los sonidos que se utilizan y la forma fonémica de representarlos, lo que supone un problema añadido para los alumnos españoles.

Todos estos datos refuerzan la idea de que la pronunciación del inglés no resulta sencilla para el hablante nativo de lengua castellana y, por tanto, necesita un trabajo específico, ordenado y constante a lo largo de todas las etapas educativas, pero quizá especialmente en Educación Infantil y Educación Primaria, pues como afirmó Ellis (1994), son las edades en las que más nos podemos beneficiar del aprendizaje de la pronunciación.

La unidad didáctica que propongo es un intento de dedicar un tiempo de actividades de aula al trabajo específico de la fonética de la lengua inglesa y considero que este tipo de actividades deberían formar parte permanente de las preocupaciones del profesorado que imparte Inglés en los distintos niveles de Educación Primaria.

Para la propuesta didáctica, he tenido en cuenta especialmente algunos principios propuestos por el método Jolly Phonics y por la gamificación, pero sin ajustarme estrictamente a ellos. Del método Jolly Phonics he aprovechado la importancia que pueden tener la música y los métodos audiovisuales y lo he utilizado especialmente para el trabajo sobre la pronunciación de las vocales. Sin embargo, no lo he seguido fielmente porque considero que es un método más apropiado para el primer contacto con el inglés que se realiza en las aulas de Educación Infantil.

Por otro lado, todas las actividades que propongo se basan en juegos intentando aprovechar el aspecto lúdico para fomentar la motivación y el interés por el aprendizaje, tal como se hace en el método de gamificación en el aula. Así pues, el juego desempeña un papel fundamental como forma de interactuar y colaborar en los equipos de clase. Se mantienen los claros beneficios sobre la motivación que tienen esta forma de trabajar, pero intentando suprimir casi todo elemento de competitividad individual a favor del éxito del equipo y la colaboración entre alumnos heterogéneos. Por eso propongo un sistema de recompensas en que las bonificaciones provengan de logros obtenidos en el grupo o en la ayuda que unos se presten a otros. De alguna manera, se pondría más énfasis en las recompensas sociales, es decir, aquellas que no provienen del propio juego, sino que los jugadores reciben bonificaciones y premios de los demás participantes basándose o bien en el grado de implicación y ayuda que aporten al grupo o por el grado de evolución observable en sus aportaciones a los resultados del equipo.

Siempre ha sido importante el componente lúdico en la enseñanza, pero especialmente en estas edades. Así pues, durante el desarrollo de la unidad didáctica he intentado mantener este espíritu lúdico como parte del proceso de aprendizaje.

Este trabajo se centrará en desarrollar diferentes estrategias para trabajar la correcta pronunciación del inglés por parte de estudiantes españoles de Educación Primaria.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es desarrollar una unidad didáctica que permita a los alumnos profundizar su conocimiento de la pronunciación y el reconocimiento de las palabras en inglés a través de la discriminación de los distintos sonidos vocálicos y consonánticos con objeto de mejorar su capacidad comunicativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ofrecer un contexto lúdico de aprendizaje basado en juegos que favorezca la motivación de los alumnos.
- Favorecer, a través del trabajo en equipo, la colaboración entre alumnos heterogéneos que se preocupan por el progreso en el aprendizaje de todos los componentes del grupo.
- Distinguir la pronunciación de los diferentes fonemas vocálicos del inglés.
- Relacionar cada sonido con la forma más habitual de escritura.
- Pronunciar correctamente los sonidos que se trabajan en la unidad.
- Conseguir que todos los alumnos participen activamente en las dinámicas de clase.
- Fomentar la capacidad de los alumnos de participar en la evaluación de su propio aprendizaje.

Características de la unidad didáctica.

La unidad que propongo incluye alguna sesión pensada para trabajar con alumnos de diferentes niveles. De hecho, el contexto ideal sería el de un colegio de Primaria con la flexibilidad suficiente en sus organización para permitir que puedan trabajar juntos, en el mismo horario y aula, y en un entorno colaborativo, alumnos que pertenezcan a niveles educativos distintos.

El trabajo de la unidad se ha organizado teniendo en cuenta un diagnóstico de los principales problemas que se encuentran los estudiantes españoles al acometer la pronunciación del inglés. Una vez establecidos los principales problemas, las actividades de la unidad didáctica van dirigidas a subsanar errores y trabajar las diferencias de pronunciación entre nuestro idioma y el inglés.

a. **Problemas de estudiantes españoles con los sonidos vocálicos.** Estos problemas vienen propiciados por las distintas características de nuestros idiomas. Mientras que en castellano tenemos solamente cinco fonemas vocálicos, en inglés tienen muchas variantes que no coinciden con los sonidos que utilizamos en castellano y que a los españoles nos cuesta percibir y sobre todo pronunciar:

- vocales “cortas”.

/æ/ match, /ʌ/ much, /e/ bed, /ɪ/ chip, /ɒ/ cot, /ʊ/ /full/, /ə/ ago.

- Vocales “largas”.

/ɑ:/ march, /ɜ:/ bird, /i:/ cheap, /ɔ:/ caught, /u:/ fool.

- Numerosas formas de diptongos.

/aɪ/ bye, /aʊ/ cow, /ɔɪ/ boy, /eɪ/ eight, /əʊ/ boat, /ɪə/ beer, /eə/ hair, /ʊə/ sure.

En la unidad didáctica he puesto énfasis especialmente en la distinción de los siguientes sonidos:

- Diferenciar las vocales /æ/ de /a:/, y de /ə/.
- Diferenciar la /i:/ de la /ɪ/
- Diferenciar /, la /ɒ/ de la /ɔ:/.

b. **Problemas de nuestros estudiantes con los sonidos consonánticos.**

Con algunas consonantes del inglés no tenemos excesivos problemas de pronunciación. En otros casos, aunque no produzcamos los sonidos de la misma manera que los hablantes nativos de lengua inglesa no supondrán un problema para la comunicación ni causarán un efecto sorpresa que

entorpezca la comunicación con hablantes nativos. Esto me lleva a seleccionar un grupo de sonidos sobre los que concentrar los esfuerzos en esta unidad didáctica. Concretamente son los siguientes:

- la /s/ líquida inicial de las palabras.
- la diferencia entre /s / y /ʃ/
- el sonido de /θ/
- la diferencia entre /b/ y /v/
- el sonido de /tʃ/ y /dʒ/

También debo destacar que casi todos los juegos y actividades que se proponen los puse en práctica durante el Practicum III en el CEIP Pancho Cossío dirigidos a unos alumnos de Primero, Cuarto y Quinto de Educación Primaria. El grado de participación y consecución de los objetivos fue muy satisfactorio y cuando los alumnos de Cuarto de Primaria realizaron actividades (en forma de yincana) ayudando y dirigiendo a los alumnos de Primero, la actividad resultó especialmente gratificante para todos.

METODOLOGÍA

Tradicionalmente, en la enseñanza se ha oscilado entre dos tendencias totalmente diferentes. En una de ellas el profesor era el que ordenaba la clase, impartía los conocimientos y controlaba el aprendizaje de los alumnos de principio a fin. En otra tendencia, totalmente contraria a la anterior, se minimizaba totalmente el papel del profesor en beneficio del alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y el único papel del profesor consistía en proporcionar los medios para que cada alumno avanzase a su propio ritmo.

En el desarrollo de esta unidad intento conceder el mismo protagonismo a los papeles del alumno y del profesor. El profesor dirige y controla el aprendizaje, pero el alumno tiene que mantenerse permanentemente activo y participativo.

Además, es una unidad donde se da mucha importancia al trabajo en equipo y la colaboración entre iguales. Los alumnos adquieren con frecuencia el papel de profesor de sus propios compañeros y solo se les reconoce plenamente su trabajo si se preocupan no solo por sus resultados en las pruebas-juego, sino también por conseguir una evolución y mejora de las aportaciones de sus compañeros. En este sentido, la composición de los grupos, las normas y principios de participación y evaluación están inspiradas en el método propuesto por Pere Pujolàs (Pujolàs, 2004) y se basarán en los siguientes principios.

- Los grupos estará formados por cuatro o cinco alumnos heterogéneos en cuanto al rendimiento escolar y sexo.
- Cada alumno del grupo tendrá un cargo dentro del equipo: coordinador, secretario, responsable del material y portavoz.
- Dentro de los grupos, se cumplirán una serie de normas:
 - ✓ Compartir el material y trabajar en voz baja
 - ✓ Pedir ayuda a los compañeros cuando se necesite y no rechazar nunca la ayuda de otro componente del grupo.
 - ✓ Aceptar las decisiones de la mayoría.
 - ✓ Cumplir adecuadamente con el cargo que toca desempeñar.
 - ✓ Participar en todos los trabajos y actividades del grupo.

Además, es importante que los grupos dispongan de tiempo suficiente para consensuar las respuestas y que solo las manifiesten a través del portavoz. Durante ese tiempo, los componentes del grupo tienen que llegar a un consenso sobre la respuesta. Según Pujolàs (Pujolàs, 2004 p. 75).

“La discusión en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando chocan dos puntos de vista diferentes u opuestos, no solo nos permite aprender cosas de los demás, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya alcanzados”.

En el mismo sentido, unas líneas más adelante (Pujolàs, 2004, p.79) afirma que *“En un equipo de aprendizaje cooperativo no hay unos que ‘dan’ (enseñan)*

y otros que ‘reciben’ aprenden). Todos ‘dan’ y ‘reciben’ , todos enseñan y aprenden.

La actitud de colaboración que demuestre cada componente de grupo tendrá su reflejo en la evaluación y por ello es necesario que los alumnos tengan muy claro cómo se les va a evaluar.

EVALUACIÓN

Para que el método de trabajo sea eficaz, tiene que tener su reflejo en la evaluación y los alumnos tienen que comprender perfectamente la relación que existe entre cómo trabajan en clase y cómo se valorará su trabajo posteriormente. Por tanto, la evaluación de la unidad tiene que ser una suma de tres factores diferentes a los que se asignarán sus respectivos porcentajes:

1. La evaluación que el profesor realiza de los resultados obtenidos durante los juegos, basándose en el grado de acierto, en las normas establecidas y en la observación de los participantes. Puede completarse con una prueba final en la que los alumnos tengan que diferenciar distintos sonidos trabajados durante la unidad.
2. La autoevaluación que el grupo realiza sobre su funcionamiento como tal. (Ver anexo autoevaluación de grupo).
3. La autoevaluación que cada alumno realiza de su grado de participación y de cumplimiento de los objetivos que se han marcado. (Ver anexo autoevaluación individual).

Tanto en la autoevaluación de grupo como en la autoevaluación individual el profesor tendrá que establecer un diálogo/negociación razonada con los alumnos hasta que se llegue a un consenso al que el profesor pueda dar el visto bueno.

DESARROLLO DE LA UNIDAD

Una vez establecidos los rasgos generales de las principales metodologías que se utilizan para enseñar la fonética y de los principales errores cometidos por los alumnos de la educación, he elaborado una unidad didáctica que puede ser llevada a cabo en cualquier curso de Primaria, aunque creo que la mayoría de las actividades serían más apropiadas en los primeros ciclos.

Un singularidad de esta propuesta de trabajo es que prevé seis sesiones de trabajo dentro de un grupo de clase y una actividad final en forma de yincana de dos horas de duración donde donde colaborarán en el trabajo alumnos de niveles educativos diferentes dentro del mismo colegio.

Sesión 1

Objetivos: Aprender cómo se pronuncian y representan algunos de los fonemas vocálicos y saber decir algún ejemplo de ellos.

Materiales: vídeos en el ordenador y pizarra.

Video Jolly Phonics 42 sonidos del inglés y canción de vocales.

https://www.youtube.com/watch?v=p_SgBY_nx70

Tiempo estimado: una hora.

El primer día, el docente tendrá que explicar a los alumnos varios de los sonidos que existen en inglés y la diferencia que se puede observar entre ellos. Por ejemplo, podrá utilizarse el siguiente video.

<https://www.youtube.com/watch?v=BELIZKpi1Zs>

Como hay una gran cantidad de sonidos fonológicos, se dividirán en dos grandes grupos: los vocálicos y los consonánticos. Esta primera sesión vamos a centrarnos en los vocálicos básicos: /ʌ/, /æ/, /ɪ/, /ɒ/.

Como los alumnos no están familiarizados con las representaciones fonológicas de los sonidos, considero que la mejor forma de aprenderlos es la repetición, y para hacerlo más divertido creo que hay que encontrar canciones en las que se repitan dichos sonidos y así, mediante repeticiones, que los interioricen de forma indirecta al cantarlas.

Creo que esta forma de empezar a tomar contacto con la fonética es muy útil ya que, además de mostrarnos cómo se pronuncia cada palabra, nos enseña nuevo vocabulario y varios ejemplos del sonido que estamos trabajando.

Durante los cinco últimos minutos de esta sesión, los alumnos deberán elaborar una tabla en la cual pondrán todos los fonemas aprendidos hasta ahora y varios ejemplos que hemos aprendido gracias a las canciones. Si quieren añadir algún ejemplo más debe ser bajo la supervisión del profesor, para así evitar que incluyan ejemplos erróneos.

Sesión 2

Objetivos:

- conocer todos los sonidos vocálicos. Continuaremos completando el trabajo con las vocales iniciado durante la sesión anterior.
- Incorporar el uso de la fonética en la rutina diaria de la clase e intentar empezar a trabajar dicho elemento de lo general a lo particular.

Materiales: Juego de fonética *Let's Learn Phonics 3* y pizarra.

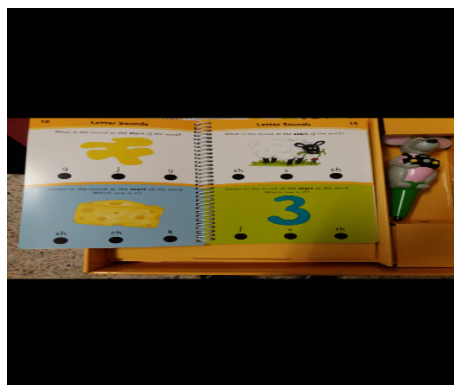


Figura 4. Libros utilizados para el juego de fonética.

Tiempo estimado: una hora

Inicialmente, siempre intentaremos hacer el método de “*Morning message*”. Nada más entrar en el aula los alumnos se encontrarán con un mensaje con sílabas de palabras inacabadas. Los alumnos deberán ir deduciendo qué sílabas faltan para formar las palabras correctas y llegar a entender el mensaje oculto al mismo tiempo que practican su pronunciación.

La repetición es la mejor manera de asimilar las diferencias entre los sonidos. Escuchar y repetir los mismos sonidos una y otra vez les permitirá posteriormente poder producirlos sin ningún tipo de problemas o leerlos de forma natural, sin esforzarse en pensar cómo se pronunciaba dicha palabra.

Es por ello por lo que creo que esta actividad del *morning message* se debe de realizar al principio de cada clase, transformándolo en parte de la rutina escolar.

Una vez realizada la actividad inicial, hay que empezar a intentar trabajar la fonética acercándonos a lo más particular, es decir, que al estar empezando deberíamos centrarnos lo primero en trabajar con los sonidos fonéticos de las vocales. Resulta indispensable insistir en repasos en los que tengan que pensar de nuevo cuáles son las vocales y poner ejemplos de palabras en las que las mismas grafías no se correspondan con los mismos sonidos. Cuando llevé a cabo este ejercicio, les pregunté cuáles eran las vocales, tal y como esperaba se lo sabían de la sesión anterior, por lo que les expliqué que dentro de las palabras, cada vocal se puede pronunciar distinto. Por ejemplo, un mismo sonido /i:/ puede representarse con diferentes grafías, como ocurre en tree /tri:/y tea /ti:/.

Para trabajar esto, dispongo de un material muy interesante, que yo mismo he utilizado en clase, y que consiste en un libro con dibujos en cuya parte inferior hay varias posibilidades de sonidos. Entre estos sonidos hay tanto vocálicos como consonánticos (durante esta clase solo usaremos los sonidos vocálicos).

Los alumnos, provistos de un bolígrafo especial, deberán pulsar el sonido que ellos consideran que es correcto para la palabra que representa el dibujo. Si

la respuesta marcada es correcta, el bolígrafo se iluminará del color verde, si por el contrario la respuesta es errónea se iluminará de rojo.

Creo que esta actividad es muy importante, ya que a la vez que empiezan a trabajar estos signos fonéticos y se aprenden como se representa, aprenden mucho vocabulario, lo cual es ideal.

Sesiones 3 y 4. Introducción de los sonidos consonánticos

Objetivo:

- Repasar los conocimientos obtenidos en la sesión anterior.
- Aprender a distinguir sonidos de vocales largas: /a:/, /ɜ:/, /i:/, /ɔ:/, /u:/.
- Incorporar algunos nuevos como el empezar a utilizar sonidos fonéticos de consonantes.
- Distinguir y utilizar sonidos consonánticos /s/, /f/, /b/, /v/, /t/, /d/, /dz/

Materiales: videos, Juego de fonética y pizarra.

Para la sesión 3. Video Long Vowels Sounds - Phonics for Grade 2.

<https://www.youtube.com/watch?v=FYAXACQlt9Y>

Para la sesión 4, relativa a los sonidos consonánticos:

Jolly Ponics SH song

<https://www.youtube.com/watch?v=K6SIpZKzgEM>

Jolly Phonics Th song

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

Jolly Phonics CH song.

<https://www.youtube.com/watch?v=OVE7NBcpZFA>

Tiempo estimado: dos horas (la segunda parte de la sesión anterior). Durante la primera hora se terminará el estudio de las vocales. En la segunda hora de la sesión se introducirán los elementos consonánticos. Durante las dos horas se trabajará de la misma manera.

Nada más empezar la clase, el profesor estará esperando a los alumnos con un *morning message* en el cual aparecerán las vocales trabajadas en el día anterior. En la siguiente sesión se empezarán otros sonidos vocálicos como /a:/, /i:/, /ɔ:/, /æ/ y la /ə/.

Una vez realizada la actividad inicial, se repartirán los libros de fonética cuyo funcionamiento fue explicado en la anterior clase y empezaran esta vez a jugar en grupos de unos tres por libro. En el caso de que sea para una clase más grande, evidentemente habrá que hacer grupos mayores.

Durante esta sesión, los alumnos deben de realizar en grupos cada una de las palabras con sus respectivos sonidos del libro. En esta ocasión no solo las vocales como en el primer día, sino que también varias de las consonantes como la /S/ y la /ʃ/, el sonido de /θ/, la diferencia entre /b/ y /V/ y el sonido de /tʃ/ y /dz/.

Sería interesante evitar que los alumnos no participen en el ejercicio sin pensar antes de actuar. Se les debe explicar que el objetivo fundamental de la actividad es la reflexión y la participación activa y no se trata de un simple juego de competición. Si se limitan a pulsar con el bolígrafo de forma irreflexiva para ver de qué color sale, el aprendizaje puede retrasarse demasiado, además de entorpecer la participación de toda la clase.

Estoy convencido de que buena parte del éxito en todo aprendizaje es la programación de repasos de manera que no se deje ningún contenido atrás. Además, el profesor necesita confirmar constantemente el grado de seguimiento que está obteniendo por parte de sus alumnos. Para comprobar el grado de avance conseguido hasta el momento, puede ser buena idea realizar una prueba en la que se represente en la pizarra una serie de sonidos como /S/ y la /ʃ/, el sonido de /θ/, la diferencia entre /b/ y /V/ y el sonido de /tʃ/. Puede ser buen

momento para introducir incluso algunas diferencias entre sonidos vocálicos como las diferencias entre /i:/ de la /I/, la /ɒ/ de la /ɔ:/.

Después de colocar varios de estos sonidos en la pizarra, se puede organizar una pequeña competición que estimule la participación. El juego consistiría en lo siguiente:

- Trabajando por grupos, escribir y pronunciar dos palabras que sirvan como ejemplo para cada uno de esos sonidos.
- Encargar a cada grupo que busque más ejemplos de esos sonidos. Ganará el equipo que sea capaz de localizar más palabras que contengan dichos sonidos sin error.

Para favorecer la participación reflexiva, se restarán los errores del número de palabras conseguidas.

Sesión 5

Objetivo: Afianzar los conocimientos previos y aplicarlos de forma divertida y eficiente.

Materiales: El juego de las palomitas. Puede comprarse o crear el material tú mismo. Necesitaremos una caja de cartón con forma y colores similares a los recipientes de palomitas que se venden en los cines. También recortar papel con forma de palomitas para escribir palabras o sonidos en inglés.

Tiempo: una sesión.

Una vez concluida la explicación, se procederá a trabajar con el juego de las palomitas, cuya presentación se puede ver en la foto que figura a continuación.



Figura 5. Juego de las palomitas

En esta actividad tenemos una caja con una gran cantidad de palomitas de papel o cartón de unos tres o cuatro centímetros de diámetro. En la parte trasera de cada una está escrita una palabra, por lo que el alumno (en el turno en el que le toque) tendrá que sacar una palomita y pronunciar la palabra escrita en la parte de atrás. Si lo hace correctamente se quedará la palomita. Sin embargo, si la pronunciación es errónea, tendrá que devolverla a la caja.

Otra posible adaptación del juego es pintar las palomitas de distintos colores, dependiendo del sonido fonético que tenga, es decir, pintarlas de tal manera que puedan ser agrupadas por sonidos. Por ejemplo: en azul todas las que tengan el fonema /i:/.

Es importante que no se informe previamente a los alumnos de que hay un color asociado a cada sonido. De esta forma, se evita que sepan de antemano el sonido de cada palabra por el color de la palomita. Esta variante tiene la ventaja de que, al acabar la actividad y ver quién es el ganador del concurso, se podrá hacer una especie de repaso explicando cuáles eran las palabras con el mismo sonido.

Sesión 6

Objetivo: Evaluar, a través de un repaso lúdico, el grado de asimilación de las destrezas que se han trabajado durante las sesiones anteriores.

Materiales:

- Libros de fonética
- Pizarra
- Juego de las palomitas
- Juego de los pulsadores.

Tiempo: una hora.

En esta sesión continuaremos trabajando con los grupos habituales y trabajaremos con varios juegos simultáneamente. Tres grupos ocuparán espacios donde se insistirá en juegos que hemos realizado en diferentes sesiones anteriores (juego de fonética con libro de trabajo utilizado en sesión 2, juego de palomitas y *morning message*). El cuarto grupo, comenzaría con juego de los pulsadores. Para hacer más dinámica y completa la experiencia, cada quince minutos cambiará el juego al que se dedica cada grupo, de forma que todos participaran en todas las actividades. Utilizando este método será interesante observar si los alumnos saben ya pronunciar correctamente las palabras y sonidos aprendidos hasta el momento. Sería conveniente dedicar, al menos dos de los juegos, al repaso de los sonidos vocálicos.

El juego nuevo (juego de los pulsadores) consiste en asignar a cada grupo un pulsador que provocan sonidos distintos: uno, al pulsarle, emite un sonido de caballo; otro, de vaca; otro, de un perro y por último, un sonido de gallo. El profesor hace una serie de preguntas relacionadas con la materia relacionada con la pronunciación de palabras que hemos aprendido, y el grupo que antes apriete el botón podrá responderlas. Si las aciertan, ganarían un punto, sin embargo, si las fallan no ganan nada. El equipo que acabe el juego con más puntos gana.

Ejemplos de preguntas que puede hacer el profesor son:

“¿Qué fonema contiene la siguiente palabra?”

“¿sabríais decirme una palabra con el fonema ...?”

En mi opinión que esta mecánica de clase puede resultar divertida y puede estimular la participación y el interés por el aprendizaje.

Sesión 7

Objetivo:

- Continuar con el repaso de pronunciación y reconocimiento de sonidos que hemos trabajado a lo largo de las diferentes sesiones.
- Fomentar el interés por la pronunciación en un entorno lúdico.
- Favorecer el interés por colaborar entre alumnos de diferentes niveles educativos

Materiales:

- Libros de fonética
- Juego de las palomitas
- Juego de los pulsadores.
- El juego de la bomba.

Tiempo: 1 sesión.

Como colofón al trabajo de fonética, durante esta sesión y la siguiente, se realizará una especie de yincana en la que participen juntos alumnos de diferentes niveles educativos. Incluirá algunos ejercicios que se han practicado en las pasadas sesiones y alguno que constituya cierta novedad. Uno de los aspectos más positivos de esta actividad es que los alumnos mayores ayuden a organizar las actividades de los más pequeños e incluso evaluar si la están haciendo bien o mal. Lo que se intenta es que esta interacción sea positiva para todos. Los alumnos mayores cambian temporalmente de rol y se convierten también en profesores facilitando la adquisición de competencias a los alumnos más pequeños

Siguiendo con el proceso acumulativo de juegos relacionados con el aprendizaje de la fonética, esta última sesión consistirá en repartir a los alumnos

entre cuatro actividades diferentes: el libro, las palomitas, los pulsadores y una última que comenzaríamos durante esta sesión llamada la bomba.

Como en esta yincana participan alumnos de niveles diferentes, en cada actividad va a haber dos alumnos encargados de explicar y de controlar a los niños pequeños durante la elaboración de los juegos. El profesor, evidentemente, irá desplazándose de un lado a otro del aula para supervisar que todo funciona correctamente y solucionar las dudas que puedan aparecer.

Ocho de los alumnos mayores que se van a encargar las actividades. El resto va a tener el rol de “guía” de grupos de niños pequeños asegurándose de que todos llegan a su destino e incluso ayudarles en los juegos si hay muchos problemas.

Una vez divididos los roles decidimos empezar con el último juego que íbamos a introducir en la última actividad. Este consiste en tener una bomba con temporizador. El alumno que activa la bomba debe decir una palabra con un fonema en particular, una vez dicha deberá de pasar la bomba a otro de sus compañeros para que continúe el juego. Si la bomba le explota a uno o simplemente repite una palabra que ya ha sido dicha, se le considerará eliminado y tendrá que sentarse en el suelo.

Incluyo a continuación la fotografía del juego que se utiliza para la actividad que acabo de describir.



Figura 6. Juego de la bomba

Un posible problema que hay que intentar evitar durante el juego es que los alumnos tarden deliberadamente en pasar al grupo siguiente la palabra que les corresponde decir, con la esperanza de que les explote. Así pues, sugiero poner un límite de tiempo del que se puede disponer antes de pasar la palabra al grupo siguiente.

Sesión 8

Objetivo:

- Continuar con el repaso de pronunciación y reconocimiento de sonidos que hemos trabajado a lo largo de las diferentes sesiones.
- Fomentar el interés por la pronunciación en un entorno lúdico.
- Favorecer el interés por colaborar entre alumnos de diferentes niveles educativos.

Materiales

- Libros de fonética
- Juego de las palomitas
- Juego de los pulsadores.
- 4 folios divididos en cuatro partes para el *morning message* final.
- Juego de la bomba.

Tiempo: 1 hora.

Durante esta sesión se dividirá a los alumnos en diferentes grupos que se dedicarán a una actividad distinta durante doce minutos. El tiempo restante se dedicará a una especie de entrega de premios donde no sean los ganadores los únicos que reciban una recompensa, sino que puedan beneficiarse tanto los organizadores/directores de los juegos como los concursantes competidores.

Después del tiempo destinado a realizar cada actividad, cada grupo de competidores recibirá $\frac{1}{4}$ de un *morning message* utilizando papel en lugar de la

pizarra, por lo que al completar todas las pruebas deberán de juntar todos los trozos del mensaje y descifrarlo como hemos aprendido en clase. Una vez descifrado y leído correctamente, los alumnos habrán adivinado donde habremos ocultado el premio final, que pueden ser chucherías o un premio de otras características.

Los primeros alumnos que descifren el mensaje con éxito serán recompensados con los primeros premios, aunque se les dará una cantidad equitativa a todos los alumnos.

Es fácil suponer que durante la realización de estas actividades-concurso puedan surgir roces y enfados puntuales que parezcan ajenos al comportamiento que se espera durante una sesión de aprendizaje. Sin embargo, el sistema no deja de tener ciertas ventajas. Es bueno que los alumnos mayores ejerzan de directores de los juegos. También es interesante que se favorezca la colaboración y la convivencia entre alumnos mayores y más pequeños y, por supuesto, es necesario que los profesores supervisen el comportamiento de todos ellos y la forma en que realizan las actividades para que no se pierda de vista que el objetivo fundamental, que es el aprendizaje de la pronunciación de palabras en inglés utilizando los sonidos correspondientes.

Debo insistir una vez más que la repetición de juegos y canciones son aspectos fundamentales de las actividades de aprendizaje de fonética inglesa. Este método de enseñanza puede resultar más efectivo que otras formas más directas como mostrar la pronunciación de una palabra y pasar directamente a la siguiente.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (I. Cervantes, Trad.) Strasbourg.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's pronunciation of English*. London and New York: Routledge.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gamero, s. M. (1961). *La enseñanza del inglés en España*. Madrid: Gredos.
- García Velategui, A., & Oceja Castanedo, J. (2015). *Gestión de aula y gamificación. Utilización de elementos del juego para mejorar el clima de aula*. (U. d. Cantabria, Ed.)
- George, C. (2012). *¡Aprende a leer con nosotros! Guía para padres y profesores*. (J. L. Ltd, Ed.) Chigwell, Essex.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En D. Hymes, *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Ed. Huxley and E. Ingram.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1995). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hemel Hempstead: Prentice Hall Europe.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lloyd, S. (1992). *The Phonics Handbook: A Handbook for Teaching Reading, Writing and Spelling*. Essex: Jolly Phonics.
- Ministerio de Educación cultura y Deporte. (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Pujolas, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and learning in language methods*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Vikandi, U. (2002). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: síntesis.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Enero de 2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sanz Ayuso, R., & Sanz Gonzalez, N. (17 de Diciembre de 2015). *Learning English with Phonics*. Soria.

Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: UOC, (Oberta UOC Publishing, S.L).

ANEXOS

AUTOEVALUACIÓN DE GRUPO

NOMBRE DEL EQUIPO:

UNIDAD:

¿Cómo funciona nuestro equipo?	Necesitamos mejorar	Bastante bien	Muy bien
¿Terminamos las tareas de forma correcta?			
¿Utilizamos el tiempo adecuadamente?			
¿Vamos progresando todos en nuestro aprendizaje?			
¿Hemos avanzado en los objetivos del equipo?			
¿Estamos cumpliendo los compromisos personales y las			
¿Respetamos las normas de funcionamiento?			

➤ **¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?**

➤ **¿Qué debemos mejorar?**

➤ **Objetivos que nos proponemos.**

➤ **Observaciones**

VALORACIÓN	VISTO BUENO
El secretario/secretaria	El profesor/La profesora

AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL

Nombre del alumno:

Nombre del equipo:

Grupo:

Unidad:

¿Cómo trabajo en equipo?	Necesito mejorar	Bastante bien	Muy bien
¿Realizo las tareas diarias?			
¿Valoro positivamente las opiniones de mis compañeros?			
¿Respeto el turno de palabra?			
¿Ayudo al compañero que lo necesita?			
¿Pido ayuda si no entiendo algo?			
¿He cumplido con mi cargo?			
¿He cumplido con mi compromiso personal?			

¿He conseguido los objetivos de la unidad?	Necesito mejorar	Bastante bien	Muy bien
¿Distingo los sonidos vocálicos breves de los largos? /ɑ:/ y /a/, /ɜ:/ y /e/, /i:/ y /ɪ/. ; /ɒ/ y /ɔ:/ /u/ y /u:/			
¿Soy capaz de percibir las diferencias entre los sonidos /æ/ /ʌ/, /ə/?			
¿Soy capaz de reconocer y pronunciar y escribir correctamente los sonidos consonánticos /tʃ/, /dʒ/?			
¿Soy capaz de reconocer y pronunciar y escribir correctamente los sonidos consonánticos /b/ y /v/			
¿Soy capaz de reconocer y pronunciar y escribir correctamente los sonidos consonánticos /s/, /ʃ/,			
¿Conozco las formas más habituales de escritura de los sonidos vocálicos?			

OBSERVACIONES/PROPUESTA DE MEJORA

Valoración personal	Visto Bueno Grupo	Visto Bueno profesor
---------------------	-------------------	----------------------

Mi especial agradecimiento a los profesores del CEIP Pancho Cossío de Torrelavega. Con ellos pude aprender y experimentar muchos de los juegos que figuran en este trabajo.

Ojalá volvamos a encontrarnos en el camino.

