

ENSEÑAR INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL: MATERIALES Y RECURSOS

María Carmen Fonseca Mora

(Depto. Filología Inglesa, Facultad de Humanidades, Universidad de Huelva)

fonseca@uhu.es

Sebastián Martín-Pulido

(Depto. Filología Inglesa, Facultad de Humanidades, Universidad de Huelva)

alauna@hotmail.com

RESUMEN

Los numerosos recursos existentes tanto en el mercado como en internet para la enseñanza del inglés en educación infantil nos plantea la necesidad de saber seleccionar adecuadamente de acorde con los objetivos prioritarios de este nivel educativo: la formación integral del alumnado en sus competencias cognitivas, psicomotrices y afectivo-sociales. El objetivo de este artículo es el de hacer una revisión teórica de los materiales existentes a la luz de los contenidos esenciales en el aprendizaje de inglés en infantil, las destrezas pre-lectoras, y su conexión con las melodías y el ritmo. Se aboga por una metodología activa de enseñanza basada en la distribución por rincones de trabajo y que tiene como principios generales el trabajar con la oralidad donde la comprensión oral tiene prioridad, el aprendizaje se produce a partir de la acción involucrando todos los sentidos y el elemento lúdico ayuda a desarrollar su capacidad de pronunciación y su auto-confianza. Se otorga especial énfasis a las TICs en edades tempranas y a la aportación que puede hacer la enseñanza multimodal de una lengua extranjera a través de la selección de formatos de interacción músico-visuales especialmente diseñados para el aprendizaje de lenguas extranjeras en educación infantil.

Palabras claves: educación infantil, destrezas pre-lectoras, música, lengua extranjera, TICs

Abstract

Numerous existing resources both on the market and on the internet for the teaching of English in early childhood education urge the need to know how to properly select them as regards the priority objectives of this educational level: the holistic training of students in their cognitive, psychomotor and social skills. The aim of this article is to offer a theoretical review of existing materials in the light of the essential contents for teaching very young learners, the pre-reading skills, and their connection with melodies and rhythm. An active teaching method is described based on the distribution of the classroom into working corners and on general principles such as the priority of listening comprehension and action-based learning. Involving all the senses and adding playful elements help to develop young learners' self-confidence and their pronunciation ability. Special emphasis is given to ICT in early ages and to the contribution of multimodal teaching through the selection of music-visual interaction formats specially designed for the learning of foreign languages in early childhood education.

Key words: early childhood education, pre-reading skills, music, foreign language, ICTs

1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL

La multitud de recursos existentes tanto en el mercado como en internet para la enseñanza del inglés en educación infantil nos plantea la necesidad de saber seleccionar adecuadamente de acorde con los objetivos prioritarios de este nivel educativo: la formación integral del alumnado en sus competencias cognitivas, psicomotrices y afectivo-sociales. Según Bassedas (2006), son importantes durante esta primera etapa de escolarización los aprendizajes orientados al conocimiento, valoración y control que los niños y niñas van adquiriendo de su propia persona, de sus posibilidades y de la capacidad para utilizar con cierta autonomía los recursos disponibles en cada momento. Siendo relevante la adquisición de destrezas para realizar las actividades habituales con un cierto grado de responsabilidad, autonomía e iniciativa en la utilización adecuada de espacios y materiales, y en el desempeño de las

diversas tareas que se realizan en el aula (Pérez Esteve, 2004). Las interacciones con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros, harán que vayan adquiriendo una progresiva independencia con respecto a las personas adultas. Todo ello contribuye a aprender a *ser yo mismo* y aprender a *hacer* y sienta las bases del desarrollo de la autonomía e iniciativa personal (Coll y Martín, 2003).

En este proceso de adquisición de autonomía, el lenguaje verbal cobra una especial importancia ya que es en este ciclo en el que se inicia la enseñanza formal y sistemática de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de niñas y niños (Barrio, 2001). Pero intervienen también otros tipos de lenguajes, como son el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual y el matemático, y que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).

A la vez, según Lacasa (1988), el desarrollo de las destrezas y capacidades individuales y su interacción con el medio y con los iguales contribuyen a la evolución del pensamiento, enseñando a pensar y a aprender (pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas, utilización de recursos cognitivos, etc.) y sientan las bases para el posterior aprendizaje. Desde la perspectiva de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la etapa de infantil, la buena iniciación al proceso lecto-escritor es de capital importancia ya que afectará todo su aprendizaje posterior.

En este artículo exploraremos algunas características fonéticas-fonológicas del inglés ya que, desde la perspectiva de la pronunciación, se trata de una lengua opaca mientras que el español es una lengua transparente. Nos centraremos en las seis habilidades pre-lectoras en las que se apoya la lecto-escritura y que nos servirán como criterios de selección de los materiales y recursos necesarios. Finalmente, partimos de la organización del aula de infantil en rincones de actividades, que permiten una docencia ágil y flexible, con trabajos en gran grupo, en pequeños grupos e individuales, donde la musicalidad del lenguaje, la creatividad, la autonomía y los distintos estilos de aprendizaje en los que se basa la teoría de las Inteligencias

Múltiples (Fonseca-Mora, 2002) y las tecnologías, más en concreto el formato músico-visual, son la clave del éxito en el aprendizaje del alumnado.

2. EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS PRE-LECTORAS

La capacidad lectora se basa en el desarrollo de dos grandes elementos diferenciales: las destrezas de decodificación y las de comprensión de texto. A menudo los docentes sobreentienden que se produce una transferencia directa de lo aprendido en el proceso lector en L1, pero las diferencias entre las lenguas no siempre lo permiten. Mientras que en español la letra eme con la u siempre será “mu”, en inglés pueden darse variaciones. Las dificultades del aprendizaje del inglés van estrechamente unidas a la opacidad de la lengua inglesa que, con respecto a las correspondencias entre su pronunciación y escritura, tiene un alfabeto de 26 letras, 44 sonidos o fonemas, y éstos aproximadamente 70 grafemas o formas distintas de escribirse. Así, por ejemplo, en inglés británico, la letra “o” puede leerse /ɒ/ como por ejemplo en la palabra “dog” o /ɪ/ como en la palabra “women”, por ello se considera la lengua inglesa una lengua opaca. A esta complejidad en el aprendizaje de la pronunciación se une la existencia de los fonogramas, combinaciones de más de un grafema o más de un fonema (por ejemplo, las palabras “boat” y “coat” comparten el fonograma -oa y el sonido /əʊ/.) Los patrones rítmicos de ambas lenguas son también diferentes ya que el español es una lengua isocrónica mientras que el inglés es isoacentual. Por todo ello, el buen desarrollo de la conciencia fonológica, la enseñanza de lo fónico y el conocimiento de vocabulario cobran especial relevancia en la enseñanza del inglés en edades tempranas. La conciencia fonológica se describe como la habilidad de reconocer que el lenguaje hablado, el caudal sonoro que se percibe, puede ser dividido en unidades más pequeñas: las oraciones en palabras, las palabras en sílabas, las sílabas en fonemas. La enseñanza de lo fónico (phonics) se ocupa de la relación entre sonidos y representaciones ortográficas de los mismos en los textos impresos.

El aprendizaje y la adquisición de las destrezas pre-lectoras en preescolar es de tal relevancia que todos los estudios coinciden en que predicen la capacidad lectora del alumnado y por lo tanto, el éxito o fracaso en el sistema escolar, ya que la lectura afecta a todas las asignaturas. Las seis habilidades pre-lectoras van unidas a la

conciencia fonológica, a la enseñanza de lo fónico, al conocimiento de vocabulario, pero también al conocimiento metalingüístico de lo que implica saber leer. Son las siguientes:

1. La motivación hacia lo impreso:

Esta habilidad supone el entendimiento de los niños de lo que es un libro, del placer de la lectura compartida. Puede desarrollarse desde muy temprana edad y en ello deben estar involucrados todos los distintos miembros que conforman la comunidad escolar: alumnado, maestros, padres y especialistas bibliotecarios

2. La conciencia de lo impreso:

Su desarrollo se basa en la comprensión de que una página escrita representa sonidos orales que reflejan algo del mundo en el que vivimos, en el conocimiento de los procedimientos de seguimiento de las palabras para su lectura o en la habilidad de cómo sostener un libro de forma apropiada para simular su lectura.

3. La conciencia fonológica:

Incluye la capacidad de oír y de poder jugar con las distintas unidades lingüísticas a través de la aliteración, la rima, la separación de palabras en sílabas, entre otras.

4. El conocimiento de las letras:

Implica no solo conocer el nombre de las letras sino también sus sonidos y las posibles combinaciones en las distintas palabras.

5. El vocabulario:

La riqueza de conocer las palabras que representan los objetos, los sentimientos, las ideas y sus significados, constituye una habilidad que permite al alumnado poder comprender e interaccionar mejor.

6. Las destrezas narrativas:

El conocimiento de destrezas narrativas iniciales confiere al alumnado la capacidad de describir cosas y eventos. Les ayuda a comprender que el lenguaje se organiza en distintos tipos de discursos. En este nivel compete el comprender cuentos e historias y también el comenzar a aprender a contarlas de forma muy básica.

Para trabajar estas seis habilidades pre-lectoras se propone una metodología activa organizada en rincones de actividades.

3. LA ORGANIZACIÓN DEL AULA EN RINCONES DE ACTIVIDADES

La organización espacial y temporal del aula de educación infantil en rincones de trabajo y de juego refleja también una metodología de enseñanza que reconoce el ritmo que necesita el alumnado de 3 a 5 años, así como la variedad de actividades para ir reforzando el desarrollo de las distintas competencias.

Rodríguez Cansio (2004: 5) los define de la siguiente forma:

Los rincones son espacios delimitados y concretos, situados en las propias clases, donde los niños y las niñas trabajan simultáneamente. La actividad puede desarrollarse de forma individual o colectiva y su contenido puede diferenciarse en rincones de trabajo o en rincones de juego. La propuesta de trabajo para los rincones responde a la necesidad de establecer estrategias organizativas que den respuesta a los distintos intereses de los niños, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje.

Para la enseñanza del inglés, proponemos la creación de rincones de trabajo y de juegos organizados a partir de actividades que desarrollan las seis habilidades pre-lectoras¹. Así, por ejemplo, la *Pared de las Palabras* podría ser un rincón vacío al principio de curso pero en el que se irían añadiendo todos los días imágenes de objetos de los sonidos o las letras que se estén trabajando o también fotos de los niños cuyos nombres comiencen por la letra del día. Se pueden ir mezclando para que el alumnado los vuelva a organizar y seleccione qué grafema o letra va con qué sonido, imagen y nombre. El objetivo esencial de este rincón es el de trabajar la habilidad pre-lectora de la conciencia de lo impreso y el reconocimiento de palabras de alta frecuencia, es decir, la adquisición de vocabulario. Otro rincón imprescindible es la *Biblioteca de Aula*. Es recomendable que sea especialmente cómodo, donde el alumnado sentado en cojines, por ejemplo, pueda oír el cuento que de forma expresiva les lee la maestra cuando se trate de una actividad en gran grupo. La

¹ Se recomienda visitar la web canadiense "[A balanced literacy diet](#)" facilitado por la Universidad de Toronto que ejemplifica con imágenes, videos y transcripciones 26 rincones de actividades para el desarrollo de las habilidades pre-lectoras y lectoras.

enorme diversidad de tipos de libros: con recortables, desplegados, audiovisuales, táctiles, de distintos formatos y colores, de revistas culturales adaptadas a su edad, de cuentos o cómics permitirá también que el alumnado pueda acercarse de forma individual para jugar a que lee, mirando las ilustraciones o los desplegados. El objetivo central de este rincón, dependiendo del uso que se de en cada momento, es el desarrollo de la motivación por la lectura y/o de la conciencia de lo impreso o el trabajar las destrezas narrativas iniciales.

4. MATERIALES Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL AULA DE INFANTIL

Dada la enorme cantidad de materiales y recursos disponibles, hemos optado por clasificarlos en materiales impresos, objetos reales donde describiremos de forma más detenida la importancia de las marionetas, el papel de las TIC en edades tempranas ya que también es necesario desarrollar la alfabetización digital y el material audiovisual que abordamos con especial hincapié en la musicalidad del lenguaje.

4.1. Los materiales impresos

Los materiales o medios impresos de enseñanza (libros de texto, enciclopedias, cuadernos de lectura, fichas de actividades, diccionarios, ...) son los recursos más usados en el sistema escolar. En muchos casos son medios exclusivos, en numerosas aulas son predominantes y en otras son complementarios de medios audiovisuales y/o informáticos, pero en todas, de una forma u otra, están presentes. Pudiéramos afirmar que los materiales impresos, bien creados por el docente o seleccionados entre los existentes en el mercado, representan en gran parte los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el contexto escolar. Es tan estrecha la vinculación entre la tecnología impresa y la cultura escolar que incluso algunos autores llegan a afirmar que la historia de los sistemas escolares como redes institucionalizadas de educación es paralela a la historia del material impreso escolar (Westbury, 1991; Gimeno, 1994).

Los materiales impresos se caracterizan por codificar la información mediante la utilización del lenguaje textual (suele ser el sistema simbólico predominante) combinado con representaciones icónicas. En el mercado existen numerosos y tipos de materiales impresos que pueden ser utilizados con una finalidad pedagógica. Los materiales impresos en papel incluyen desde los libros de texto hasta los posters con vocabulario e imágenes, pasando por fichas de trabajo o los múltiples tipos de *flash cards* que permiten actividades variadas con palabras, sílabas, sonidos y letras todas ellas unidas a imágenes o historias breves. El material impreso se convierte en un buen apoyo dentro del aula ya que ofrece un soporte visual a la vez que puede ser manipulado, consultado, utilizado para hacer juegos o incluso pegado en las paredes.

4.2. Los objetos reales o *realia*

Según Seaton (1982) *realia* son aquellos objetos reales que en el aula se usan como recurso para la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuando hablamos de objetos reales como material didáctico nos referimos por tanto a aquellos que se encuentran dentro del aula como juguetes o mobiliario o aquellos que trae el profesor o el alumnado, incluyendo la ropa u objetos de uso diario como carteras o mochilas.

El uso de los materiales reales dentro del aula de lenguas extranjeras ofrece grandes posibilidades didácticas. Berwald (1987) asegura que la autenticidad de estos objetos, unido a la gran variedad adaptable a cualquier tema que se presente en el aula, hace aumentar la motivación de los estudiantes por la lengua estudiada y su cultura. Además, siempre que sea posible, es recomendable que el signo lingüístico se relacione con algo que el niño pueda tocar y manipular.

Al introducir un nuevo campo semántico, los preescolares se benefician especialmente de poder ver, tocar o clasificar los objetos que se van a nombrar. Las nociones semánticas como los colores, los números, el tamaño o la forma también se deben relacionar con referentes reales, además se pueden usar como material auxiliar para *role-plays* o para actividades de descripción, siendo por tanto un material indispensable para trabajar con el alumnado de infantil.

4.2.1. El uso de la marioneta

El uso de marionetas en el aula de idiomas ofrece grandes posibilidades de interacción. En primer lugar, se trata de personajes, muñecos o animales presentados en un formato muy atractivo para los niños, además son muy versátiles, pues se pueden adaptar a casi cualquier situación, programación didáctica o actividad en clase. En las manos de la profesora, la marioneta se convierte en una herramienta muy útil. Se pueden emplear con una marcada función motivadora, como presentadoras de actividades, de modelos a seguir en situaciones comunicativas, etc. En las manos de los niños, las marionetas hacen que se impliquen en la actividad y adopten la personalidad de la marioneta.

En el ciclo de educación infantil, sobre todo cuando se trata del juego simbólico colectivo, el juego protagonizado, social y cooperativo, permite la reconstitución de papeles adultos y de sus interacciones sociales, y se convierte por lo tanto en un marco de aprendizaje vital en el que se van insertando el resto de los conocimientos. Garvey (2001) señala que las conversaciones de los niños, cuando juegan entre sí, tienen una riqueza lingüística y una complejidad que no alcanzan cuando la conversación se establece con un adulto o en su presencia y, del mismo modo, Bruner (2004) confirma que, en lo referente a la adquisición del lenguaje, las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados aparecen en primer lugar en contactos de juego. Concluiremos, pues, de todo ello, que el componente lúdico y creativo que aportan las actividades con marionetas al aula, sitúa las actividades de aprendizaje enmarcadas en ellas en un contexto óptimo. Los niños, en efecto, aprenden jugando, y se implican en actividades de interacción que no por simuladas son menos auténticas. Un buen ejemplo del uso de la marioneta para, en este caso, el desarrollo de la conciencia fonológica, es presentar a la marioneta como a un hablante que necesita ayuda porque no puede pronunciar bien. La profesora diría la palabra, por ejemplo, "book", la marioneta "diría" una palabra inacabada "boo" y el alumnado de forma colectiva o individual deberá aportar el sonido que falta /k/.

4.3. Las TIC en edades tempranas

El buen uso de las TIC en edades tempranas requiere por parte del profesorado que haya desarrollado su competencia académica (dominio de los contenidos de su asignatura), su competencia didáctica (manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje) y su competencia organizativa (capacidad de planificación, organización, ejecución, control de las acciones pedagógicas). En el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera supone además que el profesorado tenga un buen nivel de competencia comunicativa y que conozca en profundidad las bases conceptuales en las que se apoya el proceso lector, y más en concreto, el desarrollo de la lecto-escritura en edades tempranas. Wyeth (2006) advierte que el aburrimiento, la frustración y abandono de la actividad se observa frecuentemente en preescolares que interactúan con un ordenador por lo que su uso ha de estar bien planificado. La controversia que planteó Sheingold (1987) sobre el papel del ordenador en un entorno donde los niños trabajan activamente inventando sus propios mundos aún tiene sus reminiscencias. De hecho, hay quien aboga que los ordenadores han de estar integrados en el aula mientras que otros afirman que ponerlos en la sala de ordenadores es darles otro status distinto a los demás materiales de aprendizaje. Actualmente la pizarra digital, las tablets y los libros digitales interactivos aportan otra posibilidad más de trabajo conjunto con TICs en el aula de preescolar.

De mayor relevancia que esta controversia que cada docente ha de solucionar según las posibilidades de su centro escolar y de su propia planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, son los criterios de selección de programas educativos que permitan incidir en el aprendizaje de las habilidades pre-lectoras. Amante (2007: 53-54) aboga por la selección de aplicaciones educativas que no solo cumplan con ser gráfica y visualmente muy atractivas sino que además sean:

- Programas abiertos que animen a la exploración e imaginación, al papel activo del alumnado
- Amigables e intuitivos, con iconos fáciles de identificar
- Flexibles y adaptados a varios objetivos educativos
- Con refuerzos positivos y pistas que orienten al niño
- Multisensoriales, atractivos, interactivos sin convertirse en una amalgama de sonidos, música y colores sin conexión con los objetivos educativos

- Con actividades o problemas relacionados con la vida real y los intereses y necesidades del alumnado
- Con valores multiculturales
- Con indicaciones para los adultos sobre objetivos, edad del alumnado y sugerencias para guiarla actividad, sí como información sobre la instalación del programa y la resolución de problemas.

El uso de las TICs ha de supeditarse a los objetivos centrales de la etapa de preescolar que están más relacionados con el aprendizaje de la comunicación, y la socialización, es decir, con el desarrollo de destrezas para realizar las actividades habituales con un cierto grado de responsabilidad, autonomía e iniciativa. Sin embargo, pueden ser un recurso atractivo, especialmente, en intervenciones para alumnado con dificultades específicas (Shamir y Korat, 2013).

4.4. Material audiovisual

Los medios audiovisuales son los instrumentos de comunicación social que tienen que ver directamente con la imagen como la fotografía, el audio o los documentos digitales. Los medios audiovisuales se refieren especialmente a recursos didácticos que, con imágenes y grabaciones, sirven para comunicar un mensaje específico. Entre los medios audiovisuales más populares se encuentran el DVD, el video y en general, los nuevos sistemas multi-mediales tecnológicos mencionados con anterioridad que han reemplazado la diapositiva, la transparencia, la proyección de opacos o los diaporamas.

Por tanto, los medios audiovisuales constituyen un conjunto de estrategias visuales y auditivas que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando una mayor y más rápida comprensión e interpretación de las ideas. La eficiencia de los medios audiovisuales en la enseñanza se basa en la percepción a través de los sentidos (Bazalgette, 1991). Son especialmente útiles en la enseñanza de las destrezas fonológicas de una lengua extranjera ya que ayudan a activar el bucle fonológico y el directorio visual-espacial, ambos componentes de la memoria de trabajo (Baddeley, 2012). De hecho, aquellos programas multisensoriales que relacionan melodías, ritmo, y lenguaje pueden ser principalmente útiles en el desarrollo de la capacidad

lectora (Fonseca-Mora, 2013) ya que música y lenguaje, dos capacidades innatas de los seres humanos comparten algunos procesos cognitivos como, por ejemplo, la discriminación melódica, rítmica y armónica de las frases tanto musicales como verbales y, en general, la combinación y segmentación de sonidos. A menudo se ha citado el efecto motivacional de la música en el aula de lenguas extranjeras, así como su capacidad para estimular la creatividad, y su efecto en la memoria. Las canciones en lengua extranjera permiten el que se repase el vocabulario (Coyle y Gómez-Gracia, 2014) y la gramática de forma "natural" incluso fuera del aula. Además, se ha descrito también su beneficio en el aprendizaje de la pronunciación, es más fácil cantar en una lengua extranjera que hablarla.

Whalley y Hansen (2006) profundizan en la conexión entre sensibilidad prosódica y desarrollo del proceso lector. Definen la prosodia como un subsistema fonológico que incluye el tempo, el ritmo y el acento de una lengua (p. 288). El ritmo de una lengua, la isocronía, es uno de los tres aspectos de la prosodia. Mientras que el español es una lengua isosilábica donde la duración de cada sílaba es la misma, el inglés es una lengua isoacentual, es decir, la duración de las sílabas es distinta (las sílabas se clasifican en fuertes y débiles) aunque la duración entre dos sílabas acentuadas es la misma. Por ello especialmente de interés la enseñanza de los patrones rítmicos de la lengua inglesa a niños españoles. Los resultados del estudio de Whalley y Hansen (2006) revelan que la sensibilidad prosódica es primordial para el desarrollo de la destreza lectora y que las destrezas prosódicas se relacionan con la comprensión lectora, la conciencia fonológica, la lectura de las palabras y la percepción del ritmo musical. De hecho, la comprensión lectora depende de las destrezas de decodificación. Leer un texto es darle sonido a unos grafemas aunque sea con la voz interior en la lectura silenciosa. Si no existe una buena pronunciación y una adecuada prosodia se dificulta mucho el acceso léxico, y por lo tanto, se imposibilita la comprensión del texto.

Varios son los estudios que han revisado la conexión entre música y lenguaje en el aula de educación infantil. En el estudio de Gromko (2005), 43 niños preescolares de habla inglesa recibieron entrenamiento musical durante cuatro meses, mientras que el grupo de control seguía sus clases normales sin ningún tipo de instrucción musical. Los resultados de Gromko (2005) muestran que la música afectó directamente a la

capacidad de segmentar palabras en fonemas en su lengua materna de estos niños preescolares. Otras investigaciones que se centran en cómo el entrenamiento musical favorece el aprendizaje de la lengua materna (Moritz et al, 2012; Runfola et al., 2012) afirman que la música tiene un efecto positivo en la adquisición de destrezas pre-lectoras y lectoras. Moritz et al. (2012) describen la existencia de un vínculo entre el desarrollo de habilidades rítmicas tempranas, el entrenamiento musical y la conciencia fonológica, una de las destrezas pre-lectoras. Afirman que las habilidades rítmicas son destrezas precursoras de las habilidades necesarias para la adquisición de la lengua oral ya que focalizan en la conciencia fonológica de los preescolares (Galicia y Zarzosa, 2014), especialmente en las cualidades temporales del caudal sonoro. Su estudio longitudinal indaga también el efecto del entrenamiento musical de niños de segundo de primaria que habían recibido dicho entrenamiento cuando cursaron preescolar. Su estudio concluye que las habilidades rítmicas desarrolladas cuando eran preescolares seguían correlacionando con las habilidades fonológicas de estos niños en segundo de primaria.

4.4.1. El formato de interacción músico-visual

El formato de interacción músico-visual es un material audiovisual que, como su nombre indica, une el campo de lo visual con el musical, entendiendo la música como la unión de texto, ritmo y melodía (Thain, 2009). De esta manera se crea un nuevo formato en el que la interacción de ambos campos conforma una nueva realidad muy superior a ambas por separado. Considerado como uno de los formatos audiovisuales con más posibilidades creativas, cercano a la publicidad televisiva, pues fue creado por la industria discográfica para promocionar la música pop y rock, este tipo de texto audiovisual ofrece un útil y poderoso recurso para la enseñanza en general (Sedeño, 2002).

Según Gértrudix y Gértrudix (2010), resulta paradójico que la institución escolar se haya mostrado tradicionalmente refractaria a la cultura popular, a aquello que resulta ser constitutivo de su propia tradición. A pesar de que los productos de esta sabiduría popular han formado parte siempre de la dieta cultural cotidiana de los jóvenes, la educación formal ha sido reticente a valerse de este conocimiento para integrarlo en

las prácticas educativas. De todas las expresiones de la cultura popular, la música y el vídeo poseen un peso especialmente relevante en la configuración actual de esa dieta.

Los más pequeños disfrutan intensamente de la experiencia musical a través de distintos canales, medios y formatos. Permanecen expuestos a un flujo constante sonoro-musical. Así, el videoclip y otros tipos de vídeos musicales han irrumpido como un formato que ha cautivado el interés de los más pequeños. Por ello, resulta relevante el preguntarse cuáles son las posibilidades que ofrece la introducción de los formatos de interacción músico-visual en los procesos de la educación formal.

4.4.2. El formato de interacción músico-visual en la enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas

Partimos de la premisa que si bien el formato de interacción músico-visual es un material de uso común para adolescentes, jóvenes y adultos a través de video clips, siendo un material de fácil acceso, es más difícil encontrar un buen formato de interacción dedicado al público infantil. Aunque en los últimos años este campo ha sido ampliado en español con proyectos como “Los Cantajuegos” o las canciones en vídeo de “Miliki”, que unen las canciones infantiles populares con el video, en muchos casos de animación. Estos vídeos musicales gozan de gran popularidad entre los más pequeños y son ya usados en las aulas de Educación Infantil como material audiovisual. El formato de interacción músico-visual como material de uso para la enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas es algo innovador ya que une enseñanza de destrezas fonológicas con música. Si recurrimos a internet, en portales como “YouTube” y con la palabra clave “phonics” veremos como ya existen variadas propuestas adaptadas para los más pequeños, creadas para ofrecer un temprano acercamiento a la lengua extranjera a partir de la participación activa de los pequeños con el canto y el movimiento. Entre los materiales existentes, destacamos especialmente los videos musicales de “[Kindergarten- Hooked on Phonics Learn to Read](#)” por su atractivo ritmo.

4.4.3. Elección del formato de interacción músico-visual

La buena elección del formato de interacción músico-visual es de gran importancia a la hora de diseñar cualquier tipo de unidad de trabajo en el aula. Para poder sacar el máximo provecho a un formato de interacción, el profesor o profesora ha de tener en cuenta varios factores antes de presentarlo al alumnado:

- **Que sea atractivo para el alumnado**

Es primordial que el formato de interacción músico-visual sea atractivo para los pequeños, tanto la canción como el video tienen que ser motivadores y atractivos para los alumnos y alumnas. Una canción rítmica y una melodía sencilla, ya conocida o fácilmente recordable favorecerán el aprendizaje porque promueve el poder ser cantada por todos. Un video con objetos familiares y buen colorido, con bastante movimiento y repetición serán también de gran importancia. También es de interés que el tema tratado en el formato de interacción conecte con temáticas como los colores, los números, la ropa, los alimentos, las sesiones del año, los animales, el cuerpo humano y la familia, tal como se recogen en los videos interactivos de "ANGLES 365. INGLÉS PARA INFANTIL"².

- **Que ofrezca un *input* adecuado**

² Ver como ejemplo el vídeo interactivo <http://www.angles365.com/classroom/Kinderclothes.htm>

Es también de gran importancia el nivel de complejidad del input que la canción ofrece, ya que un lenguaje demasiado complejo no produciría el aprendizaje deseado, al igual que un input muy por debajo del nivel del alumnado (Krashen, 1985). Por ello es necesario encontrar un punto intermedio, encontrar un input que ofrezca un nuevo contenido lingüístico pero que a la vez contenga una carga lingüística ya conocida previamente sobre la cual poder construir el nuevo aprendizaje. De este modo, el alumnado recibe una parte que ya conoce y una nueva a aprender, produciéndose un verdadero aprendizaje significativo en donde lo nuevo se acomoda a los conocimientos previos. Los videos que incluyan las rutinas diarias como, por ejemplo, se puede observar en el video "[Wake Up! Daily Routines Song for Kids](#)", invitan a los niños a la acción.

- **Que el lenguaje que ofrece enlace correctamente con los objetivos y contenidos propuestos para la unidad**

Otra característica importante a la hora de seleccionar un formato de interacción músico-visual para el aula de lengua extranjera es que ayude a la consecución de los objetivos que el profesor ha marcado para la unidad didáctica de la que dicho material formará parte. Igualmente, ha de favorecer la adquisición de los contenidos propuestos para la unidad. En el caso de la enseñanza del abecedario, del nombre de las letras, es muy conveniente que el video incluya también los sonidos de las letras, así como los nombres y las imágenes de objetos que comienzan por esos sonidos³ tal como puede observarse en el vídeo de la colección Busy Beavers, [The Alphabet Song - Music for Kindergarten Preschool ESL Kids](#).

Gracias a internet y a otros medios de comunicación actuales tenemos a nuestro alcance una gran cantidad de vídeos musicales en inglés, desde *videoclips* de grupos de música (más adecuados para estudiantes más mayores) a vídeos musicales infantiles con un contenido más sencillo. Pero hacer que en un formato de interacción músico-visual estén presentes los tres principios anteriormente mencionados no es

³ Ver resultados del proyecto I+D, "Percepción musical y desarrollo de destrezas lectoras en lengua extranjera" en Fonseca-Mora, M.C, Jara-Jiménez, P. y Gómez-Fernández, M. (en proceso de revisión). Musical plus phonological input for young foreign language readers. *Frontiers in Psychology*.

tarea fácil. Por ello, y dado las muchas herramientas online que así lo permiten⁴, cabe también la posibilidad de que la profesora cree su propio formato de interacción músico-visual, haciéndolo motivador para el grupo al que va dirigido, con un *input* adecuado y que enlace con los objetivos y contenidos propuestos para la unidad didáctica de la que formará parte.

5. CONCLUSIONES

En este artículo hemos descrito los diferentes medios o materiales didácticos que pueden ser utilizados en un aula de Educación Infantil para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera basándonos en la selección de materiales de acorde con el objetivo prioritario en la enseñanza de lenguas extranjeras en estos niveles, el de preparar al alumnado para la lectoescritura a partir del desarrollo de la conciencia fonológica, de lo fónico (el nombre de las letras y los sonidos), la conciencia de lo impreso, la motivación por la lectura, la adquisición de vocabulario y el desarrollo inicial de las destrezas narrativas orales. La organización del aula en *rincones de actividades* permite para todo ello el uso de una metodología activa centrada en el alumnado. Hemos analizado las ventajas de las TIC en la educación y nos hemos centrado en los materiales audiovisuales, en especial en el formato de interacción músico-visual, que hemos ejemplificado con videos que se adecuan a los criterios que se han planteado. El formato que une la música y la lengua del videoclip con el cantar y los movimientos del alumnado de infantil poco a poco comienza a tomar fuerza dentro de las programaciones didácticas para la enseñanza temprana del inglés como lengua extranjera.

6. REFERENCIAS

Amante, L. (2007). The ICT at Elementary School and Kindergarten: reasons and factors for their integration. *Sísifo: Educational Sciences Journal*, 3, 49-62

Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.

⁴ Ver [**Pancho y la máquina de hacer cuentos**](#)

- Barrio, L. (2001). *Lengua oral en la educación infantil. El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona: Graó
- Basedas, E. (2006). *Prender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó
- Bazalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la Educación Primaria*. Madrid: Morata
- Berwald, J. (1987). *Teaching Foreign Languages with Realia and Other Authentic Materials*. Washington: Q & As.
- Bruner, J. S. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47
- Coll, C. y Martín, E. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades: intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé
- Coyle, Y. y Gracia, R. G. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276-285. doi: 10.1093/elt/ccu015
- Fonseca-Mora, M.C. (2002). *Inteligencias Múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum
- Fonseca-Mora, M.C. (2013) Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. *Tonos Digital Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 25. Recuperado el 14 de enero de 2015, de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/982/630>
- Galicia Moyeda, I. X., & Zarzosa Escobedo, L. (2014). La presencia de las actividades musicales en los programas educativos y su influencia en la conciencia fonológica. *Perfiles educativos*, 36(144), 157-172. Recuperado en 14 de enero de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000200010&lng=es&tlng=es
- Garvey, C. (2001). *El habla infantil*. Madrid: Morata
- Gértrudix, M. y Gértrudix, F. (2010). *La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza*. *Comunicar*, 34: 99-107 [.doi.org/10.3916/C34-2010-02-10](http://doi.org/10.3916/C34-2010-02-10)
- Gimeno, J. (1994). Los materiales: Cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural. Ponencia presentada en IV Jornadas sobre la LOGSE, Granada, marzo, 1994
- Gromko, J. E. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers, *Journal of Research in Music Education*, 53, 3: 199-209.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Nueva York: Longman.

Lacasa, P. (1988). *Acción y representación en el niño: interacción social y aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., y Wolf, M. (2012). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness, *Reading and Writing*, 1-31.doi 10.1007/s11145-012-9389-0

Pérez Esteve, P. y Roig, V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en Educación Infantil y primaria* (Vol. I). Barcelona: Horsori

Rodríguez Cancio, M. (2004). *Materiales y recursos en Educación Infantil: manual de usos prácticos para el docente*. Vigo: Ideaspropias Editorial SL.

Runfola, M., Etopio, E., Hamlen, K., y Rozendal, M. (2012). Effect of Music Instruction on Preschoolers' Music Achievement and Emergent Literacy Achievement, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192: 7-27.

Seaton, B. (1982). *A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice*. Londres: Macmillan

Sedeño Valdellos, A. M. (2002) *Aplicaciones educativas del vídeo musical. Música e imagen en el aula. Comunicar*, 18, 163-168

Shamir, A., y Korat, O. (2013). *Technology as a support for literacy achievements for children at risk*. Dordrecht: Springer

Sheingold, K. (1987). The microcomputer as a symbolic medium. En *Mirrors of minds: Patterns of experience in educational computing* (pp 198-208). Norwood, NJ:Ablex Publishing Corporation.

Thain, L. A. (2009). *Rhythm, music, and young learners: A winning combination*. En A. M. Stoke (Ed.), *JALT Conference Proceedings*. Tokyo: JALT

Whalley, K., y Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.

Westbury, I. (1991). *Libros de texto*. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.) *Enciclopedia Internacional de Educación*. Madrid: Vicens Vives-MEC

Wyeth, P. (2006). Ethnography in the kindergarten: examining children's play experiences. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in computing systems* (pp. 1225-1228). ACM

Materiales online

ANGLES 365. INGLÉS PARA INFANTIL, <http://www.angles365.com/recursos/rec00.htm> último acceso, 15-1-2015.

BUSY BEAVERS, [The Alphabet Song - Music for Kindergarten Preschool ESL Kids.](http://youtu.be/MaMS_of8cKU)
http://youtu.be/MaMS_of8cKU, último acceso, 15-1-2015.

EVANS, A. **Kindergarten- Hooked on Phonics Learn to Read**, <http://goo.gl/zvYIQM>
último acceso, 15-1-2015.

DREAM ENGLISH KIDS. [Wake Up! Daily Routines Song for Kids.](http://youtu.be/eUXkj6j6Ezw)
<http://youtu.be/eUXkj6j6Ezw>
último acceso, 15-1-2015.

THE MELISSA INSTITUTE. [A balanced literacy diet](http://goo.gl/qfDq1s): putting research into practice in the
classroom. <http://goo.gl/qfDq1s>, último acceso, 15-1-2015.

PANCHO Y LA MÁQUINA DE HACER CUENTOS.
http://portal.perueduca.edu.pe/modulos/m_pancho/ , último acceso, 15-1-2015.