

PHONICS COMO INSPIRACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN LAS CLASES DE INGLÉS.

Noelia Moreno Corpa

RESUMEN

Este artículo pretende presentar una alternativa metodológica como punto de partida en nuestras clases de inglés. Se trata de desarrollar una base fonológica sobre la que ir construyendo una competencia comunicativa en inglés, salvando así uno de los grandes abismos que nos encontramos entre ambas lenguas: la falta de correspondencia entre ambos sistemas fonológicos. Nos empeñamos en olvidarnos de la importancia de la oralidad y en huir de la misma por una supuesta complejidad. Provoquemos al menos una reflexión: si aprendemos a hablar antes que a escribir en nuestra lengua materna, ¿por qué no hacemos lo mismo con la L2?

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, INGLÉS, ORALIDAD, PLURILUNGÜISMO

Citar artículo: MORENO CORPA, N. (2011). *Phonics como inspiración para la realización de actividades en las clases de inglés. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* nº 8, CEP de Córdoba.

Nuestra realidad

Nuestro sistema educativo fomenta una “*primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de educación infantil, especialmente en el último año*” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) así como la enseñanza de una lengua extranjera como parte del currículum básico de primaria. La perspectiva en la que se encuentran enmarcadas nuestras leyes así como las directivas europeas recogidas en el Marco Común Europeo (*Common European Framework*) - *communicative*

approach - promueven una potenciación de las habilidades comunicativas de nuestro alumnado con el fin de desarrollar la competencia lingüística.

Como maestros y maestras de inglés estamos comprometidos a enseñar una lengua viva y transmitirle a nuestro alumnado que el inglés no es solo una asignatura encerrada en nuestras aulas y programaciones sino que se trata de un fin en sí misma, de un medio de comunicación vivo muy extendido en otras culturas y en nuestra sociedad.

A pesar de que, en la actualidad se dedican muchos recursos humanos, materiales, espaciales y temporales a la enseñanza del inglés, son pocos los resultados tangibles, que en proporción, obtenemos después de todos los esfuerzos dedicados. Nuestros alumnos y alumnas no logran comunicarse. Bajo mi punto de vista, ya llevamos muchos años con esta situación que nos demuestra, a través de los informes, tanto nacionales como internacionales (PISA), que algo no funciona. Es pues, hora de reflexionar e introducir nuevas herramientas y estrategias metodológicas que estén a nuestro alcance con la finalidad de conseguir nuestros objetivos.

De hecho, como bien define Byrne (1976) nuestro principal objetivo como maestros de lengua es desarrollar en nuestros estudiantes la habilidad de utilizar la lengua que están aprendiendo con el propósito de comunicarse. Considerando dicha lengua, no como un objetivo en sí, sino también como un instrumento con el cual se alcanza el objetivo propuesto.

Oralidad como base de aprendizaje de una lengua

Llegados a este punto, me gustaría hacer énfasis en la importancia de la oralidad puesto que las lenguas son herramientas que han evolucionado a lo largo de la historia de la humanidad con el fin de que los individuos nos comuniquemos principalmente hablando. Por tanto, si nuestros alumnos y alumnas en L_1 tienen ya afianzadas las destrezas orales ¿por qué nos empeñamos en trabajar programaciones basadas en la lecto-escritura en la enseñanza de una segunda lengua? ¿Por qué no sacamos provecho de sus habilidades orales y fomentamos la utilización de las mismas en nuestras clases?

Son muchos los profesionales que optamos en nuestros centros por el uso y abuso de la lengua escrita con enfoques estructurales sin pararnos a pensar en las implicaciones. Así, nos encontramos con que nuestros alumnos muchas veces nos preguntarán cómo se pronuncia tal palabra o la otra. Propongo trabajar a la inversa, de forma que primen las destrezas orales, para poder conseguir que se inviertan las preguntas, de modo que las más recurrentes sean similares a cómo se escribe tal u otra palabra. Es decir, que adquieran primero su forma acústica antes que su forma escrita, porque, en definitiva, se trata de que aprendan una lengua viva utilizándola.

Según Widdowson, H.G. (1978) existe una diferencia entre los conocimientos de cómo funciona una lengua y la habilidad para ponerla en uso *"a distinction might be made between language usage and language use. The first of these is the citation of words and sentences as manifestations of the*

language system, and the second is the way the system is realize for normal communicative purposes" Hemos trabajado en nuestras aulas atendiendo a lo que serían los conocimientos estructurales, lingüísticos (*usage*), en detrimento de lo que en realidad es la comunicación, que sería tener en cuenta su utilización en un marco comunicativo real (*use*), como propongo en la utilización de contenidos fonológicos.

Pero tenemos que tener en cuenta, como señala Sweet (1984) que la interacción verbal, o la conversación es nuestro objetivo final como docentes, no nuestro punto de partida. Por lo que tenemos que comenzar con aspectos más sencillos.

Hacia dónde mirar

Una vez propuesta la reflexión, me parece interesante que fijemos nuestra atención en cómo enseñan su propia lengua en centros de Reino Unido. Partimos de la existencia de grandes contrastes entre ambos sistemas educativos. No obstante, voy a centrarme en la diferenciación que hacen allí muchos centros en los que, dentro de su autonomía, optan en el ámbito lingüístico por trabajar de forma diferenciada entre *Phonics* (oral) y *Literacy* (*gramática, literatura...*) He de reconocer, que en realidad estoy haciendo una clasificación muy simplista de lo que supone en sí, pero suficiente para el asunto que nos concierne.

Me gustaría resaltar la forma de trabajo en el centro donde yo tuve la oportunidad de realizar mis prácticas, y fuente de mi inspiración. Allí, en lo que

serían los primeros niveles educativos – ambos ciclos de Educación Infantil (*Nursery or/and Foundation*) y primer ciclo de Primaria - nos podíamos encontrar con que trabajaban fonológicamente de manera sistemática. De hecho, cuando comienzan a desarrollar las destrezas correspondientes a la lecto-escritura, lo hacen mediante estrategias de este tipo.

En nuestro caso no es necesario puesto que nuestro alumnado trabaja con una lengua donde en casi la totalidad de los casos, un fonema se corresponde a un grafema. Sin embargo, en la lengua inglesa esto no ocurre de igual manera, un mismo fonema se puede corresponder con varios grafemas y viceversa. De hecho, se trata de un sistema en el que tienen un alfabeto compuesto por 26 letras y un sistema fonológico que incluye más de cuarenta fonemas, por lo que han tenido que recurrir a la agrupación o unión de varias letras para poder representar distintos sonidos, por ejemplo *th* para el fonema /θ/ o /ð/. Por tanto, si los nativos cuya lengua materna parten de esa base, resulta lógico pensar que aquellos que pretenden adquirir el inglés como segunda lengua, al menos tengan el mismo punto de partida.

¿En qué consiste *Phonics*?

Se trata de un método pedagógico que consiste en enseñar las conexiones existentes entre los fonemas o sonidos y las letras o grupos de letras, así como sus posibles combinaciones. Por ejemplo, el fonema /k/ puede corresponderse con los grafemas *c, k, ck, ch* o *q*. De tal manera, que si pedimos a un alumno

que deletree cierta palabra en lugar de hacerlo por letras (grafías) lo hará con sonidos (fonemas).

Por supuesto podemos profundizar en dicha disciplina y comprobar que existen dos subdisciplinas: *Synthetic* y *Analytic phonics*. Pero no es objeto de este artículo y nos extenderíamos demasiado desviándonos de mi objetivo principal, que es basarnos en el concepto de *phonics* para desarrollar herramientas útiles en nuestras aulas.

Veamos ahora cómo podemos partir del concepto de *phonics* en el ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Por supuesto, doy por sentado la utilización de técnicas de inmersión lingüística desde la primera clase.

Aplicaciones metodológicas

Autores como David Vale y Anne Feunteun (1998) proponen la utilización de un enfoque basado en actividades puesto que las tareas prácticas como punto de partida resultan motivadoras para los alumnos. Entre esas tareas prácticas nos encontramos con que proponen canciones, letrillas o cuentos, las cuales son básicamente orales. Pues si nos basamos en este enfoque y añadimos nuestra perspectiva fonológica nos encontramos con que podemos trabajar con actividades en torno a estos aspectos fonológicos.

Así por ejemplo, podemos proponer un **cuento** en el que los elementos, objetos y protagonistas contengan el **fonema** que vas a trabajar ese día en clase. De tal manera que nuestra historia podría comenzar con una serpiente

(*snake*) que vaya al colegio (*school*) porque es una estudiante (*student*) y le gusta su mochila (*schoolbag*). Cuando llega habla con sus compañeros (*classmates*) y les ofrece fresas (*strawberrys*) que le ha traído su primo (*cousin*) del bosque (*forrest*). Recordemos que todo ha de ser en inglés destacando las palabras que deseemos. El cuento podríamos alargarlo dependiendo del nivel de dificultad que queramos añadir y de los conocimientos previos de nuestros alumnos. Para fomentar la participación podemos pedir a nuestros alumnos y alumnas que repitan las palabras clave después de nosotros o que realicen determinado movimiento cuando escuchen el sonido seleccionado. Por supuesto, este mismo procedimiento podemos hacerlo con una canción o con cualquier letrilla. De modo que vayamos iniciando la clase con diversidad de actividades para hacerlas más atractivas y variadas.

Flavel (1981) y *Lee* (1979) afirman que desarrollar juegos lingüísticos y comunicativos en la enseñanza del inglés dentro de la clase son actividades muy motivadoras y apreciadas por nuestros alumnos. Las rimas y canciones también las describen como motivadoras, además aportan ritmo, variedad y alegría a nuestras clases, las cuales pueden convertirse, en ciertas ocasiones, en tediosas o aburridas.

Al tiempo que contamos la historia tenemos que ofrecer un **soporte visual** que puede ser un poster, *flashcards* o incluso dibujar las palabras que queramos destacar en la pizarra. Es importante que las palabras que seleccionemos contengan el fonema en cualquier parte, es decir, que comiencen por dicho fonema, éste aparezca en la mitad de la palabra o bien al final. Debemos hacer especial hincapié en dicho fonema.

Para afianzar la adquisición del fonema y proporcionar un entorno más interactivo, podemos añadir otro elemento motivacional: el **movimiento**. Así cada vez que hagamos el sonido /s/ podemos animar a nuestros alumnos a mover la mano como una serpiente (así también estamos estableciendo una base para una posterior adquisición del grafema). En este punto servirán de gran ayuda las onomatopeyas así como las grafías de las letras más representativas. Con este elemento, también estamos favoreciendo la participación activa del alumnado, de todos los alumnos del grupo ya que no les estamos forzando a producir una respuesta verbal inmediata, sino un movimiento (basado también en las técnicas de PTR (Physical Total Response)). Con el tiempo, el alumnado más tímido irá adquiriendo confianza y acompañara el movimiento del fonema correspondiente para pasar a un nivel posterior y emitir sus primeras palabras en la segunda lengua y alcanzar poco a poco la producción de frases sencillas, sobre todo aquellas estructuras que incluyamos sistemáticamente en nuestras clases.

Obstáculos probables

No obstante, se nos pueden presentar varios problemas a la hora de trabajar con este tipo de actividades orales, Vale y Feunteun destacan entre otros:

- recursos inadecuados
- dificultades para organizar el espacio
- falta de tiempo y de espacio

- falta de experiencia en la utilización de tareas prácticas como puntos de partida para la práctica de la lengua
- imposición de materiales didácticos basados en enfoques estructurales.

Soluciones posibles

En cuanto a los recursos, como ya he mencionado, podemos partir de algunos muy básicos (nuestra voz, una pizarra y el movimiento) hasta aquellos más sofisticados (editoriales, internet...). La adecuación de los recursos siempre recae, en última instancia, en el profesorado. No obstante incluyo en la bibliografía algunas páginas de internet donde encontrar fichas o incluso vídeos explicativos de cómo trabajarlas de manera efectiva.

Las dificultades de organizar el espacio se ven reducidas en aquellos centros que dispongan de un lugar específico para asambleas, como puede ser un *tatami*. Este punto se trabaja en los primeros ciclos de primaria y en infantil, primordialmente. Hablamos pues de segundo y tercer ciclo de primaria donde podemos ofrecer a nuestros alumnos libertad de movimiento por el aula con la finalidad de que puedan acercarse y así escucharnos mejor y sentarse o bien en el suelo o por donde más cómodos se sientan (se acerquen las sillas, por ejemplo). Debemos perder el miedo a aportar dinamismo en nuestras clases y que puedan moverse, siempre con unos límites y unas normas: sin hacer ruido, no molestar a los demás. Como todo, requiere práctica, tiempo y sistematicidad.

La falta de tiempo es algo con lo que los maestros y maestras estamos acostumbrados a trabajar . Se trata de maximizar los resultados. La sistematicidad jugará a nuestro favor en este punto y poco a poco iremos adquiriendo experiencia en la aplicación de estas actividades.

El último punto, la imposición y tendencia a trabajar con materiales basados en enfoques estructurales y actividades escritas es el más arduo obstáculo a batir. Pero si trabajamos las habilidades orales de manera sistemática, podremos comprobar que tenemos más tiempo para trabajar más contenidos, puesto que hablamos más rápido que escribimos, y lógicamente, se pueden decir más cosas en menos tiempo. Esto nos lleva a una mayor práctica de los mismos contenidos o, por otra parte, a la introducción de más contenidos en menos tiempo, dando otra solución al punto anterior, la contextualización temporal de las actividades.

Atendiendo a la clasificación propuesta por algunos autores de los estilos de aprendizaje VAK (Visual, Auditivo y kinestésico), con esta metodología les estamos proporcionando tres herramientas básicas: pronunciación (auditiva), dibujo (visual) y movimiento (kinestésico) dando cobertura a todos los alumnos y alumnas.

Conclusión

Está claro que cualquier tipo de innovación requiere un esfuerzo extra por nuestra parte y, por qué negarlo, cierta incertidumbre en cuanto a los resultados. Debemos tener en cuenta, que para valorar y evaluar este método

necesitamos tiempo para su instauración y correcta aplicación. Se trata de buscar herramientas que se adapten a nuestros alumnos y a sus formas de aprendizaje.

No pretendo ofrecer la panacea de la enseñanza del inglés, sino otra perspectiva, un nuevo camino en el que ahondar y profundizar de manera autónoma con el fin de adaptarnos a las necesidades de nuestros centros y de alumnos particulares con el fin de conseguir nuestros objetivos: desarrollar una competencia comunicativa en una segunda lengua, que nuestro alumnado aprenda a comunicarse y pierda el miedo a equivocarse o al ridículo mediante el trabajo sistemático en clase de las habilidades orales.

Bibliografía

- Brown, G; Yule, G. Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English. Cambridge. 1987 (3rd published). Cambridge.
- Byrne, D. Teaching Oral English. London. Longman. 1979 (5th publishing, 1st edited 1976)
- Carter, R; Nunan, D. The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge University Press. 2007 (9th printing; 1st published 2001).
- Halliwell, S. La enseñanza del inglés en la Educación Primaria. Metodología práctica para la clase de primaria en el nuevo sistema educativo. Madrid Longman 1993
- Madrid, D; McLaren, N. Teaching English as a FL. Valladolid Ed. La Calesa. 1995

- McCarthy, M. Spoken Language & Applied Linguistics. Edimburgo. Cambridge. 1998
- Montijano Cabrera, M.P. Boading Horizons in TEFL: 21st Century Perspectives. Málaga Ed. Aljibe. 2005
- Riley, P; Duda, R. Learning Styles. Collection procesuss Disrusifs. Paris Presses Universitaires de Nanci. 1990.
- Vale, D; Feunteun, A. Enseñanza de inglés para niños. Guía de formación para el profesorado. Madrid Ed. Cambridge. 1998
- Vez, J.M.; Guillen, C; Alario, C. didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria. Madrid. Ed. Síntesis. 2002
- Widdowson, H.G. Teaching Language as communication. Oxford University Press. 1978

Bibliografía en internet (fecha de consulta: 29 de septiembre de 2010)

- <http://genkienglish.net/phonics.htm> aquí podemos encontrar fichas y un video ilustrativo de cómo podemos trabajarlas en clase en los niveles más sencillos.
- <http://www.mes-english.com/phonics.php> principalmente para fichas
- <http://www.funfonix.com/> fichas y juegos on-line que podemos ofrecer a nuestros alumnos para que trabajen en casa.
- <http://www.clilphonics.com> información en general sobre como aplicar esta herramienta.
- www.youtube.com si introducimos la palabra Phonics encontraremos multitud de videos con distintos contenidos.