

**TRABAJO FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**ANÁLISIS DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y EL
ESPAÑOL. CÓMO SE REFLEJAN ACTUALMENTE EN LAS AULAS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTORA:
DANIA GONZÁLEZ COELLO**

**CURSO ACADÉMICO 2017/2018
CONVOCATORIA: Julio**

RESUMEN

Los objetivos del presente trabajo de investigación son analizar los métodos de enseñanza de la lengua inglesa y la lengua española, verificar la evidencia de esos métodos en las aulas de educación primaria e indagar sobre la formación que recibe el profesorado que impartirá el inglés como segunda lengua. En primer lugar, se exponen las metodologías correspondientes a la lengua inglesa y la lengua española a modo de revisión. En segundo lugar, se prueban si esos métodos, en la observación de las prácticas académicas, fueron utilizados y efectivos. Y, en tercer lugar, se analiza la educación universitaria para explicar cómo se enseña a los futuros docentes que impartirán el inglés como una segunda lengua, quedando evidenciadas las apreciaciones e ideas más importantes de este proyecto de investigación en la conclusión y la valoración personal.

Palabras clave: opacidad vs. transparencia, EFL, formación, métodos.

ABSTRACT

The objectives of this research work are to analyze the latest methods of teaching English and Spanish language, verify the evidence of these methods in the primary education classrooms and enquire into the training received by the teachers who will teach English as a second language. First, the methodologies corresponding to the English language and the Spanish language are exposed as a revision. Then, during observation of the academic practices, the use and effectiveness of these methods were proved. And, finally, a small leap is made to university education to explain how future teachers are taught to teach English as a second language. The most important findings and ideas of this research project are shown in the conclusion and the personal assessment.

Key words: opacity vs. transparency, EFL, training, methods.

ÍNDICE

Fundamentación	3
1. Objetivos	6
2. Metodología	7
2.1. Metodología en la enseñanza y el aprendizaje del inglés	8
2.2. Enseñanza de la escritura en la lengua inglesa	11
2.3. Metodología en la enseñanza y el aprendizaje del español	13
2.4. Enseñanza de la escritura en la lengua española	16
2.5. Cómo se enseña a los que enseñan	19
Conclusiones y valoración personal	22
Referencias bibliográficas	24

Fundamentación

Debido a que a lo largo de este trabajo se abordan conceptos como lenguas opacas y lenguas transparentes es de suma importancia exponer y explicar ambos conceptos. En primer lugar, las lenguas opacas se definen como aquellas lenguas que no guardan una relación estrecha entre las grafías y los fonemas (el inglés, por ejemplo); es decir que, según Viero y Gómez (2004) poseen unas reglas de conversión del grafema al fonema inconsistentes y relativamente complejas, pues a cada unidad ortográfica funcional puede corresponder un número de variables de fonemas posibles, por lo que abundan las palabras irregulares cuya ortografía no se corresponde directamente con su fonología (citado en Espinoza, 2010, p. 4). A modo de aclaración se dirá que las lenguas opacas se pronuncian de forma distinta a su escritura. Y, en segundo lugar, las lenguas transparentes hacen referencia a aquellas lenguas que, por lo general, a cada grafía le corresponde un solo fonema (como es el caso del español), por lo que el sonido de cada grafía se pronunciará igual, independientemente de la palabra en la que se encuentre. De la misma manera, Esteves (2006) define estos conceptos de la siguiente forma: “las ortografías transparentes son aquellas con un alto grado de consistencia, en las que predominan las correspondencias grafema-fonema uno a uno, mientras que en las opacas existen muchos grafemas a los que les pueden corresponder varios fonemas y viceversa, con una elevada presencia de palabras inconsistentes”. (citado en Grande, 2009, p. 43) Estas inconsistencias están presentes en la lengua inglesa, al considerarse esta una lengua opaca, es por ello que este será el problema que se abordará a lo largo de este trabajo: teniendo en cuenta este aspecto cómo se enseña el inglés como segunda lengua y cómo se enseña el español, sabiendo que se caracteriza por ser una lengua transparente, en las aulas de educación primaria españolas.

Cuando se trabaja una lengua opaca, como el inglés, en un aula de educación primaria española, es necesario tener en cuenta que la conciencia fonológica es muy diferente en ambas lenguas. Comenzaremos definiendo la conciencia fonológica apoyándonos en Esteves (2009), pues esta según él es “la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que, a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado” (citado en Grande, 2009, p.47). Cuando los estudiantes se encuentran en el

desarrollo del aprendizaje de la lectura se dan dos procesos distintos: en primer lugar, el proceso de decodificación que consiste en identificar las grafías con el fin de reconocer en ellas los fonemas que están representando (Espinoza, 2010, p. 6). Este proceso es el que difiere cuantiosamente si se tiene en cuenta la lengua inglesa y la lengua española —ya que son las que estarán presentes en el trabajo—, pues ese reconocimiento de fonemas en las grafías no se da de manera unívoca en la lengua inglesa y, aunque tampoco aparece esa relación de forma estricta en el caso del español, se ha considerado una lengua transparente por caracterizarse de una estructura silábica simple (Seymour, P., Aro, M., & Erskine, J., 2003, p. 146, tabla 1). Y, en segundo lugar, el proceso de comprensión, el cual permite acceder al significado de las palabras u oraciones que el alumno decodificó previamente. Este segundo procedimiento es similar en ambas lenguas. Sin la consolidación de estos dos procesos no se puede afirmar que los niños y niñas sepan leer, ya que leer no solo consiste en “pasar la vista por lo escrito o impreso” (Real Academia Española, 2017), sino que se ha de comprender la significación de los caracteres empleados. Es por ello que los estudiantes llegan a leer, en el significado estricto de la palabra, cuando se dan necesariamente estos dos procedimientos.

A la vista está la diferencia principal entre las lenguas transparentes y opacas (en las primeras se lee, generalmente, tal y como se escribe; y, en las segundas, no se puede seguir esta norma). Esta diferencia obliga a utilizar una metodología distinta en la enseñanza de la lectoescritura para ambos tipos de lenguas. Existen, hoy en día, infinidad de métodos que permiten al profesorado instruir de forma más específica y acorde con las necesidades del aula. Sin embargo, lo realmente importante es que el alumnado adquiriera una serie de competencias —lingüísticas, en este caso— al finalizar el curso, por lo que elegir un determinado método conlleva una gran responsabilidad, ya que va a definir la configuración del entendimiento del estudiante. En este sentido, Chaudron (2000) observa que una investigación en el aula es de suma importancia, pues esa investigación clarificará los métodos más eficaces que se deben llevar a cabo para que los alumnos mejoren el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Este es el motivo principal por el cual escogí el tema que se aborda en la presente investigación, pues en España supone una gran dificultad la enseñanza y el asentamiento del inglés como lengua extranjera. Sin ir más lejos, un artículo del periódico *El Mundo* titula “*España, el país con peor nivel de inglés de la Unión Europea*” en el cual se expone que un

“44% de los españoles reconoce que su nivel de inglés es ‘bajo’ o ‘muy bajo’” (Soler, 2017, párr. 1).

Por ello, Rubio Alcalá, F. D., & Martínez Lirola, M. (2008) recalcan el papel determinante del docente en el aula poniendo el énfasis en las aulas de educación primaria, sin embargo, en su estudio observan lo siguiente:

“El estudiante de la titulación de maestro en Lengua extranjera, futuro profesor especialista de inglés, recibe una troncalidad total de menos de 10 créditos (ECTS) de formación didáctica disciplinar a lo largo de su carrera, y 16 créditos de prácticas, lo cual supone menos del 8% de su formación universitaria.”

Para poder abordar la enseñanza del inglés como segunda lengua, en este proyecto se expondrán los procedimientos que se siguen en las aulas inglesas de educación primaria. Además, se hará un pequeño recorrido por los métodos utilizados en la enseñanza de la lengua española en nuestras aulas. Por lo tanto, teniendo en cuenta los procedimientos empleados en ambas lenguas, se podrá hacer un compendio de métodos de aprendizaje por parte del docente que se ajuste a la enseñanza del inglés como segunda lengua.

1. Objetivos

Los objetivos que se plantean son los siguientes:

En primer lugar, conocer las diferentes metodologías que se utilizan en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa y la lengua española en las aulas de educación primaria de nuestro país. Con este objetivo se pretende visibilizar las características de los métodos actuales en cada una de las lenguas. De esta manera, el docente seleccionará los métodos de enseñanza que considere oportunos en base a las necesidades específicas del aula.

El segundo objetivo presente en el trabajo es identificar la idoneidad de la teoría en la práctica educativa en cada una de las lenguas. Con ello, se manifestarán evidencias reales de las teorías mencionadas en las aulas de educación primaria españolas.

El último objetivo es explicar cómo se forma a los futuros docentes de educación primaria respecto a la manera de abordar el inglés como segunda lengua. Con esto se pretende, por un lado, conocer la formación que los futuros docentes reciben desde la universidad; y, por otro lado, valorar si esa formación es adecuada para adentrarse en la realidad de la práctica educativa en las aulas.

2. Metodología

La metodología que se utilizará para la elaboración de este trabajo será una metodología mixta: por una parte, estará basada en la búsqueda de información que contraste o aporte nuevos aspectos a las ideas que se mencionan en este trabajo; y, por otra parte, en la observación en primera persona dentro del aula de educación primaria. Sin embargo, se complementará con bibliografía específica en cada apartado a lo largo de la investigación.

Los cursos de primaria, a los que se hará referencia a lo largo de este trabajo, corresponden al CEIP Juan Cruz Ruiz, en La Vera, colegio donde cursé el Practicum I. El barrio en el que se encuentra este colegio se caracteriza por el bajo nivel socioeconómico y cultural. Viví en primera persona la poca importancia que le dan las familias a la formación de sus hijos. Este motivo, aparte de muchos otros que tienen relación directa con la predisposición al aprendizaje de los niños, hace que muchos tengan dificultades especiales en la lectoescritura. No obstante, las dificultades específicas intrínsecas de cada alumno no tienen relación con que no se refuerce en casa esta actividad.

Si bien es cierto que aprender una segunda lengua supone un esfuerzo considerable, también lo es que, desde la escuela, se debe fomentar a su adquisición aprovechando la capacidad de abstracción en los niveles más bajos, en los que el alumnado se caracteriza por tener una gran disposición para aprender cualquier aspecto, ya que son verdaderas “esponjas”. Por lo tanto, para el docente es mucho más sencillo poner las bases que permitan el correcto aprendizaje de la lengua extranjera de forma progresiva, requisito indispensable en nuestro caso, en el que la lengua materna y la extranjera difieren cuantiosamente en ámbitos como la lectoescritura por el hecho de ser una lengua transparente y una lengua opaca, respectivamente.

2.1. Metodología en la enseñanza y el aprendizaje del inglés

En el presente apartado, se realizará un pequeño recorrido por los métodos de enseñanza de la lengua inglesa en los países en los que se habla mayoritariamente este idioma, con el objetivo de comprobar si algún método de los expuestos coincide con los utilizados en las aulas de educación primaria en las que este idioma se enseña como segunda lengua, en relación con las observaciones realizadas en mi periodo de prácticas.

La enseñanza de las lenguas opacas —el inglés, en concreto— supone un esfuerzo casi titánico en cuanto a la lectura se refiere, pues “sufre” de tener múltiples maneras de pronunciar un mismo grafema, así como múltiples formas de decodificar tanto letras como secuencias de letras (McGuinness, 2006, p. 3).

Son numerosos los métodos que han sido utilizados para la enseñanza de la lengua inglesa durante el último siglo, tales como: el *“look-say” method*, donde los niños aprenden palabras completas al observarlas escritas, tal y como aprenden los estudiantes chinos (al tener una lengua cuya unidad mínima es la sílaba y no la letra); el *“sight-word” method*, en el cual a los estudiantes se les introducen una serie de palabras, que ellos ya conozcan, en cada sesión y se les refuerza a través de pequeñas historias en las que se repitan continuamente; o el *“basal readers” method*, en el cual se enseña la lectura por medio de unos libros específicos —en los que también se trabaja las habilidades en los escolares— que intercalan ejercicios referentes a la historia que se esté contando. (Jefferys, 2017, párr. 1).

Debido a la monotonía y la repetitividad del último método descrito, este fue reemplazado por el *“whole language” method*. Este método sostiene que, con una guía mínima por parte del docente, los niños son capaces de instruirse por sí solos a leer de forma natural, dejando el peso tanto del éxito como del fracaso en manos de los alumnos. El método que le sigue responde al nombre de *“new eclecticism”*. Este método —promovido por personas a cargo de la financiación de la investigación en Estados Unidos— se basa en el desarrollo gradual del niño. Los niños empiezan a aprender palabras completas visualizándolas, luego las estudian según sus sílabas (dando palmadas que ayuden a diferenciar las distintas sílabas dentro de la palabra) y, finalmente, las clasifican por familias en función las terminaciones rítmicas

como es el caso de: *sight, might, fight*, con el objetivo de facilitar la toma de conciencia de los fonemas (McGuinness, 2006, pp. 4-9).

Una vez explicados los métodos utilizados durante el último siglo, de forma más o menos cronológica, pasamos a describir la metodología con la que se rigen las escuelas en la actualidad. Esta revisión de metodologías es necesaria para establecer las posibles diferencias que se encuentren comparando la enseñanza y aprendizaje de una misma lengua en dos situaciones que difieren cuantiosamente; pues en un caso se está formando a niños y niñas cuya lengua materna es el inglés y, en otro caso, se está formando a niños y niñas que ya tienen asociada una lengua como lengua materna y que puede, por lo tanto, interferir en la adquisición de otra lengua.

La forma de trabajar la lectura en los países anglosajones se centra en un enfoque sintético para enseñar fonética. Este enfoque es bastante similar al usado en nuestra lengua con el mismo propósito: aprender a leer. En él se diferencian varios pasos. En primer lugar, se hace la correspondencia grafema-fonema en una secuencia gradual claramente definida. En segundo lugar, se mezclan los fonemas en una palabra con el objetivo de que el niño sea capaz de leerla. Y, por último, se segmentan las palabras en sus fonemas constituyentes para su posterior deletreo. Los procesos de segmentación y combinación son procesos reversibles. (Department for children, schools and families, 2007, p. 5).

La combinación oral y la segmentación de las palabras en sonidos son una parte integral del desarrollo de la lectura. Y, aunque es importante reconocer la aliteración (palabras que comienzan con el mismo sonido) a medida que los niños desarrollan su capacidad de captar los sonidos del habla, el objetivo principal debe ser segmentar las palabras en sus correspondientes fonemas y, especialmente, combinar esos sonidos a través de una palabra. (The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills, 2010, pp. 21, 22).

Además, Watson Todd (2017) apuesta por las listas de palabras realizadas por el docente para su enseñanza en el aula. Para la elaboración personalizada de esta lista, el docente debe contemplar palabras con un uso frecuente en la lengua inglesa, así como aquellas palabras que al alumno le resulten de utilidad a la hora de enfrentarse a la adquisición de una segunda lengua. El número de palabras en la lista dependerá del tiempo que el docente disponga en el

aula. Seymour, Aro & Erskine (2003) van más allá y proponen tres listas diferentes de palabras: una primera lista en la que se evalúe el conocimiento de las letras; una segunda lista en la que se trabaje la identificación de palabras familiares; y una tercera lista destinada a la decodificación de palabras simples —monosílabas y bisílabas— inexistentes en el vocabulario de la lengua inglesa con el fin de corroborar su opacidad o transparencia.

Al comparar esta información con el procedimiento de enseñanza en el colegio donde realicé mis prácticas, he de reconocer que no pude observar la aplicación de ningún método en concreto, sino que utilizaban un compendio de algunos de ellos como el *“look-say” method* o el *“sight-word” method*, integrando el método sintético y ayudándose de la segmentación de las palabras. Además, observaban y trabajaban el vocabulario específico —como los colores o las figuras— de forma física y reforzaban este vocabulario asociándolo con objetos presentes en su realidad cercana como juguetes, mochilas o estuches. Todo ello se trabajaba de forma oral y solo en algunos casos específicos se incluía la palabra escrita.

2.2. Enseñanza de la escritura en la lengua inglesa

En este segundo apartado se profundizará en el código escrito, y para ello, se debe tener en cuenta que “un sistema de escritura es un código en el que los elementos específicos de un idioma se representan sistemáticamente en signos o símbolos gráficos” (McGuinness, 2006, p. 11).

Expresarse de forma escrita —y oral— es, en la actualidad algo prioritario sobre cualquier otro conocimiento, pues ese ‘otro conocimiento’ viene, necesariamente, en forma oral o escrita. Sin embargo, la historia muestra que el ser humano siempre tiende a evitarlo en la manera de lo posible.

A modo de recordatorio, pues se ha venido hablando de esto a lo largo del presente trabajo, se dirá que los fonemas son la base del código escrito y las letras son en sí mismas el código escrito. En las lenguas opacas uno de los elementos esenciales del código escrito, como es el caso de la reversibilidad, se pierde. Esto sucede por no tener una correspondencia más o menos firme entre el fonema y el grafema.

Por este motivo, desde la escuela se debe guiar a los alumnos a diferenciar la lógica a seguir en función de la tarea que quieran llevar a cabo, ya que para leer se utilizará una lógica distinta —decodificación— que para deletrear —codificación—.

La ambigüedad de los sistemas opacos supone, en general, un problema mayor en la escritura que en el discurso hablado, pues en este último nos podemos guiar por el contexto, los gestos, el tono de voz..., aspectos que en los textos escritos son imposibles de observar.

Un sistema de escritura debe cumplir una serie de restricciones con el objetivo de que funcione. En primer lugar, debe ser suficientemente fácil de aprender, es decir, que “un niño lo pueda dominar en un corto periodo de tiempo” (McGuinness, 2006, p. 16). En segundo lugar, debe ser inequívoco, evidente; esto es, que el lenguaje escrito sea la traducción más fiel del verdadero significado del lenguaje hablado. Y, en tercer y último lugar, debe ser amplio y extenso, de manera que permita registrar todas las palabras y nombres posibles.

Hay que tener en cuenta que el sistema de escritura es una invención, y como tal las personas deben prepararse para aprenderlo correctamente. En el caso de las lenguas opacas, trabajar el sistema de escritura intentando pronosticar su funcionamiento es una grave irresponsabilidad por parte del docente.

Los métodos de enseñanza que entrenan a los niños a ser conscientes de la unidad de sonido para el sistema de escritura que les muestran cómo estos sonidos están representados por los símbolos, serán efectivos. La enseñanza de un popurrí de otra unidad de sonidos (palabras, sílabas, segmentos de sílabas, familias de palabras) que no tiene nada que ver con el sistema de escritura provocará la confusión y el fracaso de muchos niños. (McGuinness, 2006, p. 34)

El sistema de escritura está diseñado para adaptarse a la escritura fonológica del lenguaje para el que fue creado, por lo que la elección de la unidad básica de sonido para este sistema no es aleatoria. Como ejemplo clarificador de la idea que precede inmediatamente, se dirá que, tanto en el español como el inglés, la unidad básica del sonido es el grafema; sin embargo, en el sistema de escritura chino esa unidad básica es la sílaba.

Si se tiene en cuenta mi periodo de prácticas académicas, he de decir que no pude corroborar nada de lo que se ha explicado en este apartado, pues solo en una ocasión me asignaron a cursos de 1º y 2º de primaria que duraron dos semanas cada uno, por lo que este hecho hizo que fuera bastante complicado extraer conclusiones más o menos significativas al respecto.

2.3. Metodología en la enseñanza y el aprendizaje del español

En este tercer apartado se abordarán los diferentes métodos de enseñanza del español en las aulas de educación primaria españolas de manera teórica. Además, se contrastarán estos métodos con los observados durante mi etapa de prácticas.

Existen numerosos casos de lenguas transparentes como el finés, el italiano, el rumano... todos ellos con un aspecto que los caracteriza: la relación unívoca entre los sonidos y las unidades gráficas (Muñoz & Schelstraete, 2008). En este apartado nos centraremos en nuestra lengua materna, el español.

Un aspecto importante a tener en cuenta, y que caracteriza al sistema educativo español, es la coexistencia de distintas lenguas vehiculares, hecho que recae de forma directa en la enseñanza y en aprendizaje de la lectura y la escritura. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 52).

Las lenguas transparentes poseen un amplio abanico de posibilidades metodológicas que los docentes deben tener en cuenta a la hora de abordar la formación de los estudiantes. A continuación, se explicará muy brevemente ocho métodos para la enseñanza de la lectura que los profesionales de la educación deben conocer.

En primer lugar, el método alfabético, que consiste en enseñar el nombre de cada una de las letras en su forma más simple y que se unirán luego con las vocales para formar primero sílabas y después palabras. En segundo lugar, el método onomatopéyico consiste en enseñar, sobre todo las vocales, con sonidos que se encuentren en el medio ambiente, pues las consonantes las trabajan mediante la aliteración en frases muy concretas. En tercer lugar, el método fónico —muy similar al método onomatopéyico— se explicará más en profundidad en el séptimo párrafo del presente apartado. En cuarto lugar, el método silábico, como su nombre indica, utiliza las sílabas como unidad mínima, a medida que se van trabajando los niños y niñas serán capaces de formar primero palabras y después frases. En quinto lugar, en el método de palabras generadoras los alumnos repiten y memorizan palabras u oraciones. A continuación, analizan las oraciones e identifican las partes básicas de las palabras partiendo

de la sílaba hasta llegar a los sonidos individuales (Freeman, 1988, p. 3). En sexto lugar, el método global Bellenger (1979) lo describe en cinco fases:

1) Se introducen símbolos con el uso de gestos, dibujos y modelos para animar a los niños a querer comunicarse a través de la lectura y escritura. 2) Se les presentan a los alumnos frases escritas que miran y pronuncian al mismo tiempo. 3) A partir de un conjunto base de frases aprendidas, se identifican palabras individuales. 4) En esta etapa los alumnos analizan más a fondo las partes de las frases y palabras y empiezan a categorizar prefijos, raíces, y sufijos para poder sustituir palabras y formar nuevas palabras. 5) En el paso final, analizan la parte más pequeña del texto, la letra, y trabajan en la ortografía y las reglas de formación de palabras y oraciones. (citado en Freeman, 1988, p. 4)

En séptimo lugar, el método ideovisual desarrollado por Declory en 1936 consiste en preparar al alumnado para el texto escrito de manera intelectual, afectiva y sensomotora. (Freeman, 1988, p. 4) Y, en octavo y último lugar, el método ecléctico que supone un compendio entre el método de palabras generadoras y el método ideovisual.

Apoyándome en mi estancia en los diferentes colegios en los que cursé los Practicum, puedo afirmar que ninguno de ellos aplicaba un único método para la enseñanza de la lectura en nuestro idioma. Este es un aspecto distintivo de este tipo de lenguas, pues permiten al docente decantarse por una de las múltiples metodologías existentes en el ámbito educativo sin que condicione el resultado final. Sin embargo, voy a resaltar un método en particular, el método fónico, pues en este pude apreciar que el alumnado era partícipe de su aprendizaje, muchas veces de forma inconsciente.

El método fónico requiere de “un procedimiento sistemático de la acción educadora y un carácter procesal basado en la identificación de grafemas, que permitan el acceso al contenido del texto” (Díaz, 2001, p. 4). En este método es primordial la labor docente. En primer lugar, el docente explica la letra que se va a trabajar, realizando el sonido de la grafía a aprender por parte del alumnado. Por ello, es importante empezar por letras que se caractericen por tener un sonido fricativo, esto es, que los órganos articulatorios —órgano respiratorio, laringe, faringe, cavidad nasal, cavidad oral y la cavidad labial— (Miyara, 1999, p. 3), en este caso la cavidad oral y labial, no llegan a cerrarse del todo y permite que el sonido pueda ser

continuo (Quilis, 2012, pp. 24-25) —y no momentáneo como en las grafías *-t*, *-p*, *-k*—, con el objetivo de que los niños puedan repetir el sonido fácilmente. En segundo lugar, se expondrán varios ejemplos de palabras y se les pedirá a los alumnos que den otros ejemplos donde ellos crean que se incluye ese sonido. Por último, cada alumno tendrá una ficha con varias palabras, acompañadas de su dibujo, en las que aparece la grafía al menos una vez en cada una de ellas. El último paso que los alumnos deben dar es rodear las grafías correspondientes al fonema trabajado en el aula.

2.4. Enseñanza de la escritura en la lengua española

En sintonía con los apartados 2.1 y 2.2 del presente proyecto, en los que se abordaban las metodologías de la lengua inglesa y su enseñanza en el código escrito, respectivamente, en este cuarto apartado se pone de relieve la enseñanza del código escrito en la lengua española, mostrando ejemplos concretos observados en las aulas de educación primaria durante mi periodo de prácticas que sustentan las acciones que, según los teóricos, han de darse para su enseñanza.

Se puede afirmar que el lenguaje escrito es el código que se deriva del lenguaje oral gracias a las aportaciones científicas de la lingüística generativa y transformacional. Dichas aportaciones científicas sustentan que “el lenguaje escrito se adquiere, no se enseña ni se aprende, si entendemos por enseñanza y aprendizaje, la aplicación de unos determinados métodos o procedimientos concretos con el fin de transmitir unidades diversas de un determinado código” (Rius Estrada, 2001. p. 4).

Generalmente, se dice que el lenguaje escrito es más sencillo de adquirir que el lenguaje oral, pues este “representa una proyección de las reglas internas de la mente que se han generado en el acto de aprender a hablar” (Rius Estrada, 2001, p. 5). Por lo tanto, este proceso mental es único y no puede distinguirse entre su adquisición y su utilización (Colomer & Camps, 2000).

Para que los alumnos adquieran esta destreza nosotros, como docentes, debemos:

- Conocer la totalidad del proceso interno del alumnado.
- Planificar y programar contextos que se adapten a su nivel.
- Diseñar una propuesta en la que se obtengan múltiples respuestas.
- Saber analizar cada respuesta dentro del marco teórico predictivo.

(Rius Estrada, 2001, p. 7).

Como bien se ha venido explicando, la escritura es el paso inmediatamente posterior a la lectura, el cual permite plasmar el lenguaje oral. Pues bien, en mi caso particular, y considerando mi periodo de prácticas, pude observar que estas ideas quedaban plasmadas en el aula.

Los niños aprendían simultáneamente a leer y escribir, entendiendo este último término como la representación gráfica de los sonidos, no construyendo palabras u oraciones pensadas o imaginadas por ellos mismos. Para que el alumnado en general pueda alcanzar ese nivel de construcción de palabras u oraciones del que hablamos, deben, necesariamente, tener un cierto dominio en cuanto a la correspondencia fonema-grafema y ser guiados en los primeros pasos mediante ilustraciones correspondientes a la palabra que se quiere trabajar, o exponer el contexto de una imagen para la posterior elaboración de una oración.

Todos los pasos mencionados anteriormente pertenecen exclusivamente a los niveles más bajos de la educación primaria y, además, en el conjunto de esos pasos, se deben trabajar palabras cotidianas para los alumnos y contextos reales en los que el alumnado se pueda identificar, ello será de gran ayuda para los niños y niñas, pues lo verán como una pequeña recreación en el aula de su día a día.

Al haber cursado mis prácticas en edades entre los 5-6 años y 10-11 años, no pude ver cómo se iban adaptando las actividades de lectura y escritura a su contexto de forma que fueran los propios alumnos los que crearan una pequeña historia, por ejemplo, a partir de una ilustración. Tampoco pude observar si se tenía en cuenta la imaginación y se potenciaba la creatividad, pero de esto puedo decir que, al llegar a edades superiores —10-11 años—, la habilidad creativa de los estudiantes dejaba mucho que desear.

Podría afirmar que esa decadencia generalizada de imaginación y creatividad que pude observar se debe, en gran medida, al consumo que hacen de la tecnología los que serán adultos en un futuro próximo, pues ese consumo se basa en tener un papel de mero espectador, sin ayudar a fomentar el proceso reflexivo, imaginativo, creativo y/o emprendedor.

Es por este motivo, principalmente, que en las escuelas se deben impulsar estas habilidades partiendo de centros de interés específicos del alumnado, que bien puede ser a través de la información que ellos mismos consumen, adaptándola a los objetivos que dentro del centro se pretenden conseguir.

Un ejemplo de esta adaptación, que recoge los aspectos que menciona Rius Estrada (2001) en el cuarto párrafo de este epígrafe, lo pude contemplar en uno de los centros en los que estuve, pues se aprovechaba el auge de un videojuego, en concreto el *minecraft*. También se utilizaba otra herramienta para trabajar en el aula: Pixton, recurso web que permite crear y compartir cómics. Los alumnos lo utilizaban partiendo de una imagen preestablecida y debían elaborar otra viñeta que fuera consecutiva a la viñeta dada, es decir, que tuviera una correlación con la historia que se planteaba en la primera. La actividad era muy sencilla, pues lo que se buscaba era trabajar con el lenguaje a la par que fomentar la creatividad e imaginación partiendo de centros de interés del alumnado como son las nuevas tecnologías.

La utilización de estas dos herramientas atiende a las afirmaciones de Rius Estrada (2001) y de Colomer & Camps (2000), pues no se utilizan unos métodos específicos para la enseñanza del lenguaje escrito, sino que se tiene en cuenta el proceso interno de los alumnos en función de su nivel y este se trabaja de forma individual al ser un proceso mental único que admite infinidad de respuestas.

2.5. Cómo se enseña a los que enseñan

Una vez que se ha visto y explicado las metodologías que se han aplicado, y se aplican, actualmente en el sistema educativo español en la educación primaria, se plantea la cuestión de cómo nos preparan a nosotros, los docentes. Los hechos que se manifiestan a continuación están referidos, en concreto, a la formación del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de La Laguna.

Es incuestionable la importancia que se le ha dado a los idiomas en los últimos años, es por eso que, en la actualidad, idiomas como el inglés tienen un peso inmenso. Este hecho nos lleva a preguntarnos cómo se impartía la docencia cuando ésta todavía era una Diplomatura — desde 1991 hasta 2009— y cómo se forma el inglés en el Grado de Maestro en Educación Primaria —del 2010 en adelante—. Es importante aclarar que, aunque la formación del Magisterio estaba incluida en la *Ley de Instrucción Pública* (ley Moyano) de 1857, es a partir de 1990 con la *Ley Orgánica de Ordenación del sistema Educativo* (LOGSE) cuando esta formación pasa a ser una Diplomatura pues pasó a considerarse formación universitaria. En primer lugar, se observa que, en la diplomatura, se trabajaba desde el primer momento — durante todo el primer año— con la lengua inglesa, tanto la fonética como la morfosintaxis y la semántica. Si esto se compara con la actualidad, los alumnos y alumnas del grado empiezan a trabajar aspectos como los mencionados —aunque bastante más genéricos y no de forma tan explícita— en el primer cuatrimestre del segundo curso. Siguiendo con las comparaciones se observa que, en la diplomatura, se dedica todo el segundo año a cursar una asignatura denominada “Idioma extranjero y su Didáctica (Inglés)”, mientras que, en la actualidad, esa didáctica de la lengua extranjera aparece en el segundo cuatrimestre del tercer curso. Al analizar el último año, se puede contemplar la dedicación por parte de la diplomatura de esta lengua, pues cuenta con asignaturas del tipo “Conversación en Lengua Extranjera I y II (Inglés); “La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras a través de los Medios Audiovisuales (Inglés); “La Enseñanza del Inglés en Edades Tempranas”; o “Literatura Infantil en Lengua Extranjera (Inglés)”. Sin embargo, en el grado actual, las asignaturas se reducen a cuatro — contando con el Practicum de mención—: “Idioma extranjero (Mención Inglés); “El uso de las TIC en la Enseñanza de la Lengua Extranjera (Inglés)” y “Diseño y Aplicación Práctica de Unidades de Trabajo en la Lengua Extranjera (Inglés)”.

Si se tienen en cuenta los resultados de aprendizaje se observa que, de los 15 que propone la diplomatura en el grado se reducen a 5:

1) Comprender textos escritos relacionados con sus necesidades profesionales futuras; 2) Comunicarse con soltura verbalmente y por escrito en la lengua extranjera; 3) Producir diferentes tipos de textos orales y escritos; 4) Saber programar y poner en práctica unidades de trabajo para la enseñanza de la lengua extranjera adecuadas a la etapa de Educación Primaria; 5) Saber usar las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. (Universidad de La Laguna, 2017)

Si bien es cierto que estos cinco están contemplados en los resultados de aprendizaje que propone la diplomatura, aunque de manera mucho más específica y no tan genérica como los mencionados, es importante recalcar dos resultados de aprendizaje explícitos en la diplomatura que no se contemplan en el actual grado como son: 1) Saber abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües; y 2) Saber detectar dificultades del lenguaje oral y escrito en la etapa 6-12 años en lengua extranjera. (Centro Superior de Educación, 2016)

En cuanto a las horas destinadas a asignaturas específicas de inglés no pude constatar las dedicadas en las distintas asignaturas de la Diplomatura. Sin embargo, sí se puede hacer una comparación en función de los créditos asignados en cada una de las formaciones, pues en la Diplomatura de Magisterio —teniendo en cuenta el Plan de 1992—, el número de créditos teóricos totales suma 49,5 (CE), mientras que en el Grado hacen un total de 30 (ECTS). Si se consideran los créditos prácticos, la Diplomatura contempla un total de 32 (CE) aunque no hace distinción en un periodo de prácticas específico para el idioma extranjero que se está cursando, algo que el Grado sí tiene en consideración, otorgándole 12 (ECTS).

Hoy en día se exige tener un conocimiento —aunque sea muy básico— de al menos un idioma, aparte de tu lengua materna. Este aspecto se refleja no solo en el ámbito laboral sino en el ámbito académico, pues de los 49 grados que se ofrecen en la Universidad de La Laguna, 22 de ellos tienen al menos una asignatura impartida en inglés que exige, o bien tener un A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (en adelante, MCERL) y adquirir un B1 tras finalizar la asignatura, o bien tener de base un nivel B1 y alcanzar un B2 una vez finalizada.

Volviendo a la formación de los docentes, actualmente se les está exigiendo por parte de los centros educativos el nivel B2 (MCERL, 2001, p. 26)— de cara a la enseñanza de un alumnado que está cada vez en mayor contacto con el idioma a través de las distintas aplicaciones, videojuegos o la creciente sociedad multicultural. Sin embargo, desde el Grado de Maestro en Educación Primaria, pese a que en el ámbito laboral se requiere la justificación de haber alcanzado este nivel —B2—, el nivel que se imparte dentro del grado es, en todo momento, el intermedio básico —B1—, quedando de manifiesto en las observaciones de los resultados de aprendizaje de la guía docente que expone lo siguiente:

Se plantea como objetivo inicial que el alumno tenga un nivel de lengua equivalente al B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por esa circunstancia, el alumno deberá haber adquirido previamente una competencia comunicativa adecuada a dicho nivel que le permita avanzar hacia el nivel B2. (Universidad de La Laguna, 2016)

Considerando todas las ideas que se han mencionado hasta ahora surge, inevitablemente, la pregunta: ¿se concluye la formación satisfactoriamente valorando esta “especialidad” en concreto?

Conclusiones y valoración personal

La idea de este proyecto de investigación era conocer los métodos de enseñanza de la lengua inglesa y la española en los lugares en los que estas lenguas se entienden como “maternas” y comparar, en el caso del inglés, si esas metodologías difieren al tratarlas en una región en la que se considera a esta una lengua extranjera.

Debido a la diferencia fundamental de ambas lenguas —la opacidad del inglés y la transparencia del español—, entendí que las metodologías que se utilizarían diferirían cuantiosamente la una de la otra. A medida que avanzaba en este análisis, comprobé que, si bien en cuanto a la escritura no encontré evidencias sostenibles que afirmaran trabajar de maneras muy distintas, sí que pude verificar que la metodología utilizada para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura —tanto en la lengua inglesa como en la lengua española— no se diferenciaban significativamente la una de la otra. Esta última, al ser una lengua transparente, jugaba con cierta ventaja respecto a la lengua inglesa, pues posee una mayor amplitud de posibilidades metodológicas que son igualmente válidas para desarrollarlas en el aula, por lo que la elección de una de ellas dependerá, exclusivamente, del criterio del docente.

Además de esto, era necesario considerar la educación universitaria, pues esta formación influirá en gran medida en la mayor o menor capacidad de abordar la cuestión que se plantea a lo largo de este trabajo.

Comparando las asignaturas y los resultados de aprendizaje que componían la antigua Diplomatura de Magisterio con el actual Grado de Maestro en Educación Primaria, se puede afirmar que con la diplomatura se finalizaba la formación con una preparación más amplia, no solo en el manejo de la lengua sino en la capacidad de abordar situaciones que presenten dificultades de aprendizaje por parte del alumnado, pues los diplomados están preparados para detectarlas y corregirlas, aspecto que si se compara con el grado actual, nos lleva a tener que cursar, necesariamente, asignaturas —como Necesidades Específicas de Apoyo Educativo I y II— excluyentes de cualquier otra que tenga que ver con una formación que no sea la de Atención a la Diversidad.

En el apartado 2.5 del presente proyecto de investigación, se plantea una pregunta que solo puede ser contestada de la manera más fiable posible después de pasar por un periodo de tiempo no inferior a dos meses en el que el docente tenga que adaptarse a las exigencias concretas que requiera el alumnado. Pues bien, si considero la formación recibida a lo largo de mis estudios como futura docente de educación primaria —concretamente en el área de inglés— y las prácticas académicas realizadas en distintos centros, puedo afirmar que no me siento todo lo capacitada que esperaba para poder llevar una clase en inglés, pues considero que el periodo que se dedica específicamente a formarnos como maestros de esta lengua es ínfimo. Sin embargo, el aspecto positivo que se puede extraer al respecto es que, en ese mes y medio que dura esa “especialidad”, se dan herramientas y recomendaciones muy valiosas para llevar a cabo en el aula de tal manera que enriquezcan nuestro trabajo en la clase. Como alternativas a la formación que desde mi punto de vista considero deficitaria, propongo dos soluciones: en primer lugar, empezar esa “especialidad” en el tercer año con objetivos más específicos de cara a la enseñanza de una lengua extranjera y, en segundo lugar, cribar de alguna forma la entrada de alumnos a la mención de inglés, exigiendo la acreditación oficial de un B1 para poder cursar la mención, por ejemplo.

La elaboración de este trabajo me ha ayudado a tener una visión más clara de que no todas las metodologías que tenemos a nuestro alcance son igual de válidas para la enseñanza en la educación primaria; sin embargo, una combinación de algunas de ellas que se ajusten a la realidad de un aula en concreto puede ser sumamente útil. Por este motivo, creo que la idea que se manifiesta en este proyecto puede ser el punto de partida de investigaciones futuras que permitan conocer el método más adecuado para la enseñanza del inglés como segunda lengua en la educación primaria.

Referencias bibliográficas

- Colomer, T., & Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado el 05 de junio de 2018 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Department for children, schools and families. (2007). *Letters and Sounds: Principles and Practice of High Quality Phonics Phase One Teaching Programme*. Londres.
- Díaz, I. (2001). *La enseñanza de la lectoescritura*. Recuperado el 20 de mayo de 2018 de: <http://files.cer-lacandelaria.webnode.es/200000347-a2719a36b8/LA%20ENSE%20C3%91ANZA%20DE%20LA%20lectoescritura.pdf>
- Espinoza, M. (2010). *Efectos del programa fonjuego en los niveles de conciencia fonológica en niños de cinco años de la I.E.I 102- ventanilla* (Licenciatura). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura Y Vida*, 1-5. Recuperado el 29 de mayo de 2018 de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>
- Grande, G. (2009). *La cuestión de dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas. Estudios de caso en ELE* (Máster). Universidad Nebrija.
- Jefferys, A. (2017). *What Is the Basal Reading Approach?* Recuperado el 10 de junio de 2018 de: <https://classroom.synonym.com/basal-reading-approach-14793.html>
- Ley de Instrucción Pública* (Ley Moyano), «BOE» núm. 1660, de 9 de septiembre de 1857.

Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo 1990 (LOGSE), «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

McGuinness, D. (2006). *Early reading instruction*. Cambridge, Mass.: MIT.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *IMPRESO SOLICITUD PARA VERIFICACIÓN DE TÍTULOS OFICIALES*. PDF. Recuperado el 22 de junio de 2018 de: <https://drive.google.com/file/d/11plk9fWsZC5LJgoadLks-RA6z5aPhctV/view>

Miyara, F. (1999). *La voz humana*. Recuperado el 18 de mayo de 2018 de: <http://www.fceia.unr.edu.ar/prodivoz/fonatorio.pdf>

Muñoz, C., & Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(5), 2. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30909422/dcart.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526846988&Signature=IzDATdE7zuLh1CTDT%2FjHDcBsczA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDecodificacion_y_comprension_de_lectura.pdf

Oliver, M., Carreiras, M., & Paz-Alonso, P. (2016). *Functional Dynamics of Dorsal and Ventral Reading Networks in Bilinguals*. *Cerebral Cortex*, 27 (12). <http://dx.doi.org/10.1093/cercor/bhw310>

Quilis, A. (2012). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.

Rico Martín, A. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didácticas De Las Lenguas Extranjeras*, 3, 79-94.

Rius Estrada, M. (2001). La adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura desde la perspectiva de la psicolingüística generativa. *Educación en el 2000*, 2-7.

Rubio Alcalá, F. D., & Martínez Lirola, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (32), 51-63.

Seymour, P., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal Of Psychology*, 94(2), 143-174. doi: 10.1348/000712603321661859

Sinc, A. (2017). *El idioma determina la manera de leer de sus hablantes*. RTVE.es. Recuperado el 6 de marzo 2018, de:

<http://www.rtve.es/noticias/20170508/idioma-determina-manera-leer-hablantes/1541520.shtml>

Soler, P. (2017). España, el país con peor nivel de inglés de la Unión Europea. *El Mundo*. Recuperado el 20 de mayo 2018, de:

<http://www.elmundo.es/sociedad/2017/01/12/5877581fe2704e79538b4666.html>

The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2010). *Reading by six: How the best schools do it*. Manchester.

Ulloa Aguilar, R. (2015). Adoptar una pedagogía motivadora e interactiva de la competencia oral hacia la competencia escrita, en una clase de lengua extranjera. *Revista De Lenguas Modernas*, (23), 388-392. <http://dx.doi.org/10.15517/rlm.v0i23.22360>

Universidad de La Laguna. (2016). Facultad de Educación - Universidad de La Laguna: Portal E-Guía. Recuperado el 03 de junio de 2018 de: <https://e-guia.ull.es/educacion/>

Watson Todd, R. (2017). An opaque engineering word list: Which words should a teacher focus on?. *English For Specific Purposes*, 45, 33. doi: 10.1016/j.esp.2016.08.003 Recuperado el 10 de junio de 2018 de:

“ANÁLISIS DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y EL ESPAÑOL. CÓMO SE REFLEJAN
ACTUALMENTE EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

Dania González Coello

https://ac-els-cdn-com.accedys2.bbt.k.ull.es/S0889490616300862/1-s2.0-S0889490616300862-main.pdf?_tid=c2ef08c4-2ecc-4222-8391-7d062361f4d8&acdnat=1528629879_7664e1debc66e96e798bdd5c6a355cf2