

Vídeos musicales en el aula de inglés de primaria para la mejora de la fluidez lectora

Music videos in primary English class for the improvement of reading fluency

Carmen María Toscano-Fuentes

Universidad de Huelva

carmen.toscano@dfing.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3870-1924>

Concha Julián de Vega

Consejería de Educación en el Reino Unido

concha.julian@mecd.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8418-7113>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.43

Fecha de recepción: 19/06/2017

Fecha de aceptación: 10/04/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Resumen: La lectura es una destreza crucial que afecta el rendimiento académico en muchas materias escolares. Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales muestran que la competencia lectora de los españoles aún requiere más atención para su mejora. El proceso lector es complejo y las transferencias entre lenguas no siempre son positivas. Este estudio de acción-investigación analiza una población de alumnado de cuarto curso de Educación Primaria con español, como lengua de escolarización, y que aprenden inglés como lengua extranjera. Los instrumentos de investigación utilizados fueron el test de conciencia fonológica, de lecto-escritura y de vocabulario. Se muestra que cuando se lleva a cabo una intervención de mejora lectora con vídeos musicales con subtítulos en la lengua extranjera se activa la conciencia fonológica, la identificación de sonidos, los elementos prosódicos de la lengua y el vocabulario. El alumnado adquiere una mayor fluidez lectora, comprende mejor los textos en lengua meta y se motiva para el aprendizaje.

Palabras clave: fluidez lectora, transferencia, aprendizaje de lenguas extranjeras, programas de intervención, vídeos musicales.

Abstract: Reading is a key skill in any type of learning process. Spanish students' results are low in national and international assessment scales. Reading processes are complex and the skill transferences between languages are not always positive. This action-research study analyses a fourth primary students' population with Spanish as the language of schooling and English as a foreign language. The research instruments used were phonemic awareness, literacy and vocabulary tests. It is shown that, when a reading intervention programme is carried out with English subtitled musical videos, phonemic awareness improves as sounds, prosodic elements and vocabulary are practiced. Students improve their reading fluency, text comprehension and their learning motivation.

Keywords: reading fluency, transference, FL learning, intervention programs, music videos.

1 . Introducción

La destreza lectora es la base del conocimiento y del aprendizaje y una de las capacidades básicas que el alumnado debe potenciar y mejorar para poder llegar a ser aprendiz autónomo a lo largo de su vida. Conscientes de su importancia, instituciones educativas a nivel mundial han desarrollado diferentes pruebas evaluadoras que aporten datos sobre la adquisición de esta destreza en edades escolares. La Comisión Europea ha puesto en práctica programas de evaluación donde se recogen datos de dicha destreza, tales como PISA (*Program for the International Students Assesment*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) o informes tales como el ESLC (*European Survey on Language Competences*). Todos ellos hacen especial hincapié en los bajos resultados obtenidos con respecto a la evaluación de la lectura y la califican como básica para el desarrollo del conocimiento. Según los resultados de PISA (2015) en el conjunto de los países de la OCDE, el 20% de los alumnos de 15 años se

encuentran en los niveles más bajos de competencia en lectura establecidos por el programa. En España el resultado es menos desfavorable, un 16% de los alumnos, pero todavía queda un gran recorrido. En PIRLS 2011 se refleja un déficit en la destreza lectora para poder ser utilizada como instrumento a lo largo de la vida en 1 de cada 5 estudiantes de Primaria y de Secundaria (Mullis, Martin, Foy y Drucker, 2012). Todas estas evaluaciones se centran en la comprensión lectora. Sin embargo, leer es mucho más que comprender.

Fernández-Corbacho (2016) sintetiza los muchos estudios sobre los distintos componentes del proceso lector y recuerda que para el desarrollo de la habilidad lectora se deben promover cinco etapas con una metodología de aprendizaje en cadena e intercorrelacionadas entre sí. Estas son:

1. Conciencia fonológica (*phonemic awareness*) considerada como la habilidad para reconocer y usar los sonidos en el lenguaje hablado.
2. Principio Alfabético (*phonics*), relacionada con el aprendizaje de los sonidos que representan las letras. Fernández-Corbacho (2016:137) enfatiza la importancia de esta fase no solo para el proceso lector sino también para la producción escrita.
3. Vocabulario (*vocabulary*) o el conjunto de palabras de una lengua que necesita una persona para poderla utilizar.
4. Fluidez (*fluency*), definida como “la destreza de leer con rapidez, precisión y con la expresión, entonación y pronunciación adecuada” (Gómez-Domínguez, 2016:3). Para Pikulski (2006:73) *es un proceso que incluye habilidades eficaces de decodificación que permiten al lector comprender el texto. Existe una relación recíproca entre la decodificación y la comprensión. La fluidez se manifiesta en la lectura oral precisa, rápida y expresiva y es aplicada durante la comprensión lectora silenciosa.*

5. Comprensión (*comprehension*), esta última etapa desarrolla la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como en referencia a la comprensión global de dicho texto.

Por tanto, durante los procesos de lectura los elementos que entran en juego son la precisión en la decodificación de las palabras, la automatización reconociendo dichas palabras y el apropiado uso de los elementos prosódicos y suprasegmentales de la lengua (Gómez-Domínguez, 2016). Es decir, para el desarrollo de la comprensión durante el proceso de lectura, tanto en lengua materna como en otras lenguas, el hablante tiene que desarrollar con éxito las correspondencias entre grafemas y fonemas, tanto en palabras como en textos con precisión y velocidad lectora (Hulme, Snowling, Caravolas, y Carroll, 2005). Es durante estos procesos de decodificación donde se accede al significado del texto y no al revés (Anthony, Williams, Durán, Gillam, Liang, Aghara, Swank, Assel y Landry, 2011; Gómez-Domínguez, 2016). Por consiguiente, un buen nivel de fluidez lectora ayuda a entender lo que se lee, mientras que una lectura lenta, sin entonación dificulta la decodificación y comprensión (Moats, 2001).

2. Conciencia fonológica

Los procesos fonológicos son fundamentales a la hora de la decodificación para, de esta manera, poder acceder al significado de las palabras y de los textos escritos. Wagner y Torgesen (2006) definen el constructo de conciencia fonológica como la conciencia que el hablante tiene de la estructura sonora de su lengua oral. Sus componentes son “la recodificación fonológica en el acceso léxico o conversión de símbolos escritos en formas sonoras para llegar al referente léxico” y “la recodificación fonológica en la memoria de trabajo o el mantenimiento de las formas sonoras en la memoria de trabajo mientras entran en juego los procesos de comprensión” (Fernández-Corbacho, 2016:100). Un elemento importante durante

estos procesos es lo que se ha llamado el “bucle fonológico”, es decir, la capacidad de almacenar en la memoria de trabajo verbal los nuevos sonidos para poderlos utilizar después y para realizar una correcta decodificación (Baddeley, 2012; Gómez-Domínguez, 2016). Uno de los recursos de aula que ayudan a recordar sonidos y palabras son las canciones porque promueven la mejora de la capacidad de la memoria auditiva (Christiner y Reiterer, 2013), además de identificar y diferenciar tonos y sonidos incentivando de esta manera la conciencia fonológica en los aprendientes (Herrera, Lorenzo, Defior, Fernández-Smith y Costa-Giomi, 2011).

Las habilidades fonológicas, por tanto, son la base de la decodificación eficaz. Taylor, Davis y Rastle (2017) neuropsicólogos de Royal Holloway de la Universidad de Londres, en un experimento llevado a cabo con personas adultas a las que enseñaban por primera vez una lengua artificial, demuestran que los caminos neuronales son más cortos y rápidos cuando se enseña a leer relacionando el grafema con el sonido y no con el significado, como ha venido ocurriendo en los métodos tradicionales de enseñar a leer. Por tanto, concluyen que aquellos métodos de enseñanza de la lectura que enfatizan la adquisición de habilidades fonológicas (*Phonics*) serán más efectivos que aquellos que relacionan grafema con significado directamente.

3. Transferencias de habilidades lectoras entre L1 y L2

Cuando se aborda la enseñanza de la lectura en lengua extranjera o en una segunda lengua (L2), las transferencias de habilidades fonológicas que se suponen desde la lengua materna o desde la lengua de escolarización (L1) no son claras. Menos aún si la naturaleza de las dos lenguas es diferente con respecto a las correspondencias grafema-fonema. Koda (2005) y Thomas y Healy (2012) proponen que existen transferencias entre lenguas, por lo que un buen lector en su lengua materna debería serlo también en

lengua extranjera. Fernández-Corbacho (2016) afirma que las cinco etapas del proceso de lectura que sugiere están presentes tanto en la lengua materna o de escolarización como en la extranjera, y se desarrollan de forma similar, con lo que se deduce que los alumnos que presenten problemas en las representaciones fonológicas en lengua materna también los tendrán en lengua extranjera. Sin embargo, en un estudio realizado con hablantes de español que aprenden inglés como L2, Volkic (2011) plantea que a veces las correspondencias grafema-fonema no son las mismas entre las lenguas y esto dificulta las transferencias de habilidades entre ellas. Los aprendientes transfieren los conocimientos de su lengua materna o de escolarización a la extranjera o meta sin ser conscientes de las diferencias entre grafema-fonema con lo que se produce una transferencia negativa. Esta dificultad se ve clara cuando el aprendiente maneja dos lenguas que desde una perspectiva fonética-fonológica se clasifican de manera diferente. Por ejemplo, el inglés se considera una lengua opaca porque la correspondencia entre fonemas y grafemas no es exacta, ya que sus 26 letras se corresponden con 44 fonemas y estos a su vez con 70 grafemas o representaciones gráficas de un mismo sonido. Por ejemplo el sonido o fonema /k/ se puede corresponder con la grafía o grafema <c> (cool), <k> (kite), <ck> (trick) o <ch> (school). Mientras que el español es considerado una lengua transparente porque cada grafema se relaciona prácticamente con un fonema (27 letras y 24 fonemas). A esto se une que la lengua inglesa es una lengua de compás acentual mientras que el español es de compás silábico.

Diferentes estudios realizados con estudiantes españoles de Primaria y Secundaria (Gómez-Domínguez, 2016; Fernández-Corbacho, 2016; Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017) cuya L1 era el español como lengua materna o lengua de escolarización y la L2 era el inglés como lengua extranjera, muestran que existe un déficit en la conciencia fonológica que estos aprendientes presentan con respecto a las estructuras sonoras de la lengua

inglesa. Esto, unido a la falta de léxico y de fluidez lectora en L2 incide en la dificultad de comprender textos en dichas lenguas. Estas autoras proponen programas de intervención donde el profesorado reciba formación sobre los elementos que son parte de los procesos lectores para poderlos poner en práctica en las aulas, tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera. A la vez, si se quiere avanzar en la enseñanza de esta destreza, parece esencial dotar al profesorado con herramientas de práctica y evaluación sencillas que le ayuden a identificar las deficiencias del alumnado y a mejorar los procesos de enseñanza de la lectura. Es crucial entrenar al estudiante para que mejore su reconocimiento de vocabulario y lea de manera más rápida. Para ello, en estos programas de intervención, habrá que proponer tareas de lectura silenciosa, de lectura en voz alta, bien de manera individual o grupal, con soporte auditivo en donde se puede leer al mismo tiempo que escuchar y así estrechar la brecha entre sonido-grafía. También se puede proponer que el estudiante tenga la posibilidad de grabarse, analizar y mejorar sus fallos. Uno de los recursos que ayudan a mejorar esta fluidez lectora son los vídeos musicales.

4. Vídeos musicales como recursos educativos

El éxito en el aprendizaje de idiomas, y en especial en el aprendizaje de la lectura, requiere *input* auditivo en la lengua meta y un buen oído para ser capaz de identificar los patrones sonoros y prosódicos de cada idioma y poder así imitarlos. Tener conciencia fonológica y prosódica, que incluya elementos tales como la entonación, el acento y el ritmo es esencial para que la lectura sea fluida y el lector comprenda lo que lee.

Según Hong (2012:323) los vídeos musicales “promueven la motivación intrínseca del alumnado para aprender inglés; mejoran las habilidades prácticas para su uso; y fortalecen la capacidad del aprendizaje autónomo del inglés de los estudiantes.”

Numerosas investigaciones muestran como la música puede ser beneficiosa para el desarrollo de la destreza lectora (Bolduc, 2008; Standley, 2008; Lessard y Hall, 2011; Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012) pues ofrece un input auditivo de manera motivadora y ayuda a mejorar los patrones sonoros y prosódicos, tales como la discriminación melódica, rítmica y armónica y la combinación y segmentación de sonidos. Cuando a la música se le incluyen imágenes, la motivación de los estudiantes se eleva porque llega a un mayor número de discentes por la variedad de estilos de aprendizaje que aborda. Toscano-Fuentes (2010) afirma que si se trabaja la destreza oral, en concreto la comprensión oral o audición se mejora la lectura en inglés. También Chobert y Besson (2013: 940) apuestan por el entrenamiento de la destreza oral con música, pues ayuda a solventar problemas de índole fonológico, primer estadio del proceso lector “by shaping the auditory system and by improving auditory cognitive skills, musical training may help both children and adults to palliate some of their phonological deficits and facilitate second language acquisition”. Las canciones son uno de los recursos más extendidos en la enseñanza de lenguas extranjeras por parte del profesorado. No sólo son fácilmente accesibles sino que además son motivadores para el alumnado. El cantar una canción “es una actividad que fusiona tanto la información lingüística como la musical, involucrando a ambas partes del hemisferio a través del cuerpo calloso, el cual se fortalece al transmitir los mensajes entre los hemisferios” (Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012: 203), estrecha la relación entre fonema-grafema y ayuda a aprender nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. Además, promueve la retención de palabras y sonidos en la memoria de trabajo, especialmente cuando se origina el bucle fonológico, con lo que mejora la fluidez y la eficacia de los procesos lectores.

El objetivo de nuestro estudio es mejorar la conciencia fonológica y la fluidez lectora de alumnado de Primaria en inglés como lengua extranjera (L2) a través de la implementación de un

programa de intervención basado en vídeos musicales con subtítulos en lengua inglesa. Según Fonseca-Mora, y Gómez-Domínguez (2015), este tipo de estudio requiere como instrumentos de investigación baterías test de lectoescritura, test de conciencia fonológica y test de vocabulario. Los programas de intervención pueden ser estrictamente sonoro-musicales o convencionales, utilizando imágenes y textos escritos o sonidos y textos escritos.

5. Metodología

El estudio entra en la categoría de “acción-investigación” y ha seguido el diseño de otras investigaciones de este tipo en el mismo campo. Se considera cuasi-experimental porque la selección de los participantes no ha sido al azar sino que viene dada por los grupos-clase participantes del centro escolar donde se ha realizado la investigación.

5.1. Participantes

El estudio se lleva a cabo en dos grupos de 4º de Educación Primaria (EP) de un centro educativo en una zona desfavorecida de la localidad de Huelva (España). A esta edad los estudiantes deberían leer con soltura en la lengua de escolarización (español) pues comenzaron con las fases pre-lectoras en la etapa de Educación Infantil, aprendieron a leer en 1º y 2º EP y ahora ya deberían comprender lo que leen en español. En relación con la lengua extranjera inglés también se les supone la capacidad de leer estructuras sencillas y vocabulario básico, pues estos grupos emprendieron su andadura con el inglés en Educación Infantil a los 3 años.

En esta investigación la mayoría de las familias son de clase socioeconómica baja, inmigrantes de origen árabe, rumano, latinoamericano, senegalés o de etnia gitana. Todos tienen una lengua materna que es la del país de origen de sus progenitores y una segunda lengua que es el español, por lo que son bilingües. Los estudiantes de etnia gitana no conocen en profundidad la lengua calé aunque sí emplean algunos términos al hablar. Todo el alumnado ha nacido en España.

La muestra está compuesta por un total de 50 participantes, de los cuales, un 41% son niñas y un 59% son niños. La edad del alumnado está comprendida entre los 9 y los 10 años. Hay que destacar que en el grupo hay ocho estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de las desventajas a nivel social, económico, y de etnia, que no leen correctamente en la lengua de escolarización (español) y que también presentan graves dificultades en lengua extranjera (inglés). Ninguno de ellos es capaz de escribir y leer en su lengua materna, es decir, árabe, rumano, senegalés, ya que el aprendizaje recibido en la familia es a nivel oral y no a nivel escrito.

5.2. Instrumentos

Los instrumentos seleccionados para el estudio han sido:

- Pre- y Post-test de fluidez lectora silenciosa. Se han elegido dos textos, uno en la lengua de escolarización (español) y otro en lengua extranjera (inglés) en el que todos los caracteres estaban unidos. Según *Text Analyzer*¹ ambos textos presentaban una misma densidad léxica e igual número de sílabas, palabras y frases aunque no era una traducción literal de español a inglés o viceversa. La lectura

¹ Text analyzer es un software gratuito y simple de usar que permite conocer el número de caracteres, el de sílabas y la densidad léxica de un texto bien en inglés o en español.

en ambos idiomas versaba sobre la descripción de un personaje de cuento y el objetivo era que el alumnado fuera capaz de ir leyendo a la vez que iba segmentando con el lápiz el mayor número de palabras posibles en un tiempo limitado.

- Vídeos musicales con subtítulos en lengua inglesa. Se han incluido vídeos musicales de diferentes fuentes tales como *Super Simple Songs*, *EFL Kids videos*, *ESL Kids* así como los vídeos procedentes del método *Big Surprise! 4* de la editorial Oxford University Press, del manual de instrucción de las sesiones de inglés como lengua extranjera. Los vídeos se escogieron en diferentes estilos musicales.
- Canciones del libro *Jazz Chants*, de Carolyn Graham, o canciones del método *Big Surprise! 4*, poemas y cuentos cortos.
- Lecturas y textos para su segmentación de manera individual, en pareja o grupal.
- Test de comprensión lectora. A pesar de que no se han incorporado pruebas específicas para conocer el nivel de lectoescritura de los participantes, cada vez que se ha trabajado algún vídeo, canción o lectura se han realizado actividades antes, durante y después para comprobar qué es lo que han comprendido.

5.3. Procedimiento

Se comienza la investigación con el pre-test de lectura silenciosa en inglés en el que cada participante debe leer durante un minuto de tiempo el texto propuesto de manera silenciosa e individual y debe identificar el mayor número de palabras posible. Seguidamente se le pasa el pre-test en español y deben realizar la misma acción.

Una vez que el pre-test identificó el número de alumnos con dificultades en la lectura en inglés y en español, se llevó a cabo la intervención educativa en las sesiones de inglés como lengua extranjera durante un periodo de doce semanas. El objetivo era que los participantes mejorasen las destrezas de decodificación y fluidez lectora en lengua y así mejorar la destreza lectora en general. A pesar de que no se va a trabajar el español en la intervención educativa con ejercicios específicos, se pasa la prueba en dicha lengua para comprobar qué nivel de decodificación y fluidez lectora presentaba el alumnado y poder así comparar si un estudiante con una buena destreza lectora en español también la tiene en inglés y viceversa.

Seguidamente, se comienza con la intervención en el aula. Los estudiantes del estudio tienen tres sesiones de inglés de 45 minutos a la semana y en cada una de ellas se ha llevado a cabo, al menos, una actividad relacionada con la lectura bien de manera individual, en parejas o grupal. Cuatro han sido los modelos de tareas que se han llevado a la práctica:

- Visionado de un vídeo musical en el que primero lo escuchaban sin ver las imágenes e intentaban responder a preguntas de identificación de vocabulario o comprensión. Después, lo volvían a escuchar viendo las imágenes. A continuación, se les mostraba los subtítulos y tenían que cantarlos al mismo tiempo. Finalmente, se les daba un fragmento de la letra de la canción unida y debían segmentarlo. Otras variaciones de esta actividad

eran enseñarles la letra de la canción sin haberla trabajado y grabarlos mientras la leían, o trabajar la canción y grabarlos después de haber seguido los pasos anteriores. De esta manera, comprobaban su evolución, si es que la había. Otra variación era que una vez que se habían aprendido la canción se les daba la letra y se les grababa cantando sin vídeo de fondo.

- Con las canciones se han seguido los mismos pasos que con los vídeos musicales.
- Lectura y segmentación de textos o secciones de canciones. Se les daba el texto con todos los caracteres juntos para que los segmentaran, bien de manera individual, en parejas o en grupos. Otra variación de trabajo con textos era la lectura comprensiva con ejercicios antes, durante y después de la lectura. La última fase incluía actividades de escritura.
- Juegos de asociación sonido-grafía.
- Dictados para la concienciación del alumnado de que en inglés no se escribe como se lee y que es importante la asociación fonema-grafema.

Finalizado el periodo de intervención, se les administra el post-test en ambos idiomas. Es la misma lectura que el pre-test y el mecanismo y el orden de los textos es idéntico, primero en inglés y después en español. Se les daba un minuto de tiempo para cada lectura y lo hacían de manera individual. Debían leer silenciosamente y segmentar el mayor número de palabras posibles.

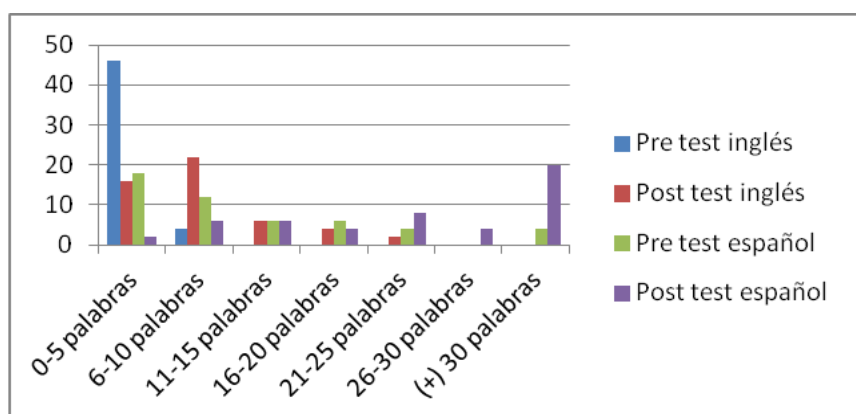
6. Resultados y discusión

Tal y como se muestra en la tabla 1 en los pre-test de fluidez lectora silenciosa de ambas lenguas, la mayoría de los participantes presentan unos resultados muy bajos, ya que en la tabla se hallan en los dos primeros grupos, es decir, solamente fueron capaces de identificar y segmentar en toda la lectura de 0 a 5

palabras correctas durante un minuto, si pertenecían al primer grupo, o de 6 a 10 palabras, si estaban en el segundo. En cuarto de Educación Primaria se espera que puedan leer y decodificar un mayor número de vocablos en la lengua de escolarización durante 1 minuto. También es probable que uno de los problemas haya sido que los estudiantes no estuvieran familiarizados con el tipo de actividad que se les propuso y, por eso, los resultados fueron poco satisfactorios. Otra posibilidad es que no segmentaran más palabras en el texto en inglés porque no conocieran el vocabulario en lengua inglesa, algo poco probable porque el texto fue seleccionado teniendo en cuenta sus conocimientos previos de dicha lengua.

Tabla 1.

Pre- y post-test de fluidez lectora silenciosa en inglés y español

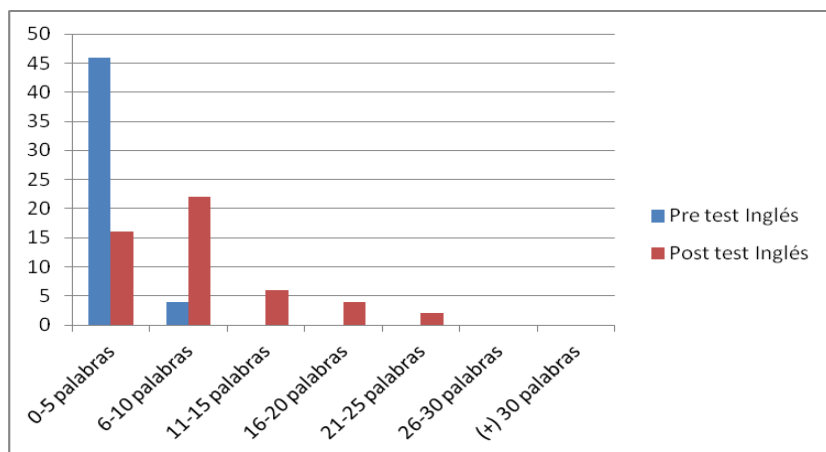


Si analizamos cada idioma por separado observamos que en la tabla 2, referida al pre- y post-test de fluidez lectora silenciosa en lengua inglesa, 48 de los 50 estudiantes, es decir, el 92% de la muestra no eran capaces de identificar, segmentar y leer más de 5 palabras en toda la lectura durante un minuto, y sólo el 8% consigue segmentar una media de 6 a 10 palabras. Tras la intervención educativa a lo largo del curso con el uso de los vídeos musicales en lengua extranjera y la realización a diario de ejercicios de lectura en inglés, el post-test muestra que, solamente

el 32% de los estudiantes se mantienen en el grupo 1 de la segmentación, es decir, no identifican más de 5 palabras en el mejor de los casos. El resto, el 68% mejora bastante. Por su parte, el 44% del alumnado de necesidades educativas especiales, al finalizar la intervención es capaz de decodificar y leer el doble de palabras en un minuto que al comenzar la intervención, por lo que el avance en este pequeño estudio es enorme. Asimismo, un alumno despunta sobre los demás, al ser un estudiante brillante y con capacidad para los idiomas, con un buen oído para captar sonidos, con facilidad para pronunciar lo que escucha y con ganas de aprender. No obstante, es uno de los pocos sujetos de la muestra que no es plurilingüe sino que tiene como lengua materna español y estudia inglés como lengua extranjera.

Tabla 2.

Resultados de pre- y post-test de fluidez lectora silenciosa en inglés

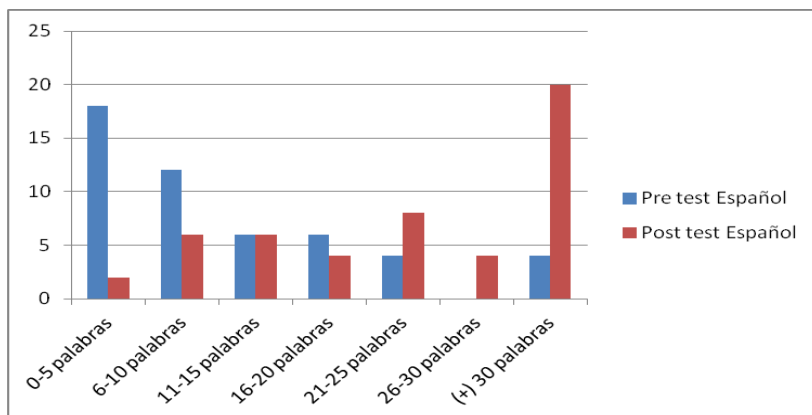


En relación con el pre-test llevado a cabo en la lengua de escolarización, el español (Tabla 3), se pueden observar también unos resultados muy negativos teniendo en cuenta que ya a esa edad deberían saber leer y comprender lo que leen según el sistema educativo de España. Al igual que en los estudios de lengua inglesa hay un grupo numeroso de estudiantes, el 36 % de la muestra, que

no son capaces de decodificar más de 5 palabras por minuto coincidiendo con los estudiantes que también presentan dificultades en lengua inglesa. Solo el 8% de la muestra consigue segmentar más de 30 palabras en un minuto. Sin embargo, en el post-test realizado, solo el 4% de los estudiantes se mantienen en el primer grupo (0-5 palabras) mientras que el 40% se sitúa en el grupo de más de 30 palabras leídas por minuto. Se observa, pues, un avance en la lengua de escolarización de manera indirecta aunque los resultados siguen siendo bajos. Lo positivo del proceso, no obstante, es que leen intentando comprender lo que está escrito, ya que no se les contabiliza ninguna palabra que no esté correctamente segmentada. En los test de velocidad lectora generalmente no se les hace preguntas de comprensión solo se contabiliza el número de palabras leídas en el tiempo estipulado, sin embargo, si no leen comprendiendo, les resulta casi imposible identificar las palabras para su segmentación.

Tabla 3.

Resultados de pre- y post-test de fluidez lectora silenciosa en español



En relación con la incorporación de canciones y vídeos subtítulos se puede afirmar que ayudaron a mejorar no solo esa brecha entre asociación sonido-grafía- imagen (en el caso de los vídeos musicales subtítulos), sino que de manera indirecta ayudó

a mejorar la pronunciación, entonación, ritmo y velocidad lectora. Asimismo, una vez que se aprendían las canciones eran capaces de segmentar su letra con facilidad porque el problema de asociación sonido-grafía ya no lo presentaban.

7. Conclusiones

A pesar de que los datos de esta investigación no se pueden considerar concluyentes al ser la muestra limitada y el periodo de estudio corto, tras la intervención, la recogida y el análisis de datos se ha constatado que la mayoría de los estudiantes participantes mejoraron la fluidez lectora. Se observó que la fase pre-lectora del alumnado, consistente en la adquisición de habilidades fonológicas a través del trabajo con *phonics* en lengua extranjera, no había sido trabajada lo suficiente en los primeros años de su escolarización, creando problemas posteriores de decodificación, como mostraron los datos del pre-test. La mayoría de la población de la muestra tenía que mejorar la fluidez lectora porque solo era capaz de asociar parcialmente la grafía de la palabra a su pronunciación y a la imagen mental del objeto. Como consecuencia, el alumnado presentaba problemas de comprensión lectora. La inclusión de textos y fragmentos para segmentar en inglés ha ayudado a concienciarlos de la importancia de leer comprendiendo el mensaje, ya que es imposible segmentar un texto sin identificar y comprender las palabras que lo forman. Además, han aprendido a relacionar las palabras con las imágenes mentales de los objetos que representan, de ahí la importancia de trabajar la intervención mediante vídeos musicales con subtítulos. Al mismo tiempo que escuchaban la letra, la leían en los subtítulos y la podían relacionar con las imágenes que se mostraban. Con respecto a la actividad de enseñarles las letras de las canciones primero para que las leyeran en voz alta, se grabaran y después trabajaran la canción o la lectura, también ha servido para concienciarlos de la importancia de asociar grafía-sonido y de que no se puede leer nada que no haya sido

previamente sonorizado. Es decir, se ha trabajado el bucle fonológico y la memoria de trabajo y, por tanto, se ha promovido la mejora de la conciencia fonológica en el alumnado. Este se ha dado cuenta de que la lengua inglesa tiene la dificultad de que la asociación sonido-grafía no es siempre directa, como consecuencia, cada vez que los estudiantes tenían que leer una palabra de la que desconocían su pronunciación, se han preocupado de preguntarla a la profesora o de buscarla en internet y así aprenderla y asociarla con la grafía para futuras lecturas.

Por consiguiente, para que el proceso lector sea efectivo hay que concienciar al profesorado, especialmente al de etapas tempranas, de la importancia de trabajar los sonidos de las lenguas en la fase pre-lectora, es decir, de fomentar la capacidad auditiva y la expresión oral en los niños. Como muestran diferentes investigaciones, el éxito lector viene en parte motivado por un buen desarrollo del sistema fonológico (Wagner, Torgesen, 2006; Ziegler y Goswami, 2005). Además, como afirma Cuetos (2008), para desarrollar la conciencia fonológica, es preciso contar con una memoria operativa eficiente ya que hay que recordar lo que se lee para comprenderlo. Por ello, es vital la práctica de actividades de lectura que ayuden a nuestro alumnado a ejercitar el bucle fonológico y la memoria de trabajo. Esta es importante, no solo para recordar los sonidos practicados, sino también para recordar las palabras y estructuras utilizadas. La siguiente fase consistirá en enseñarles vocabulario porque ahí reside el nexo de unión entre el reconocimiento de palabras (vocabulario) y su comprensión. A mayor fluidez mejor entendimiento ya que la atención cuando se lee se centra en el significado y no en los procesos de decodificación de las palabras (Padak y Rasinski, 2008). Para finalizar, resaltar que la inclusión de vídeos musicales subtítulos ha beneficiado la fluidez lectora en la lengua extranjera inglés del alumnado, al mejorar la asociación de sonido-grafía, potenciando la conciencia fonológica, la gran olvidada en las aulas de idiomas, y la asociación entre la imagen mental y el significado, además de

mejorar los elementos prosódicos de la lengua extranjera, en concreto, la pronunciación y la entonación. Por último, el alumnado se vió capaz de leer y entender lo que leía, y, por tanto, se sintió más motivado a la hora de enfrentarse a la tarea de la lectura en lengua extranjera.

Agradecimientos

Nuestros agradecimientos al centro escolar que ha participado y a los docentes que lo han hecho posible. Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación [número FFI2016-75452-R (subprograma FILO) *proyecto Aptitud musical, fluidez lectora y percepción intercultural de estudiantes universitarios europeos*).

Referencias bibliográficas

- Anthony, J.L., Williams, J.M., Durán, L.K., Gillam, S. L., Liang, L, Aghara, R., Swank, P. R., Assel, M. A., y Landry, S. H., (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 857-876.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Bolduc, J. (2008). The effects of music instruction on emergent literacy capacities among preschool children: A literature review. *Early Childhood Research and Practice*, 10 (1).
- Christiner, M., y Reiterer, S.M. (2013). Song and speech: examining the link between singing talent and speech imitation ability. *Frontiers in Psychology*. 4 (874). doi:10.3389/fpsyg.2013.00874.
- Chobert, J., y Besson, M. (2013). Musical expertise and second language learning. *Brain Sciences*, 3(2), 923–940.

- Chuang, H.-K., Joshi, R. M., y Dixon, L. Q. (2012). Cross-language transfer of reading ability: Evidence from Taiwanese ninth-grade adolescents. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 97–119. doi: 10.1177/1086296X11431157.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Fernández Corbacho, A. (2016). *Desarrollo de habilidades tempranas de la destreza lectora en inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Huelva
- Fonseca-Mora, M.C., y Gómez-Domínguez, M. (2015). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas motoras. *Portalinguarum*, 24, 121-123.
- Fonseca-Mora, M.C., y Fernández-Corbacho, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics (RESLA/SJAL)*, 30 (1),165-186. doi:10.1075/resla.30.1.07fon
- Fonseca Mora, M.C., Jara Jiménez, P., y Gómez Domínguez, M. (2015). Musical plus Phonological input for young foreign language readers. *Frontiers in Psychology*. 6, 1-9. doi: 10.3389/FPSYG.2015.00286.
- Gómez-Domínguez, María. (2016). Fluidez lectora oral en inglés como lengua extranjera. *Tonos Digital, Revista de Estudios Filológicos*, 31.
- Graham, C. (1979). *Jazz Chants for Children*. USA: Oxford University Press.
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernández-Smith, G., y Costa-Giomi, E. (2011). Effects on phonological and musical training on the reading readiness of native and foreign Spanish speaking children. *Psychology of Music*, 39, 68-81. doi:10.1177/0305735610361995.
- Hong, L. (2012) *Application of the Multimodal Discourse Analysis Theory to the Teaching of College English Listening and*

- Speaking*. International conference on future computer supported education. 2, 319-324.
- Hulme, C., y Snowling, M. J. (2013). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 369(1634), 20120395. doi: 10.1098/rstb.2012.0395.
- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., y Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific studies of reading*, 9 (4), 351-365.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lessard, A., y Hall, L. (2011). Links between Musical Learning and Reading for First to Third Grade Students: A Literature Review Faculty of Education, University of Ottawa. *Childhood A Global Journal Of Child Research*, 1(7), 109–118.
- Moats, L.C. (2001). *When Older Kids Can't Read*. Educational leadership. Windord Learning. INC.
- Mohamed, S. (2015). *Big Surprise! 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., y Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011. International Results in Reading*. Chesnut Hill, MA: TIMMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Padak, N. D., y Rasinski, T. V. (2008). *Evidence-based instruction in reading: A professional development guide to fluency*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pikulski, J.J. (2006). *Fluency: A Review of Developmental and Language Perspective*. En S.J. Samuels y A.E. Fastrup (eds.) *What Research Has to Say About Fluency Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

- PISA (2015). *Pisa 2015, resultados claves*. Organización para la Mejora y el Desarrollo Económico (OCDE). Obtenido el 5 de junio 2017, desde <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., y Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59 (1), 203–243. doi: 10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x.
- Sprenger-Charolles, L., y Messaoud-Galusi, S. (2009). *Review of research on reading acquisition and analyses of the main international reading assessment tools. Quality Learning Indicators Project (QLIP)*; Report, IIEP- UNESCO.
- Standley, J. M. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17–32. doi: 10.1177/8755123308322270.
- Taylor, J.S., Davis, M.H., y Rastle, K. (2017). Comparing and validating methods of reading instruction using behavioural and neural findings in an artificial orthography. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. doi: 10.1037/xge0000301. Obtenido el 30 de mayo 2017, desde <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5458780/>.
- Thomas, H.K., y Healy, A.F. (2012). A comparison of rereading benefits in first and second language reading. *Language Learning*, 20 (10), 1-38.
- Toscano Fuentes, C. M. (2010). *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Toscano-Fuentes, C. M., y Fonseca-Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de Educación*, 24(2), 197–213.

- Vokic, G. (2011). When alphabets collide: Alphabetic first-language speakers' approach to speech production in an alphabetic second language. *Second Language Research*, 27(3), 391–417. doi: 10.1177/0267658310396627.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., y Piasta, S. B. (2006). Learning to read. En M. J. Traxler & M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics (Second Edition)* (págs. 1111–1142). London: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012369374-7/50030-4.
- Ziegler, J. C., y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. doi: 10.1037/0033-2909.131.1.3.