

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

La discriminación de sonidos ingleses a través de recursos digitales en segundo curso de Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por: Roberto Gonzalo Benito
Titulación: Grado de Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Directora: Cristina Castillo Rodríguez

Ciudad: Madrid
28 de junio de 2013
Firmado por: Roberto Gonzalo Benito

RESUMEN

Actualmente convivimos con un proceso de constante cambio tecnológico y social y nuestras aulas y alumnos no son ajenos a todo este proceso que puede denominarse “evolutivo”. Convivimos con estudiantes adaptados completamente a la tecnología, han nacido y convido con ella como parte integral de sus vidas así como la televisión o los coches han formado parte integral de las nuestras. Tenemos todo a nuestro alcance, tenemos alumnos preparados tecnológicamente, tenemos recursos digitales y nuevos métodos de enseñanza en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En este trabajo de investigación hemos realizado un estudio empírico basado en el uso de recursos digitales para la práctica de discriminación de sonidos y, por tanto, para la mejora de la comprensión auditiva de la lengua inglesa en alumnos de primer ciclo de Educación Primaria, aportando datos empíricos recogidos durante el proceso de investigación y aportando conclusiones basadas en dichos datos.

Palabras clave

Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), discriminación de sonidos, lengua inglesa, educación primaria, fonética.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación ha sido realizado bajo la supervisión de la directora Cristina Castillo Rodríguez, quien desde un principio estuvo apoyándome, animándome y guiándome durante todo el proceso que ha llevado la realización de este proyecto de investigación educativa. Agradecerle también la constante dedicación que ha mostrado en la elaboración de este trabajo.

A Beatriz Rubio Martínez, profesora de la asignatura de fonética inglesa en mi primer curso de magisterio en la Universidad Internacional de la Rioja, por su constante ilusión por la enseñanza y por enseñarme que el aprendizaje de una lengua comienza por aprender a discriminar sus sonidos.

A mi familia por su constante apoyo y paciencia en las interminables horas que les quité y dediqué al proceso de elaboración y búsqueda de información para este trabajo de fin de grado.

Finalmente, agradecer también a la inestimable colaboración de mi sobrina Venus, maestra de Primaria en la especialidad de inglés, por haber permitido realizar la investigación del marco empírico en su aula y con sus alumnos, y haberme apoyado y ayudado en todo momento en la realización del mismo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	6
1.2. OBJETIVOS	7
1.3. METODOLOGÍA.....	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA L2	9
2.2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	13
2.2.1. Fundamentos legislativos en Educación Primaria.....	14
2.2.2. La enseñanza de la fonética en la clase de L2	17
2.3. RECURSOS DIGITALES PARA LA PRÁCTICA DE DESTREZAS ORALES.....	19
2.3.1. La importancia del uso de recursos digitales.....	19
2.3.2. Herramientas digitales y multimedia para la comprensión auditiva	21
2.3.2.1. <i>Deep sea phonics, BBC kids</i>	22
2.3.2.2. <i>Starfall</i>	23
2.3.2.3. <i>Voki</i>	24
2.3.2.4 <i>Otros recursos</i>	25
3. MARCO EMPÍRICO.....	28
3.1 DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO	28
3.1.1. Contextualización	28
3.1.2. Participantes.....	29
3.1.3. Materiales utilizados.....	29
3.1.4. Procedimiento	32
3.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	34
4. CONCLUSIONES	45
5. PROSPECTIVA	47
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
7. BIBLIOGRAFÍA.....	50
8. ANEXOS.....	51

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aplicación Phonics Play. (www.bbc.co.uk/bitesize/ks1).....	22
Figura 2. Starfall's Learn to Read with Phonics. (www.starfall.com , s.f.)	23
Figura 3. Herramienta de creación de avatares. (www.voki.com).....	25
Figura 4. Aplicación Phonics Play: nivel medio. (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/phonics/play/).....	30
Figura 5. Actividad Voki. (http://robertogonzaloenglish.blogspot.com)	31
Figura 6. Aplicación Phonics Play. (www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/phonics/play/) ...	33

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Resultados Evaluación Inicial. (Elaboración propia).....	36
Gráfico 2. Gráfica de resultados. Grupo Mixto. (Elaboración propia).....	39
Gráfico 3. Comparativa resultados alumnos con NEE. (Elaboración propia).....	41
Gráfico 4. Correlación entre evaluaciones finales. (Elaboración propia)	43

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evaluación inicial	35
Tabla 2. Resultados de alumnos con NEE	37
Tabla 3. Comparativa Resultados Evaluación Inicial – Final. Prueba N°1	38
Tabla 4. Media de resultados.....	39
Tabla 5. Comparativa resultados alumnos con NEE	41
Tabla 6. Comparativa de resultados pruebas finales.....	42

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

Dado que he cursado la mención en lengua inglesa en el grado de maestro de Primaria, me gustaría profundizar en el estudio de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) para la práctica de la discriminación de sonidos en aras de mejorar una de las destrezas lingüísticas, a saber, la comprensión auditiva o *listening* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, en el caso que nos ocupa, de la lengua inglesa.

Dada la obligatoriedad del aprendizaje en el sistema educativo español de una segunda lengua y, en concreto, la lengua inglesa, plenamente inmersa en la comunidad educativa y social (en el currículo escolar y en la sociedad), se considera necesaria la investigación en torno a la adquisición de destrezas lingüísticas de esta lengua extranjera aplicando nuevas formas que potencien y contribuyan a mejorar su aprendizaje de forma activa.

Además, el uso de los recursos digitales o TAC en la educación está comenzando a ser una prioridad en la oferta educativa que ofrecen la mayoría de centros educativos. Así pues, se debería priorizar el uso y aprendizaje de dichos recursos digitales de cara a fomentar y contribuir positivamente a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos del currículo mediante éstos.

Cada vez más los centros educativos apuestan por la inclusión de los recursos digitales en sus aulas y nos encontramos con la realidad de que no todos los docentes pueden estar preparados o capacitados para el uso de la tecnología y, así, dejar de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque más tecnológico y cercano a los discentes, así como perder la oportunidad de aprovechar las mejoras que ella ofrece.

Por ello, en el presente trabajo fin de grado se propone realizar un trabajo de investigación en el aula mediante el uso de las TAC y las ventajas que ello conlleva para que los alumnos adquieran una segunda lengua de forma más amena, sencilla, divertida y con resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se hará hincapié, como se ha mencionado anteriormente, en el proceso de asimilación y comprensión de sonidos inherentes a la lengua inglesa. Se abordará la manera en la que los alumnos van a trabajar mediante el uso de recursos digitales o TAC y, de forma interactiva y dinámica, una parte muy importante en la enseñanza de la lengua inglesa como es la discriminación de sonidos y, por ende, la comprensión oral.

1.2. OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende conseguir con el presente trabajo de investigación es:

- Contribuir, mediante los recursos digitales o TAC a mejorar el proceso de enseñanza de una segunda lengua, en concreto, la comprensión oral a través de la práctica de discriminación de sonidos.

Así mismo, se pretende también la consecución de una serie de objetivos específicos tales como:

- Delimitar un marco teórico en torno a la adquisición de una L2, especialmente, en lo que a discriminación de sonidos se refiere.
- Abordar la importancia de uso de recursos digitales en el aula.
- Mostrar ciertos recursos digitales o TAC susceptibles de ser utilizados en el aula para practicar discriminación de sonidos aislados.
- Realizar un experimento empírico en un aula de primaria.

1.3. METODOLOGÍA

La metodología que se sigue en este trabajo de investigación se realiza mediante el estudio de recursos digitales para, así, fomentar la estimulación de discriminación de sonidos y mejorar, por tanto, la comprensión oral de la lengua inglesa, haciendo uso de todo lo que nos ofrecen de manera interactiva, amena y divertida.

Para ello el trabajo de investigación que presentamos en las siguientes páginas se divide en dos grandes bloques, a saber, un marco teórico y un marco empírico. Dentro del marco teórico, se abordarán cuestiones teóricas inherentes al proceso de adquisición de una segunda lengua o L2, así como la enseñanza de la lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria, haciendo especial hincapié a la legislación que atañe a la etapa y a investigaciones en torno a la fonética con el fin de promover y mejorar la destreza de comprensión oral de esta lengua extranjera. Este armazón teórico se completa con la inclusión de un apartado, necesario para el tema que nos ocupa en esta investigación, sobre los recursos digitales y multimedia, así como la importancia de emplearlos en el aula de una L2.

En lo que respecta al marco empírico, en este estudio se ha llevado a cabo un experimento empírico donde un grupo de alumnos de segundo curso del Primer Ciclo de Primaria han participado realizando una serie de actividades en torno a la discriminación de sonidos e identificación de palabras y conceptos. En las actividades propuestas para

ello se han empleado una serie de herramientas y recursos digitales, disponibles en la red, orientando en todo momento el proceso de enseñanza a la asimilación, discriminación y comprensión de los sonidos de la lengua inglesa.

Mediante herramientas online, el alumno ha podido participar, disfrutar y aprender de manera lúdica, adquiriendo cierta familiaridad con los sonidos y expresiones orales con distinta entonación y una correcta articulación.

2. MARCO TEÓRICO

En esta primera parte del trabajo realizaremos un acercamiento teórico al tema de nuestra investigación. Comenzaremos, por tanto, por aspectos descriptivos acerca de los procesos cognitivos que el estudiante experimenta en el proceso de adquisición de una segunda lengua (en adelante, L2) mediante la discriminación de sonidos, los fundamentos legislativos que abordan la enseñanza de una L2 en Primaria y la importancia de la enseñanza de la fonética en el aula de la L2.

Ante las dificultades que presenta el aprendizaje de una L2, en concreto la comprensión auditiva y la diferenciación de los nuevos y diferentes sonidos que dicha L2 nos presenta, y la gran variedad de recursos que nos ofrecen las TAC, no podemos pasar por alto las nuevas oportunidades que éstas nos ofrecen y que nos acercan, de forma tan real como sea posible, a un clima de inmersión lingüística tanto dentro como fuera del aula y continuar así con un proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 de manera que el estudiante sea partícipe de su propio aprendizaje mediante una acción y unas respuestas simultáneas, es decir, el estudiante recibe un feedback instantáneo y esto le va a reportar una motivación extra, muy diferente a la que le puede reportar el maestro cuando aquel solo pudiera estar trabajando alumno por alumno.

Finalmente abordaremos, en la parte final de nuestro marco teórico, la variedad de recursos digitales que podemos encontrar para la práctica de las destrezas orales así como su importancia de uso y una breve descripción de las herramientas que hemos usado para realizar nuestro marco empírico y de otras que sería interesante conocer y trabajar.

2.1. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA L2

La inmensa mayoría de estudiantes de una L2 presta muchísima importancia a la comprensión oral de dicha lengua, es decir, a la necesidad de entender lo que están escuchando. Cuando el estudiante no llega a entender lo que está escuchando y no es capaz de discriminar los sonidos que le están llegando, se genera cierto estrés y bloqueo mental que termina repercutiendo en su motivación hacia el aprendizaje de dicha lengua.

A este respecto, Krashen y Terrell (1983), mediante su aportación al estudio del proceso de adquisición de una L2, establecen que existen varios estados, formulados como hipótesis, que pueden repercutir en dicho aprendizaje, y, en concreto, uno de ellos es lo

que se denomina “la hipótesis del filtro afectivo”, donde se contempla muy activamente la importancia de las variables afectivas que pueden intervenir en el aprendizaje de dicha L2. Estas variables serían:

- Motivación
- Auto-confianza
- Ansiedad

En consecuencia, y como resultado de la combinación de las variables anteriormente citadas, Krashen y Terrell (1983) afirman que un estudiante de L2 con alta motivación y confianza, buena percepción de sí mismo y con bajo nivel de ansiedad estará en condiciones óptimas para el éxito en la adquisición de una L2.

Pero no todos los factores que afectan al aprendizaje de una L2 son factores internos o psicológicos y propios de cada individuo; existen muchas otras razones para el fracaso en el aprendizaje de la L2, como pueden ser el tiempo y metodología utilizados, que van a determinar también los resultados a alcanzar por los estudiantes. Si estos mismos estudiantes perciben de manera notoria que no realizan mucho progreso en el aprendizaje de una L2, nos llevaría a la siguiente pregunta: ¿logran estos estudiantes mantener un equilibrio entre lo que se denomina *input* y *output*? (Llopis García, 2007).

Para algunos estudiantes de primaria, el *input* es el verdadero problema ya que para aprender, consolidar y afianzar contenidos del idioma se tiene que leer y escuchar mucho. Pero, ¿cuántos ejercicios y prácticas de comprensión escrita y oral se hacen todos los días en el aula de la asignatura de lengua inglesa? En el día a día de los centros educativos, en concreto, en clase de lengua inglesa, solamente se escucha al maestro, se trabaja a través de lecturas y ejercicios del libro de texto y, por lo tanto, el tiempo real de práctica auditiva en el idioma del inglés es, probablemente, de sólo una hora a la semana. Poco tiempo, por tanto, dedicado al desarrollo de esta destreza lingüística teniendo en cuenta las horas totales dedicadas al aprendizaje global de una L2.

Esto nos lleva a la tesitura en la que se encuentran muchos de los estudiantes de primaria a los que se les pide que hablen en la L2 sin haber interiorizado siquiera los mecanismos y procesos propios de dicha lengua. Así, los alumnos tenderán a apoyarse en la gramática de su lengua materna (L1) y cometerán errores que podrían arrastrar durante el resto del proceso de aprendizaje de la L2. Como bien explica Megías Rosa (1994)

Si a un estudiante de L2 se le pide que produzca un discurso oral sin estar preparado, éste se apoyará en las reglas sintácticas de su lengua materna, realizando mecanismos de traducción literal que tan erróneamente se plantean los alumnos para

poder emitir el mensaje. Si al mismo alumno se le pide la comprensión de un mensaje oral, ocurrirá algo parecido pero en esta ocasión las reglas que gobiernan los aspectos fonológicos de la lengua materna no podrán servirle como modelo. Para poder decodificar eficazmente un mensaje, además de patrones sintácticos, existen patrones de pronunciación, acento y entonación. Cuando la persona que aprende una lengua tiene como modelos mensajes que contiene patrones sintácticos correctos junto a patrones fonológicos incorrectos o insuficientes, se produce una adquisición incompleta. (p.92).

Por tanto, y continuando con la idea que Megías Rosa (1994) nos aporta, a causa de los patrones que adquieren los estudiantes de una L2 intentando decodificar el contenido y significado del mensaje, se podría afirmar que algún aspecto en el proceso de aprendizaje está fallando, ya que, como hemos mencionado anteriormente, el estudiante tiende a reproducir o decodificar basándose en sus propias estructuras gramaticales de su lengua materna y es ahí donde radica uno de los errores más importantes en dicho proceso de aprendizaje.

Por ello, y como modelo de prevención de concepción de patrones sintácticos erróneos, conviene hacer mención al denominado modelo de Respuesta física total (RFT), del inglés *Total Physical Response* (TPR), propuesto por el Dr. James J. Asher, que se trata de “un método de enseñanza de lenguas que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física” (Respuesta física total, s.f., párr. 1).

Dicho modelo de enseñanza se basa en la adquisición de una L2, en los primeros años, mediante respuestas físicas a órdenes claras y concisas que el maestro debe establecer. Los estudiantes, al igual que hicieran al aprender su lengua materna, no necesitarían dar respuestas verbales sino físicas, ya que primero interiorizan y aprenden los sonidos, estructuras gramaticales simples mediante actividades y juegos, para, posteriormente, dar lugar a la interiorización y adquisición de otras más complejas.

El método de respuesta física total profiere un enfoque comunicativo importante en las etapas iniciales de la adquisición de la L2. Este método comprende un periodo de silencio y de escucha y confiere más importancia a la comprensión del contenido que a las formas gramaticales implícitas en las instrucciones verbales dadas. En palabras de Jung y López (2003):

La RFT se centra en instrucciones verbales tales como “Levántate y pon el libro sobre la mesa”. Con el propósito de mantener la ansiedad en un nivel bajo, no se da mucha importancia a la producción del lenguaje. Al principio, el maestro se dirige a unos cuantos alumnos, luego a toda la clase o a grupos numerosos, después nuevamente a un grupo reducido de alumnos y finalmente a individuos. El maestro empieza con órdenes, consignas o mandatos de una sola palabra; dice “siéntate”, y se sienta para

proporcionar un modelo. Después, repite la orden sin el modelo y, a medida que se eleva el nivel del lenguaje de los alumnos, el maestro comienza a darles instrucciones de dos o tres palabras, como "levántate y trae el libro". Los estudiantes demuestran su comprensión obedeciendo las consignas. (p.234).

Las órdenes dadas por el maestro no tienen por qué seguir ningún orden establecido, evitando así que los alumnos puedan anticipar la siguiente orden. Poco a poco se van combinando las primeras instrucciones con otras nuevas y el maestro puede comprobar si los alumnos las van o no aprendiendo, haciendo un repaso para aquellos que no lo han logrado. Después de un largo periodo de silencio en el que los alumnos puedan asimilar los contenidos aprendidos mediante instrucción-respuesta, los alumnos hacen el rol del maestro y comienzan a dar las órdenes a sus compañeros.

Lo importante de este método es que para seguir las instrucciones, aun necesitando un elevado nivel de comprensión, no se necesita ninguna producción oral y se hace hincapié en la comprensión de las instrucciones mediante repeticiones físicas, tal y como los niños pequeños hacen antes de empezar a hablar, esto es, ejecutan respuestas físicas a mandatos que les son proferidos por los adultos o los maestros.

Otro de los estudios a tener en cuenta ante el aprendizaje de una L2 es el denominado período crítico formulado por Lenneberg, hacia el año 1967, cuya hipótesis es causa de estudio en muchos otros trabajos de investigación, pero al que no podemos adentrarnos profundamente debido a las investigaciones biológicas que esta hipótesis ha despertado y originado.

No obstante, nos referimos al período crítico porque, aunque no se haya demostrado que realmente exista, tampoco se ha demostrado lo contrario. Lo que sí es objeto de estudio en este trabajo es la importancia de una correcta pronunciación y articulación de sonidos, que conllevará hacia una correcta asimilación y entendimiento de la lengua inglesa. Por lo tanto, podemos afirmar que ambas, pronunciación y distinción de sonidos, están estrechamente unidas para alcanzar un óptimo aprendizaje de la lengua inglesa como L2. Según la hipótesis del período crítico en el aprendizaje del lenguaje, y, en concreto, de una segunda lengua, Lenneberg (1985) afirma que, en la pubertad, las funciones del lenguaje se van a concentrar en una parte concreta del cerebro y que, anteriormente, desde el nacimiento, esto no ocurría, es decir, el uso del cerebro en la asimilación del lenguaje no está determinada por una lateralidad, tan acusada a partir de la pubertad. Por lo tanto, esta lateralización hemisférica del cerebro es la responsable de que haya diferencias entre niños y adolescentes, de un lado, y adultos, de otro, en la adquisición de

una L2. Esto nos lleva a determinar, aceptando dicha teoría, que el mejor momento para aprender una L2 es en la niñez, ya que nuestra capacidad para aprender otra lengua decrece a causa de la organización especializada de nuestro cerebro.

Es por ello que este trabajo de investigación propone una inmediata inmersión en el aprendizaje de una L2 en estudiantes de primer ciclo de primaria debido a su plasticidad en la adquisición del lenguaje al carecer de estructuras gramaticales fijas que dificultan enormemente dicha adquisición. Debemos, por tanto, aprovechar al máximo la enorme capacidad de aprendizaje de los estudiantes y enseñarles una L2 como lo aprenderían de igual forma que si su lengua materna se tratase. Con una correcta articulación y aumento de la capacidad de la comprensión auditiva de los diferentes sonidos de la L2, el alumno podría ser capaz de comenzar a comprender mensajes y a expresarse en esta nueva lengua. Si aceptamos esta hipótesis del período crítico como buena, mediante los ejercicios y actividades que las TAC nos ofrecen, el estudiante irá reforzando y asimilando las bases para lo que creemos puede ser el aprendizaje correcto de una L2.

2.2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Cuando hablamos de mejorar la comprensión auditiva debemos enfatizar claramente lo que los alumnos entienden por ello. Es decir, al hablar de comprensión auditiva, debemos establecer la diferencia entre “oír” y “escuchar”, de acuerdo al significado que les otorga la Real Academia de la Lengua.

- Oír (s.f.): “Percibir con el oído los sonidos”.
- Escuchar (s.f.): “1. Prestar atención a lo que se oye (...) 3. Aplicar el oído para oír algo” (o a alguien).

A la hora de escuchar otra lengua distinta a la materna, este proceso puede resultar arduo y, en ocasiones, frustrante. Escuchar en otra lengua significa comprender lo que se está hablando, diferenciarlo en el contexto donde se desarrolla y ser capaz de extraer la idea principal. Todo esto es más fácil si somos capaces de ver los gestos y expresiones de los hablantes, pero también hay otras variables que hacen más complicado este proceso de escucha. Es mucho más difícil cuando el interlocutor habla a gran velocidad, su tono es casi inaudible, hay mucho ruido de fondo, el tema no nos es del todo familiar o el vocabulario es muy específico, entre otros aspectos.

Lo normal es que el estudiante de la L2 se encuentre con estos casos la mayor parte del tiempo en situaciones reales durante su aprendizaje; los estudiantes de primeros cursos

de primaria lo experimentarán al escuchar a su profesor en una lengua a la que no están expuestos habitualmente.

La mejora de la comprensión oral y auditiva es un proceso que lleva mucho tiempo y requiere de mucho esfuerzo. Por tanto, si queremos que nuestros alumnos sean capaces de mejorarlo, debemos prestar atención a la forma en la que les llega la información. Esto es, debemos, sobre todo, al inicio de la toma de contacto con la L2, intentar hablar de frente a ellos, con gestos y expresiones exageradas para transmitir la idea de lo que estamos hablando. Otro aspecto a cuidar es el de intentar mantener cierto nivel de concentración y que los alumnos puedan centrarse en los nuevos sonidos que les llega, así como finalmente preguntarles por lo que han entendido con preguntas fáciles y sencillas. (Englishcom, s.f.)

Aunque el proceso de mejora de la comprensión oral y auditiva, tal y como hemos mencionado, es complejo y, en ocasiones, difícil, podemos obtener grandes resultados si ellos observan a la persona que está hablando, si se concentran en entender lo que se está diciendo, si prestan atención al tono utilizado y, finalmente, si llegan a ser capaces de resumir lo que han escuchado.

Pero no siempre es suficiente con trabajar en el aula para mejorar la comprensión auditiva en una L2, es decir, no sólo el profesor puede hacer llegar todos los ejercicios y actividades que harán que su proceso de comprensión mejore. Debemos apoyarnos en otros muchos recursos que nos ofrecen las TAC dentro y fuera del aula, tales como:

- Variedad de audios en inglés con diversas tramas y conversaciones. Una opción muy interesante sería la de utilizar libros y audios simultáneos, conversaciones reales grabadas y mostrando la transcripción. Así, vamos a permitir que el alumno pueda oír y leer a la vez, mejorando así la comprensión auditiva.
- Programas de televisión o películas en inglés con subtítulos.
- Canciones en inglés, las cuales les ayuda, de forma lúdica y agradable, a mejorar la comprensión auditiva.

2.2.1. Fundamentos legislativos en Educación Primaria

Si nos atenemos a los tres principios fundamentales de la actual Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), podemos establecer una estrecha relación entre dichos principios y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2.

1. Ofrecer una educación de calidad a todos los individuos y en todos los niveles del

sistema educativo. Esto es, intentar que los alumnos consigan adquirir un máximo nivel y rendimiento tanto académico como intelectual, social y afectivo. Objetivos que conseguiremos mediante la enseñanza-aprendizaje de la L2 puesto que ello conlleva preparar, mejorar y favorecer su interacción social tanto con estudiantes de su propio ámbito en el aula de la L2 como en otras relaciones sociales con angloparlantes, su expresión y comprensión escritas y orales tan necesarias tanto en la L2 como en su propia lengua.

2. Necesidad de que todos los miembros pertenecientes a la Comunidad Educativa colaboren para conseguir el objetivo anterior de ofrecer una educación de calidad preparando así a esta comunidad a la adquisición de una L2.
3. Compromiso con los objetivos educativos que se establecen en la Unión Europea para un futuro próximo. De esta forma, se permite que los alumnos se preparen para la sociedad en la que vivimos y sean capaces de asimilar y afrontar futuros retos tanto en el ámbito laboral como en el económico o social. La Unión Europea y la UNESCO marcan conjuntamente estos objetivos entre los que encontramos el de aumentar la inversión en educación, mejorar los recursos disponibles o garantizar el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El actual marco educativo permite a los alumnos continuar su proceso educativo mediante proyectos de movilidad, intercambio y cooperación europea; lo que hace patente la relevancia del aprendizaje de una L2 en nuestro presente y futuro más inmediato y en el que están inmersos nuestros estudiantes.

Así mismo, los dos primeros objetivos mínimos marcados en el RD 1513/2006 para el área de Lengua Extranjera explicitan la importancia de la adquisición y consecución de una correcta comprensión oral y auditiva en Primaria, y es aquí donde se podría hacer una inclusión de los recursos y herramientas que las TAC nos ofrecen para la consecución de estos objetivos mínimos que rezan como sigue:

1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación. (p. 43091).

Por otra parte, en lo concerniente al uso de recursos digitales, ya en el Real Decreto 1513/2006, en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, se identifican

ocho competencias básicas, de las cuales la cuarta, esto es, Tratamiento de la información y competencia digital, expone lo siguiente:

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos. (p. 43060).

Dicha competencia nos habla de la importancia de la utilización de los recursos digitales en el ámbito educativo y de cómo su uso beneficia y resuelve problemas de modo eficiente. Así podemos entender la propuesta de este trabajo de investigación donde se pretende hacer hincapié en lo señalado anteriormente.

El Ministerio de Educación y Ciencia en su Orden ECI/2211/2007 recoge las ocho áreas de conocimiento que se han de impartir en los diferentes ciclos de Educación Primaria. En nuestro caso, y como eje principal de nuestro trabajo de investigación, nos centraremos en el área de interés de Lengua extranjera o L2.

En la citada Orden, y a causa del desarrollo tecnológico y social que estamos experimentando actualmente, se hace necesario y prioritario dedicar y basar la metodología de enseñanza basada en la internacionalidad, multilingüismo y multiculturalidad. Los propios alumnos necesitan una práctica aún mayor en el uso de la expresión oral, y en la práctica del lenguaje de la L2 en general. Ante las pocas oportunidades que éstos encuentran fuera del entorno escolar, es imprescindible la introducción de nuevos contenidos en el aula que permitan a los estudiantes una nueva interacción social así como con otros medios de comunicación para la práctica de la L2. El objetivo es, por tanto, facilitar que el alumnado adquiera diversas competencias comunicativas que le permita defenderse de forma eficaz.

Tal y como venimos defendiendo en el presente trabajo de investigación las TAC son una parte esencial en este nuevo proceso educativo y, por consiguiente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. En la citada Orden ECI/2211/2007, se establecen los cuatro bloques de contenidos en los que se basa la educación primaria. En el bloque que está dedicado a la enseñanza de la L2 éste pone de manifiesto la relevancia y necesidad del uso de los recursos digitales en el aula para la adquisición y mejora de dicha competencia.

2.2.2. La enseñanza de la fonética en la clase de L2

Mediante la observación directa en el aula, se podría afirmar que, en los centros educativos de Reino Unido, y, en concreto, en los primeros cursos de primaria, los profesores enseñan a sus alumnos a familiarizarse con los sonidos de las consonantes y de las vocales antes de enseñarles a escribir porque no hay una relación directa entre fonema-grafema como lo puede haber en nuestro propio idioma. Estableciendo una distinción entre la forma de enseñanza de la lengua inglesa entre España y Reino Unido, observamos que en el segundo trabajan de diferente forma su aprendizaje, esto es, mediante la reproducción de sonidos y la fonética que, trabajados en el aula, conlleva que los alumnos adquieran mayor conocimiento entre lo que escuchan y lo que escriben. No se confiere tanta importancia a que el alumno llegue a aprender a escribir correctamente las palabras, sino que logre distinguir los distintos fonemas que las componen, así como su significado. El método usado en estos primeros cursos para deletrear palabras es mediante la articulación de los sonidos de las diferentes consonantes y vocales, esto es, el método denominado Synthetic Phonics.

¿Qué es Synthetic Phonics? Es un método de enseñanza que muestra cómo aprender a deletrear, escribir y diferenciar los cuarenta y cuatro sonidos que encontramos en la lengua inglesa cuando se combinan diferentes consonantes y vocales. (Reading Chest, s.f.)

Los diferentes sonidos de los que hablamos se reparten en siete grupos, los cuales se irán trabajando poco a poco hasta alcanzar la habilidad de distinguir los cuarenta y dos sonidos y, así, pronunciar, reconocer y escribir correctamente las palabras que pueden ser construidas. Durante el proceso de enseñanza mediante este método el profesor acompaña cada sonido con una gesticulación para así ayudar a que el alumno recuerde la letra que lo acompaña y ayudando a que el resultado no sea otro que el de reconocer las letras por su sonido y no por su nombre, eso será mucho más adelante. La letra m se reconocerá con el sonido mm y no como eme. Dicho proceso basado en sonidos es fundamental para la formación de palabras, una vez los hayan interiorizado y asimilado, teniendo en cuenta las diferentes formas en las que podemos escribir y encontrar en la pronunciación de un mismo sonido. (Hepplewhite, 2004).

En España, la enseñanza de la lengua inglesa se orienta básicamente a la gramática y no a la reproducción de los diferentes sonidos que cada vocal, diptongo o triptongo puedan llegar a tener en inglés por sí mismas. La mayoría de los centros educativos de nuestro

país apuestan por utilizar el libro de texto en las clases de lengua inglesa, pero no lo utilizan como un apoyo más a la asignatura, sino que es utilizado como una guía a seguir trabajando únicamente, y de manera directa, los contenidos que ofrece.

No existe una línea clara de enseñanza de discriminación de sonidos propiamente dicha y esto hace que los estudiantes de una L2 interioricen sonidos erróneos que ellos mismos ejecutan en su propia articulación, emisión y lectura de las palabras.

Como hemos anticipado anteriormente, el inglés es una lengua en la que no existe relación directa entre fonemas y grafemas. Esto quiere decir que las palabras no se escriben literalmente como se pronuncian. Esto genera un gran problema al alumnado no nativo de dicha lengua, como es el caso del alumnado cuya lengua materna es el español, ya que están acostumbrados a que en su lengua materna exista una relación directa entre fonemas y grafemas. Por lo tanto, resulta bastante interesante que desde el primer contacto con la lengua extranjera el alumnado se familiarice con esta característica del idioma y comience analizando las principales características fonéticas de la L2 exponiéndolos desde el primer día a producciones reales en dicha lengua. Es decir, aprender cómo suena cada grafema del alfabeto con la finalidad de asimilar lo más rápido posible esta peculiaridad de este idioma. (Barrera Benítez, 2009).

Continuando con la idea que desarrolla Barrera Benítez (2009), otra de las mejoras que nos ofrece la enseñanza de la fonética en el aula la encontramos tanto a nivel cuantitativo como cualitativo de la pronunciación de la lengua inglesa, siendo una de las vías más importantes en el uso y aprendizaje de la lengua inglesa, para entender y que nos entiendan.

La falta de correlación entre fonemas y grafemas es que las palabras no se leen de forma literal sino que se pronuncian de forma diferente a la que se escriben. Como consecuencia de esto, otro beneficio que aporta el hecho de analizar la pronunciación de fonemas de la L2 es, en general, la mejora de la pronunciación en esta lengua.

En realidad, con la fonética el alumnado mejora su pronunciación porque no solo asimila la pronunciación de fonemas sino que también aprende a identificar el acento de una palabra, el ritmo en el discurso o la entonación que requiere cada producción en inglés. Ni que decir tiene que en este idioma una correcta pronunciación, implica un éxito en el proceso de transmitir información y hacerse entender en la segunda lengua, que es el objetivo que se marca cuando aprendemos una nueva lengua (Barrera Benítez, 2009, p.2).

2.3. RECURSOS DIGITALES PARA LA PRÁCTICA DE DESTREZAS ORALES

El uso de los recursos digitales en el aula va a permitirnos trabajar determinados aspectos en la consecución de una mejora en la destreza auditiva de los estudiantes que difícilmente trabajaríamos con recursos tradicionales más allá del uso de un reproductor de CD. Por lo tanto, en este apartado pretendemos mostrar las diferentes ventajas que nos ofrecen los recursos digitales, dentro y fuera del aula, para el avance en la enseñanza/aprendizaje de una L2, así como una serie de herramientas digitales y multimedia que se presentan como idóneas para los propósitos que perseguimos en este trabajo de investigación.

2.3.1. La importancia del uso de recursos digitales

Muchos son los autores que defienden la inclusión de los recursos digitales en el aula para facilitar, de forma completamente intuitiva, el aprendizaje.

Las propuestas didácticas de utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en general, y de Internet en particular, apoyadas en el desarrollo de proyectos de trabajo en los que grupos o equipos de alumnos deben buscar información cara a resolver una situación problemática, desarrollar una pequeña investigación o bien para elaborar un informe sobre un tópico concreto (tales como los Webquest, los círculos de aprendizaje, los proyectos telemáticos cooperativos o el aprendizaje basado en problemas, entre otros), representan, en estos momentos las 4 formulaciones más prometedoras e interesantes para la innovación de las prácticas de enseñanza desarrolladas a través de la utilización de estos recursos digitales. (Area, 2008, p.16).

Y no podemos obviar que los alumnos demandan una actualización constante de los recursos educativos a los que están expuestos en clase de L2. Desafortunadamente, la exposición de los alumnos en su vida cotidiana a la L2 sigue siendo baja, por lo que es importante que el centro escolar emprenda y acoja este carente aprendizaje que el alumno tiene sobre las destrezas referentes a la comprensión auditiva y expresión oral. El centro escolar debería ofrecer nuevos modelos que trabajen de forma implícita dichas destrezas, dado que el uso de las TAC se muestra como un aspecto indispensable para poder acercar a los estudiantes hacia un modelo lingüístico nativo en el aula.

También es importante tener en cuenta que, hoy en día, en nuestras aulas, trabajamos con un tipo diferente de estudiantes: son los nuevos estudiantes que han nacido con la tecnología como parte natural de sus vidas y su entorno. Están acostumbrados a manejar diferentes dispositivos electrónicos de una forma tan precisa y natural como una persona más mayor pudiese coger un periódico y leerlo. Estos estudiantes son los denominados

nativos digitales, acuñados así por Prensky (2001); un hecho que nos va orientando hacia un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje incluyendo nuevos conceptos e ideas que debemos tener en cuenta en estos nuevos tiempos de docencia tecnológica. Los docentes tenemos que adquirir nuevos métodos, nuevas ideas, nuevos recursos y adaptarnos a los estudiantes de hoy.

Prensky (2001), cuando se refiere a los nativos digitales, describe estas personas como individuos acostumbrados a recibir información de manera muy rápida, a los que les gusta la gratificación instantánea, se crecen con las recompensas frecuentes y prefieren los juegos al trabajo serio. Estamos hablando de otra generación que nos demanda constantemente nuevos recursos y nuevas metodologías porque están acostumbrados a ello.

Lo realmente importante que debemos plantearnos, como docentes, es hasta cuánto estamos dispuestos a dar y cuándo es el momento de parar. Esta nueva generación de estudiantes que están expuestos día a día a nuevos recursos, nuevos dispositivos tecnológicos y nuevos contenidos hacen que debamos ponernos a su altura, en cuanto a conocimientos tecnológicos se refiere, y mostrarles aquello que ellos esperan, es decir, nuevos recursos digitales y multimedia, más manejables y donde ellos perciban una respuesta inmediata, tal y como están acostumbrados cuando hacen uso de alguna aplicación informática, equipo o juegos de consola. Hemos de considerar la opción de acercarnos a su mundo y enseñarles con las mismas herramientas con las que ellos trabajan en el día a día.

Por su parte, Marcos y Santorum (2009) también indican la existencia de una nueva generación, a la cual la denominan Next-Gen, que formará parte de nuestra vida cotidiana, donde la mezcla de diversión y comunicación será algo normal. Lo verdaderamente importante de esta nueva generación no es cuán potentes sean las máquinas y aplicaciones que los estudiantes usen, sino cómo interactúen con ella y con los demás usuarios con el fin de fomentar un aprendizaje cooperativo. Lo que deberíamos aprender es a acercar a nuestras aulas el día a día de estos estudiantes fuera de ella.

No cabe duda de que los recursos informáticos están ahí y no podemos ni debemos obviarlos. La preparación del profesor es vital para la consecución de los objetivos educativos propuestos para los alumnos. Por tanto, no deberíamos considerar la opción de si usar o no los recursos digitales puede ayudarnos a conseguir aquello que nos planteamos los docentes cada principio de curso, es decir, el objetivo que nos planteamos

permanece inalterable a lo largo del proceso de enseñanza: conseguir de forma exitosa que los alumnos aprendan. Además, entre nuestros propósitos hacia la adaptación y evolución de nuestra metodología empleada en el aula debe figurar el qué podemos usar de novedoso para que ello suceda. La interacción, feedback, auto evaluación y auto aprendizaje son las consecuencias del uso de herramientas que la tecnología puede ofrecer a nuestros alumnos y a la comunidad educativa en general.

En la actualidad, lo tenemos todo a nuestro alcance: disponemos de multitud de recursos gratuitos, alumnos preparados, los denominados nativos digitales, y nuevas ideas y ganas de emprender nuevos retos con métodos más acordes a los tiempos que corren. Pero, como explica Sancho Gil (2008), el verdadero problema al que nos enfrentamos los docentes es el de cómo convertir las herramientas que nos ofrece la tecnología en instrumentos que nos sean válidos para la enseñanza y el aprendizaje, de cómo cambiar nuestra mentalidad y empezar a usar y diseñar las herramientas oportunas para poder llegar a nuestros alumnos y ofrecerles lo que ellos esperan. El denominado paso del TIC al TAC, al que Sancho Gil (2008) nos invita, pasa por una concienciación general por parte del profesorado de fusionar recursos digitales con enseñanza y no sólo a limitarnos a hacer uso de lo que las ya no tan nuevas tecnologías nos ofrecen.

Tal como Rossel (2008) apunta: “redescubrimos las posibilidades del ordenador como herramienta privilegiada que permite la capacidad interactiva y la posibilidad de repetir una misma secuencia las veces que sea necesario para afianzar el aprendizaje”. (párr. 18).

2.3.2. Herramientas digitales y multimedia para la comprensión auditiva

A lo largo de este marco teórico, hemos intentado establecer unas bases sobre la importancia del uso de las TAC en la práctica de la discriminación de sonidos para mejorar la comprensión auditiva y expresión oral de la lengua inglesa. Basándonos en lo expuesto hasta ahora, vamos a establecer una relación de recursos digitales en el aula y su aprovechamiento para alcanzar el objetivo propuesto en este durante trabajo. Por tanto, ¿qué recursos digitales podemos usar para lograr dicho objetivo? He aquí una serie de aplicaciones, páginas web y recursos online que, mediante su uso, nos ayudarán a mejorar la comprensión auditiva y expresión oral de la lengua inglesa. El centro de interés de las herramientas aquí mostradas es el de la distinción de sonidos.

2.3.2.1. *Deep sea phonics, BBC kids*

Es una herramienta online, alojada en la página web de la BBC (British Broadcast Channel)¹, y forma parte de un conjunto de apartados y actividades destinadas a trabajar las asignaturas de matemáticas (*maths*), conocimiento del medio (*science*) y alfabetización (*literacy*) en la lengua inglesa. En cada uno de los apartados anteriormente mencionados podemos elegir el tipo de actividades dentro de un centro de interés, es decir, dentro del apartado de alfabetización podemos elegir los centros de interés que queremos trabajar tales como: Phonics, Rhyming words, Alphabetical order, Spelling, Pronouns, Joining words, Similar meaning, Using punctuation y Making sentences. Dichas actividades nos ofrecen la oportunidad de elegir el nivel, medio (*medium*), difícil (*hard*) o muy difícil (*really hard*), en el cual queremos poner a prueba las habilidades de nuestros alumnos.



Figura 1. Aplicación *Phonics Play*. (www.bbc.co.uk/bitesize/ks1).

Para el uso de esta herramienta no es necesario que el usuario se registre por lo que ofrece una gran facilidad de acceso. El único punto negativo que encontramos en esta herramienta es que, dado que no permite que el usuario se registre, no ofrece ningún registro de logros conseguidos y si queremos evaluar el avance de los alumnos debemos anotar junto a ellos sus resultados.

No obstante, la herramienta destaca por su facilidad en la propia ejecución, su clasificación por niveles, sus llamativas imágenes y, lo más importante, que nos ofrece

¹ <http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/phonics/play/popup.shtml>

unos contenidos óptimos para la realización del presente trabajo de investigación, ejercicios con el fin de trabajar la distinción de sonidos de la L2.

2.3.2.2. Starfall

Al igual que la anterior herramienta descrita, ésta² consta de gran cantidad de actividades organizadas por recursos, contenidos y cuyo centro de interés es el aprendizaje de la lectura, trabajando, de igual modo, los sonidos que forman las palabras para su correcta escritura, lectura y pronunciación. Tampoco en esta herramienta se precisa de la creación de usuario y clave para la realización de las actividades propuestas en ella por lo que se hace más interesante y accesible en el caso que los alumnos deseen seguir practicando la distinción de sonidos de la lengua inglesa en sus casas o en cualquier otro sitio con conexión a internet.



Figura 2. Starfall's Learn to Read with Phonics. (www.starfall.com, s.f.)

La presente herramienta se divide en diferentes secciones, al igual que la anterior herramienta: ABCs, Learn to Read, It's Fun to Read, I'm Reading y otros temas relevantes de la cultura anglosajona. Lo interesante de esta herramienta es que está diseñada especialmente para alumnos y cuenta con un material audiovisual sencillo y atractivo. Todos los ejercicios tienen audio y se centran en la lectura de palabras y textos.

² <http://www.starfall.com>

El apartado de *Learn to Read* (Aprender a leer) enseña a los alumnos los sonidos de las letras y estos tienen que ir formando las palabras que escuchan mediante una locución y sus pictogramas asociados. Cuando han formado las palabras de las que consta cada ejercicio de esta sección, la aplicación muestra una estrella dorada a modo de recompensa y se invita a los alumnos a que continúen en el siguiente nivel. Este apartado de ha sido una parte importante de nuestro estudio empírico, en especial lo que afecta a la ejecución de actividades propuestas en el presente trabajo de investigación.

Esta página web incluye a su vez otros interesantes recursos. En el apartado de *It's Fun to Read* (Leer es divertido) y *I'm reading* (Estoy leyendo) se incluyen pequeñas lecturas de libros, obras de teatro, información sobre músicos, pintores, magia...

Es una herramienta que se puede incluir en el quehacer diario del aula en función del nivel de ejecución lectora que posean nuestros alumnos y desee trabajar.

Esta herramienta destaca por la variedad de actividades que ofrece relacionados con la distinción de sonidos de las palabras, cómo se leen, cómo se pronuncian y por ser un formidable entrenamiento y herramienta para la mejora de la comprensión auditiva y la fonética.

2.3.2.3. Voki

Voki³ es una aplicación gratuita que permite crear un "avatar", personaje animado y personalizado, el cual reproduce oralmente una grabación previamente cargada mediante el uso de la tecnología *text-to-speech* (pasar de texto a voz), nos puede ser de gran utilidad para ayudar en los ejercicios de pronunciación de una forma divertida y lúdica.

La voz del avatar se generará desde la carga de un archivo de audio desde nuestro ordenador, o mediante la grabación directamente desde un micrófono, mediante un teléfono o un archivo de texto que será reproducido oralmente. Es una herramienta muy buena para trabajar en actividades de comprensión auditiva donde los estudiantes pueden escuchar repetidas veces la locución del avatar y permitiendo así una mayor exposición a la L2 corrigiendo posibles fallos de entonación y pronunciación en los estudiantes. Al ser el propio usuario el que graba su discurso oral, permite que sea él mismo el que proponga los temas según las necesidades o los propósitos educativos que se persiga.

³ <http://www.voki.com>

Al contrario que en las dos anteriores herramientas, en ésta el usuario debe registrarse en la página web donde está alojada dicha aplicación, con lo cual permite que se registren las grabaciones de los avatares en la cuenta creada.

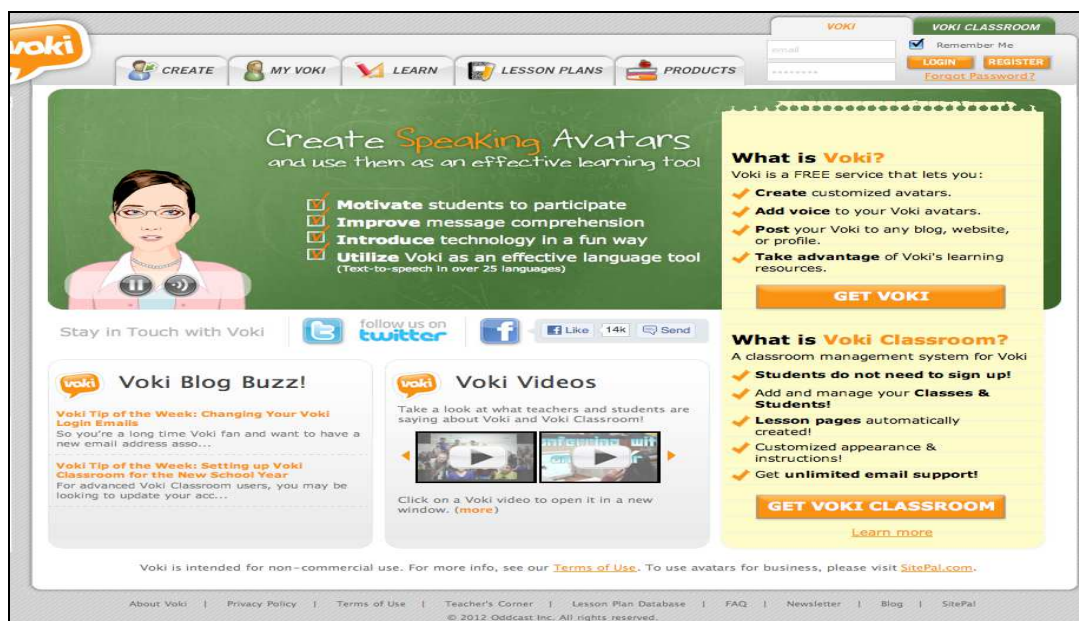


Figura 3. Herramienta de creación de avatares. (www.voki.com)

Voki es una fantástica manera para trabajar en el aula. Por ejemplo, algunas ideas para su implementación en el aula es crear un usuario por aula para diseñar y almacenar las presentaciones de todos los alumnos. En este estudio lo hemos utilizado como dictáfono pero se podría explotar de las siguientes maneras: crear avatares en grupos y escribir el texto, colgándolo en un entorno web como por ejemplo en el blog de aula; cada alumno puede grabar su propio audio, con la limitación de 60 segundos como máximo, haciendo una exposición personal o sobre un tema concreto; utilizándolo como dictáfono donde los alumnos pueden escribir lo escuchado, contestar a ciertas preguntas, etc. Es una herramienta que nos permite trasladar y extender el inglés al entorno del hogar, la familia. Desde casa pueden escucharse a ellos mismos y a los compañeros, de manera relajada y lúdica.

2.3.2.4 Otros recursos

En el presente trabajo de investigación hemos considerado oportuno incluir otros recursos, que si bien no han sido utilizados en el estudio empírico, se trata de herramientas concebidas para practicar la discriminación de sonidos y mejorar, por tanto,

la comprensión auditiva.

- Voxopop⁴: es una herramienta online que consiste en la creación de grupos de discusión, ya sean públicos, privados o restringidos, donde la principal idea es la de promover discusiones orales. Los grupos, que se pueden crear en este sitio web y que serán grupos de alumnos, proponen temas de debate, con la única salvedad que deben utilizar sólo su voz. Voxopop permite la grabación de forma directa de los mensajes de voz incluidos en la discusión de cada uno de los integrados de cada grupo creado. Voxopop es un recurso utilizado por educadores de todo el mundo ya que permite crear conversaciones grabadas en línea, a las que los alumnos pueden acceder, y utilizarlas en pos de una mejora en la práctica de la comprensión auditiva, la expresión oral y evaluar así los posibles problemas de pronunciación de la L2. (Universidad Internacional de La Rioja, 2013)
- Audacity⁵: El uso de las TAC nos ofrece una gran variedad de recursos y entre ellos está el de poder trabajar actividades tan sencillas como un simple dictado donde los alumnos han de escuchar una grabación y deben transcribir lo escuchado. Es una excelente manera de trabajar el desarrollo de la discriminación de sonidos e identificación de palabras en otra lengua. Usando el editor de grabación y edición de sonido libre Audacity, los estudiantes pueden avanzar en su nivel de comprensión auditiva de la L2 tanto dentro como fuera del aula. Ésta es una herramienta gratuita y de dificultad de uso baja. (Audacity, s.f.)
- Listen and write⁶: Mediante el uso de la herramienta Listen and write podemos crear y usar ejercicios de listening y transcripción como si de un dictado se tratase. Para poder usar esta herramienta, debemos crear una cuenta de usuario y, habiendo introducido nuestro usuario y clave, nos pedirá que efectuemos un test de nuestro nivel de comprensión auditiva. Una vez efectuado el test, la aplicación nos informará acerca de nuestro nivel y a partir de ahí empezaremos a trabajar para intentar mejorarlo. Esta herramienta puede ser usada día a día tanto en el aula como en casa y, aparte de ser un magnífico entrenamiento auditivo, el alumno recibe de forma instantánea un feedback con la puntuación que ha conseguido.

⁴ <http://www.voxopop.com>

⁵ <http://audacity.sourceforge.net/download/?lang=es>

⁶ <http://www.listen-and-write.com/>

Esto hace que su motivación y ganas de superación aumenten, pero para evitar un efecto contrario, aquellos alumnos con más dificultades deberán estar acompañados del profesor durante la ejecución de la actividad, y evitar así que se llegue a un estado de ansiedad o de falta de motivación. Las actividades se organizan de una manera sencilla y los estudiantes tienen la oportunidad de sólo escuchar el primer texto completo. A continuación, pueden escuchar el texto frase por frase y tratar de rellenar los huecos que en él aparecen. Con esta herramienta el profesor puede buscar y seleccionar diferentes ejercicios de audio para sus estudiantes atendiendo a temas más o menos relevantes y siempre adaptados al nivel adecuado del alumno siguiendo en todo momento su progreso. Por último, se trata de una herramienta ideal en la que es posible crear actividades para que los alumnos trabajen en casa de forma autónoma. (Universidad Internacional de La Rioja, 2013).

3. MARCO EMPÍRICO

Uno de los mayores problemas que tienen los estudiantes en sus primeros años de estudio, aprendizaje y toma de contacto de la lengua inglesa, como bien se ha destacado en el marco teórico de este trabajo de investigación, es la correspondencia grafía-fonema. Ante dicha dificultad vamos a centrar el objeto de estudio de esta investigación en intentar, por medio de las TAC, que los estudiantes logren diferenciar e interpretar dichos fonemas o sonidos.

Hoy en día, como hemos afirmado previamente, el uso de las TAC es bastante común; además, está aceptado y demandado por la sociedad de cambio en la que vivimos, por lo que la exposición ante la lengua inglesa es constante. Si conseguimos que los alumnos, desde su etapa de Educación Primaria, sean capaces de diferenciar los distintos sonidos que esta lengua ofrece, habremos conseguido un avance importante hacia el proceso de bilingüismo y asimilación, casi de forma natural, de la lengua inglesa. Por ello, mediante la utilización de una gran variedad de recursos que las TAC nos ofrecen, centraremos nuestro experimento empírico en la práctica de comprensión auditiva de la lengua inglesa.

3.1 DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Como se ha mencionado previamente, en este trabajo de investigación hemos realizado un estudio empírico para analizar el nivel de de inglés, sobre todo en lo que respecta a la discriminación de sonidos, mediante el uso de algunos recursos digitales. Para mostrar el diseño de este experimento en este apartado vamos a realizar una breve contextualización del centro donde se ha llevado a cabo, los participantes objeto de estudio, una breve referencia a los materiales empleados y el procedimiento seguido para el estudio empírico.

3.1.1. Contextualización

El centro donde se han desarrollado las pruebas y recogida de datos para el estudio de la mejora de la destreza auditiva usando las TAC es un colegio público bilingüe ubicado en la zona oeste de la Comunidad de Madrid. El nivel socio económico y cultural del centro es medio-bajo y las familias de los alumnos no se implican de manera directa en la comunidad educativa debido a, en ocasiones, su bajo nivel cultural y falta de dominio en castellano. Nuestro centro cuenta con un número elevado de alumnado inmigrante, muchos de ellos bilingües, y donde el aprendizaje de la lengua inglesa supone el

aprendizaje de una tercera lengua. Muchas de las familias no tienen acceso a recursos digitales en sus casas, es decir, ordenador personal y acceso a internet, por lo que hemos basado nuestro estudio en base a datos recogidos mediante el uso de aplicaciones informáticas que los alumnos han trabajado exclusivamente en el aula.

El colegio es un centro educativo de línea 2, es decir, se compone de dos aulas por cada ciclo y curso, con lo que tendríamos doce aulas en total para la etapa de primaria. Además, el centro tiene incorporado el bilingüismo en el primer ciclo de Educación Primaria (primero y segundo) y en el primer curso del segundo ciclo (tercero) de la misma etapa educativa.

Los alumnos del centro, y debido a su condición de bilingüe, reciben a la semana cuatro sesiones de la asignatura *Science* (Conocimiento del medio), cinco sesiones de la asignatura *English* y una sesión de la asignatura *Arts* (educación plástica y visual); en las tres asignaturas la lengua vehicular es el inglés.

3.1.2. Participantes

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el centro tiene un elevado número de alumnos inmigrantes. Así, nuestro grupo (segundo curso de Educación Primaria) objeto de estudio cuenta con 24 alumnos cuyas familias son de diversas nacionalidades, aunque muchos de los alumnos han nacido en España. Las nacionalidades que conforman este grupo son:

- Once alumnos marroquíes.
- Seis alumnos sudamericanos-centro americanos.
- Cinco alumnos españoles.
- Una alumna china.
- Un alumno búlgaro.

Entre el grupo contamos con un alumno diagnosticado de Trastorno de déficit de atención por hiperactividad (TDAH), que, actualmente, recibe tratamiento médico, y tres alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) con dictamen tipo B.

En lo que respecta al género, el grupo objeto de estudio es un grupo mixto formado por 14 niños y 10 niñas.

3.1.3. Materiales utilizados

Los materiales que emplearemos para la presente investigación serán exclusivamente

materiales o recursos TAC que encontramos de forma gratuita en internet. Dichos materiales están recogidos en el apartado 3.1.3 del presente trabajo. A continuación se muestran los materiales que se han empleado, en primer lugar, para la realización de las pruebas inicial y final 1, en segundo lugar, para la práctica con discriminación de ciertos sonidos y, en tercer lugar, para la prueba final 2.

- **Material utilizado para la realización de la prueba inicial y final 1: *Deep Sea Phonics*.**



Figura 4. Aplicación Phonics Play: nivel medio.

(<http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/phonics/play/>)

- **Material utilizado para la realización de la parte práctica: *Starfall*.**

- **Ejercicio 7: ee**



<http://www.starfall.com/n/make-a-word/long-e/load.htm?f>

- **Ejercicio 8: ai**



<http://www.starfall.com/n/make-a-word/two-vowel/load.htm?f>

- **Ejercicio 9: i...e**



<http://www.starfall.com/n/make-a-word/long-i/load.htm?f>

- **Ejercicio 10: u...e**



<http://www.starfall.com/n/make-a-word/long-u/load.htm?f>

- **Ejercicio 11: ai/ea/oa**



<http://www.starfall.com/n/sorting/two-vowels/load.htm?f>

○ **Material utilizado para la realización de la prueba final 2: Voki.**

Los alumnos han llevado a cabo una actividad a través de la aplicación voki albergada en un blog personal creado con anterioridad al estudio empírico: *robertogonzaloenglish.blogspot.com*. Dentro del blog los alumnos se sitúan en la sección correspondiente a la destreza de comprensión oral (*listening skill*), donde pueden encontrar el enlace que permite la descarga del documento de evaluación (véase la ficha 2 del Anexo 3). Una vez descargado el documento los alumnos estarán preparados para proceder a la ejecución de la prueba final 2.

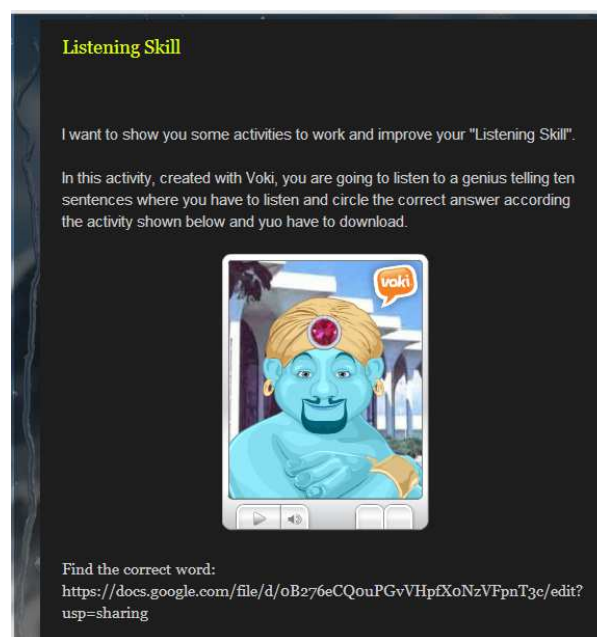


Figura 5. Actividad Voki. (<http://robertogonzaloenglish.blogspot.com>)

En el entorno de Internet podemos encontrar una gran variedad de recursos educativos en inglés que nos van a proporcionar actividades lúdicas que abordan la enseñanza de una segunda lengua L2.

Los alumnos van a trabajar durante tres semanas en las actividades que más adelante detallaremos. Contamos con dos ordenadores en el aula con sus respectivos auriculares, evitando las distracciones o ruidos del aula para una mejor comprensión auditiva. A su vez, esto nos permitirá seguir llevando a cabo otras actividades en el aula mientras que hay dos alumnos trabajando en el ordenador.

Para la realización de esta investigación, los alumnos adquieren un modo de trabajo más autónomo y se apoyan en una lista disponible y a su alcance para organizar esta

actividad.

Cada vez que los alumnos trabajan en el ordenador deben introducir la fecha y encargarse de llamar al siguiente alumno de la lista. En muchos casos los alumnos ayudan a sus compañeros a explicar la actividad si estos lo requieren.

3.1.4. Procedimiento

Para tratar de ayudar a la mejora de la comprensión auditiva mediante el uso de las TAC, vamos a trabajar y practicar la discriminación de ciertos sonidos y, por tanto, la correspondencia fonema-grafema mediante diversas actividades y recursos.

Partiendo de una evaluación inicial a la que hemos sometido a la muestra y que mide el número de aciertos o errores a la hora de discriminar ciertos sonidos de la lengua inglesa, hemos planteado otras actividades que, durante un período de tres semanas, la muestra ha tenido que realizar a modo de entrenamiento y aprendizaje para que poder extraer conclusiones a la finalización de la evaluación final.

La prueba de evaluación inicial de la muestra consiste en una actividad online, donde el estudiante escucha una palabra y tiene que ir eligiendo las grafías correspondientes para poder llegar a escribir dicha palabra de manera correcta. La totalidad de la actividad online consistía en introducir las grafías de cinco palabras. La prueba de evaluación se ha extraído de la herramienta web: *Deep sea phonics, BBC kids (medium level)*⁷, anteriormente descrita en el punto 2.3.2.1.

⁷ <http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/phonics/play/popup.shtml>



Figura 6. *Deep Sea Phonics, medium level.*

(<http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/phonics/play/popup.shtml>)

En una tabla de evaluación, se ha empleado una ficha de registro de resultados (véase Anexo 2), en la cual hemos recogido los resultados iniciales, valorando como acierto la correcta selección del grafema en el primer intento y como fallo la incorrecta selección.

Para llevar a cabo la evaluación de esta actividad hemos llevado a cabo una observación directa del alumno, esto es, nos hemos colocado junto al alumno en el momento de su realización y hemos anotado manualmente los resultados ya que, como se ha descrito anteriormente, dicha actividad no dispone de un sistema de feedback que proporcione el número correcto de errores o aciertos.

Una vez realizada la evaluación inicial se procedió a la realización de actividades prácticas a través de los cinco ejercicios extraídos de la herramienta *Starfall* (véase apartado 3.1.3 y Ficha 1 del Anexo 1). Durante 3 sesiones de aproximadamente 15 minutos, repartidas en tres semanas, los alumnos trabajaron en el ordenador de manera individual, con cascos, aislándose así del entorno y centrando su atención en los ejercicios elegidos.

Estos cinco ejercicios fueron elegidos como una muestra, trabajando en la relación grafía-fonema más difícil de adquirir y con menor similitud a la lengua española. Es decir, se centró la atención en las grafías **ee, ai, i...e, u...e, ai/ea/oa**.

Una vez que los alumnos trabajaron las 3 sesiones de práctica se pasaron dos pruebas finales. La primera fue volver a realizar la prueba inicial. El profesor fue evaluando los errores y aciertos de los alumnos. Esta actividad se llevó a cabo en menos tiempo al estar

los alumnos familiarizados con dicha prueba.

La segunda prueba final se corresponde al dictado elaborado a través de la página web y rellenando cada alumno, de manera individual, el documento de evaluación Ficha 2 (véase Anexo 3). Esta prueba se realizó de manera muy fluida y los alumnos debían rodear la imagen correcta de las dos dadas. Este documento se elaboró con capturas de pantalla de los ejercicios trabajados durante la fase práctica de la herramienta *Starfall*.

3.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado abordaremos los resultados obtenidos a lo largo del experimento empírico. En primer lugar, nos centraremos en la prueba inicial. Los resultados de la misma se resumen en la siguiente tabla (Tabla 1), donde se han resaltado en gris los alumnos que no consiguieron superar la prueba inicial:

Tabla 1. Evaluación inicial

ALUMNO	NIÑO/NIÑA	ACIERTOS REALIZADOS	ACIERTOS POSIBLES	MEDIA
Alumno 1	NIÑA	8	16	5,00
Alumno 2	NIÑA	9	16	5,63
Alumno 3	NIÑA	13	15	8,67
Alumno 4	NIÑA	9	16	5,63
Alumno 5	NIÑA	11	16	6,88
Alumno 6	NIÑA	13	15	8,67
Alumno 7	NIÑA	7	15	4,67
Alumno 8	NIÑA	12	16	7,50
Alumno 9	NIÑA	12	15	8,00
Alumno 10	NIÑA NEE	6	16	3,75
Alumno 11	NIÑO	9	15	6,00
Alumno 12	NIÑO	10	16	6,25
Alumno 13	NIÑO	11	16	6,88
Alumno 14	NIÑO	9	16	5,63
Alumno 15	NIÑO	14	16	8,75
Alumno 16	NIÑO	14	16	8,75
Alumno 17	NIÑO	10	16	6,25
Alumno 18	NIÑO	8	16	5,00
Alumno 19	NIÑO	8	15	5,33
Alumno 20	NIÑO	7	16	4,38
Alumno 21	NIÑO NEE	11	15	7,33
Alumno 22	NIÑO NEE	4	15	2,67
Alumno 23	NIÑO TDHA	13	15	8,67
Alumno 24	NIÑO TDHA	5	16	3,13
MEDIA DEL GRUPO	--	--	--	6,23

Elaboración propia

Por otro lado, y de forma gráfica, representamos estos resultados a continuación:

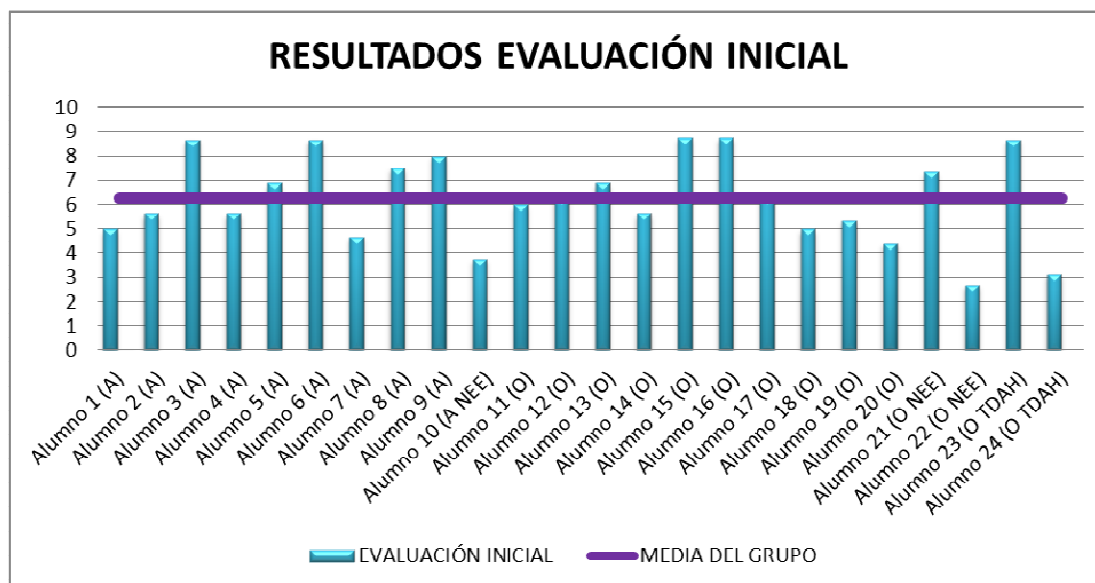


Gráfico 1. Resultados Evaluación Inicial. (Elaboración propia)

En primer lugar, hemos analizado los resultados de la evaluación inicial desde una visión general, tomando al grupo mixto como un todo.

La media del grupo es de 6,23; sin embargo, como puede desprenderse de los resultados expuestos anteriormente, doce alumnos están por encima de la media. Cinco alumnos obtuvieron un resultado inferior a 5, tres de los cuales son alumnos con NEE.

Observamos que hay una diferencia de 6 puntos entre la puntuación más baja y la más alta, que nos da una idea del grupo al que nos enfrentamos, con gran diversidad de alumnado y estilos de aprendizaje. Si eliminamos la nota más alta y más baja seguimos comprobando que la diferencia sigue siendo amplia, 5 puntos.

Una vez analizado el grupo mixto hemos analizado también los datos haciendo una distinción entre el sexo de los participantes, es decir, distinción entre niños y niñas, y aquellos alumnos con NEE:

- De las diez alumnas del grupo observamos que dos de ellas obtuvieron un resultado inferior a 5. Por otro lado, cinco de ellas obtuvieron puntuaciones por encima de su media (6,44). Se puede observar que hay una diferencia de casi 5 puntos entre la puntuación más alta (8,67) y la más baja (3,65). La media de las niñas (6,44) es ligeramente superior a la media del grupo mixto (6,23).
- De los catorce alumnos observamos que tres de ellos obtuvieron un resultado inferior a 5. Siete alumnos obtuvieron puntuaciones por encima de su media (6,07). Se puede observar que hay una diferencia de casi 6 puntos entre la puntuación

más alta (8,75) y la más baja (2,67). La media de los niños (6,07) es ligeramente inferior a la media del grupo mixto (6,23).

- o De los cinco alumnos que necesitan especial atención observamos que tres de ellos obtuvieron un resultado inferior a 5 (dos con NEE y uno con TDAH). Los otros dos alumnos (uno con NEE y otro con TDAH) obtuvieron puntuaciones entre 2 y 3 puntos por encima de su media (5,11), es decir, de la media de los resultados de los alumnos con NEE y TDAH.

Tabla 2. Resultados de alumnos con NEE

Alumno 10	NIÑA NEE	3,75
Alumno 21	NIÑO NEE	7,33
Alumno 22	NIÑO NEE	2,67
Alumno 23	NIÑO TDAH	8,67
Alumno 24	NIÑO TDAH	3,13
MEDIA DEL ALUMNOS NEE-TDAH		5,11

Elaboración propia

La media de los alumnos con NEE y con TDAH es inferior a la media del grupo y es donde se encuentran tres de las cinco notas por debajo de 5. Es decir, en donde encontramos uno de los resultados iniciales más bajos.

Cabe mencionar que en este estudio no hemos reflejado en ningún apartado el rendimiento escolar de los alumnos; sin embargo, partiendo de las entrevistas que se han tenido con la profesora del aula donde se ha realizado el estudio, en términos generales están correlacionados con los resultados de nuestra evaluación inicial.

Tras esta sesión inicial, y como ya se ha indicado en el apartado anterior, los alumnos fueron sometidos a tres sesiones durante tres semanas en las cuales se practicó la discriminación de ciertos sonidos en lengua inglesa. Una vez que se llevaron a cabo estas sesiones con diferentes prácticas de determinados sonidos en inglés, se realizó una prueba final. A continuación vamos a comparar la evaluación inicial con los resultados de la evaluación final de la prueba número 1.

Tabla 3. Comparativa Resultados Evaluación Inicial – Final. Prueba N°1

ALUMNO	NIÑO/NIÑA	RESULTADO EVALUACIÓN INICIAL	RESULTADO EVALUACIÓN FINAL 1	DIFERENCIA
Alumno 1	NIÑA	5,00	6,87	1,88
Alumno 2	NIÑA	5,63	6,7	1,04
Alumno 3	NIÑA	8,67	8,12	-0,54
Alumno 4	NIÑA	5,63	6,25	0,63
Alumno 5	NIÑA	6,88	5,62	-1,25
Alumno 6	NIÑA	8,67	8,12	-0,54
Alumno 7	NIÑA	4,67	7,33	2,67
Alumno 8	NIÑA	7,50	8,67	1,17
Alumno 9	NIÑA	8,00	9,37	1,38
Alumno 10	NIÑA NEE	3,75	6,67	2,92
Alumno 11	NIÑO	6,00	6,25	0,25
Alumno 12	NIÑO	6,25	8,12	1,88
Alumno 13	NIÑO	6,88	8,75	1,88
Alumno 14	NIÑO	5,63	8,67	3,04
Alumno 15	NIÑO	8,75	9,37	0,63
Alumno 16	NIÑO	8,75	8	-0,75
Alumno 17	NIÑO	6,25	6,25	0,00
Alumno 18	NIÑO	5,00	6,25	1,25
Alumno 19	NIÑO	5,33	8,12	2,79
Alumno 20	NIÑO	4,38	5,33	0,96
Alumno 21	NIÑO NEE	7,33	5	-2,33
Alumno 22	NIÑO NEE	2,67	4,37	1,71
Alumno 23	NIÑO TDHA	8,67	9,33	0,67
Alumno 24	NIÑO TDHA	3,13	6,67	3,54

Elaboración propia

A continuación, ilustramos estos resultados en la siguiente gráfica:

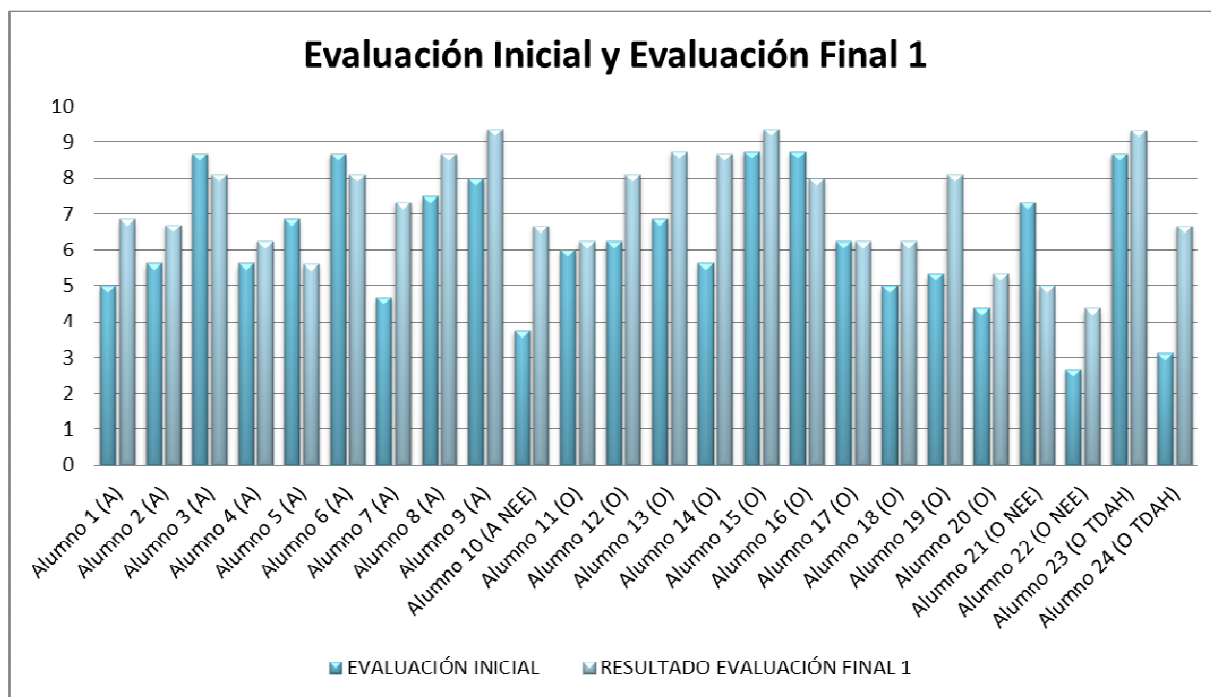


Gráfico 2. Gráfica de resultados. Grupo Mixto. (Elaboración propia)

En cuanto a las medias obtenidas a partir de los resultados iniciales y finales, quedan reflejadas en la siguiente tabla:

Tabla 4. Media de resultados

	Media de Resultados Iniciales	Media de Resultados Finales	Diferencia Total
MEDIA DE NIÑAS	6,44	7,37	0,93
MEDIA DE NIÑOS	6,07	7,18	1,11
MEDIA DE CLASE	6,22	7,26	1,03

Elaboración propia

Tras el ejercicio de evaluación final de la prueba número 1 queda demostrado que existe un incremento medio de 1,03 puntos en la media del grupo.

Este aumento de la media debemos valorarlo muy positivamente, sobre todo si consideramos que los ejercicios de entrenamiento para la investigación se han realizado en tres sesiones de 15 minutos entre prueba inicial y prueba final.

La mayoría de los alumnos demostraron una mejor ejecución del ejercicio de evaluación (*Deep sea phonics: medium level*). No solo estaban familiarizados con el ejercicio sino que mostraron mayor seguridad a la hora de seleccionar los fonemas. El tiempo de ejecución de la prueba disminuyó considerablemente.

No obstante, la gran parte de los alumnos que realizaron la prueba no consiguieron elegir la consonante correcta en la palabra inglesa propuesta "fork". Los estudiantes tenían que elegir entre las consonantes c, k, ck. Durante el periodo de práctica no se ha trabajado este sonido y requiere una memoria visual más que fonológica, puesto que las tres grafías corresponden al mismo sonido en lengua inglesa, esto es, /k/.

En la evaluación final sólo un alumno obtuvo un resultado inferior a 5 frente a los cinco alumnos que no superaron la evaluación inicial.

Como explicábamos anteriormente, la media de la clase se incrementó de manera positiva; sin embargo, observamos cinco alumnos cuyo incremento ha sido negativo. La evaluación inicial de todos estos alumnos era alta, una media de 8,06 o lo que es lo mismo, tenían un registro de 12 aciertos sobre 15 o 16.

Este resultado negativo nos indica que son alumnos con una buena ejecución pero que no han mejorado aunque el resultado final sigue siendo bueno: una media de 11 aciertos sobre 15 o 16. Por otro lado, los alumnos que más han mejorado son los que partían con una evaluación inicial considerablemente inferior a la media.

Continuando con la comparativa de los resultados, y diferenciando por el sexo de los alumnos, la media de la evaluación de las niñas era superior al de los niños, 6,44 frente a 6,07, respectivamente. Sin embargo, la evaluación final da un giro, siendo los niños los que presentan un mejor rendimiento: un incremento de 1,11 frente al 0,93 de las niñas, aunque el resultado medio de las niñas sigue siendo ligeramente superior al de los niños.

De los cinco casos de aumento negativo tres son niñas y dos son niños. Los niños muestran un resultado negativo superior al de las niñas, un -1,43 en los niños y un -0,85 en las niñas.

Vamos a analizar los casos de los alumnos con NEE con su correspondiente tabla y gráfica.

Tabla 5. Comparativa resultados alumnos con NEE

	NIÑO/NIÑA	RESULTADO EVALUACIÓN INICIAL	RESULTADO EVALUACIÓN FINAL 1	DIFERENCIA
Alumno 10	NIÑA NEE	3,75	6,67	2,92
Alumno 21	NIÑO NEE	7,33	5	-2,33
Alumno 22	NIÑO NEE	2,67	4,37	1,71
Alumno 23	NIÑO TDHA	8,67	9,33	0,67
Alumno 24	NIÑO TDHA	3,13	6,67	3,54
MEDIA		5,11	6,41	1,30

Elaboración propia

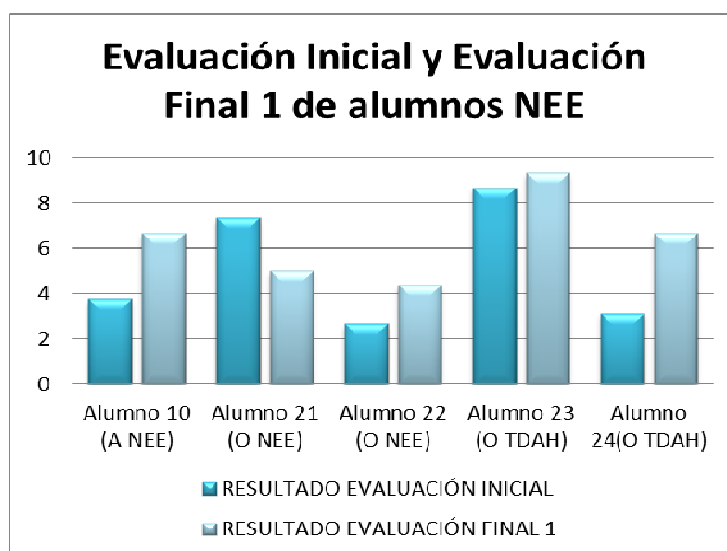


Gráfico 3. Comparativa resultados alumnos con NEE. (Elaboración propia)

Entre los cinco casos de alumnos con NEE es interesante analizar su rendimiento positivo. Son los alumnos que muestran un mayor incremento en la prueba control, evaluación final. Partían de una media inicial de 5,11, siendo su incremento medio 1,30. Este resultado es superior al incremento medio de la clase, de las niñas y de los niños. Sólo hay un caso de incremento negativo. Sin embargo el resto de los alumnos con NEE muestran un aumento de 2 puntos que se traduce en unos 4 aciertos más sobre 15 o 16. Por último vamos a realizar el análisis comparativo entre la prueba de evaluación final 1 y la prueba final 2.

Tabla 6. Comparativa de resultados pruebas finales

ALUMNO	NIÑO/NIÑA	RESULTADO EVALUACIÓN FINAL 1	RESULTADO EVALUACIÓN FINAL 2	DIFERENCIA
Alumno 1	NIÑA	6,87	8	1,13
Alumno 2	NIÑA	6,7	8	1,3
Alumno 3	NIÑA	8,12	7	-1,12
Alumno 4	NIÑA	6,25	10	3,75
Alumno 5	NIÑA	5,62	7	1,38
Alumno 6	NIÑA	8,12	8	-0,12
Alumno 7	NIÑA	7,33	9	1,67
Alumno 8	NIÑA	8,67	8	-0,67
Alumno 9	NIÑA	9,37	10	0,63
Alumno 10	NIÑA NEE	6,67	7	0,33
Alumno 11	NIÑO	6,25	9	2,75
Alumno 12	NIÑO	8,12	9	0,88
Alumno 13	NIÑO	8,75	9	0,25
Alumno 14	NIÑO	8,67	8	-0,67
Alumno 15	NIÑO	9,37	10	0,63
Alumno 16	NIÑO	8	10	2
Alumno 17	NIÑO	6,25	9	2,75
Alumno 18	NIÑO	6,25	10	3,75
Alumno 19	NIÑO	8,12	8	-0,12
Alumno 20	NIÑO	5,33	7	1,67
Alumno 21	NIÑO NEE	5	7	2
Alumno 22	NIÑO NEE	4,37	6	1,63
Alumno 23	NIÑO TDHA	9,33	9	-0,33
Alumno 24	NIÑO TDHA	6,67	6	-0,67
	MEDIA	7,26	8,29	1,03

Elaboración propia

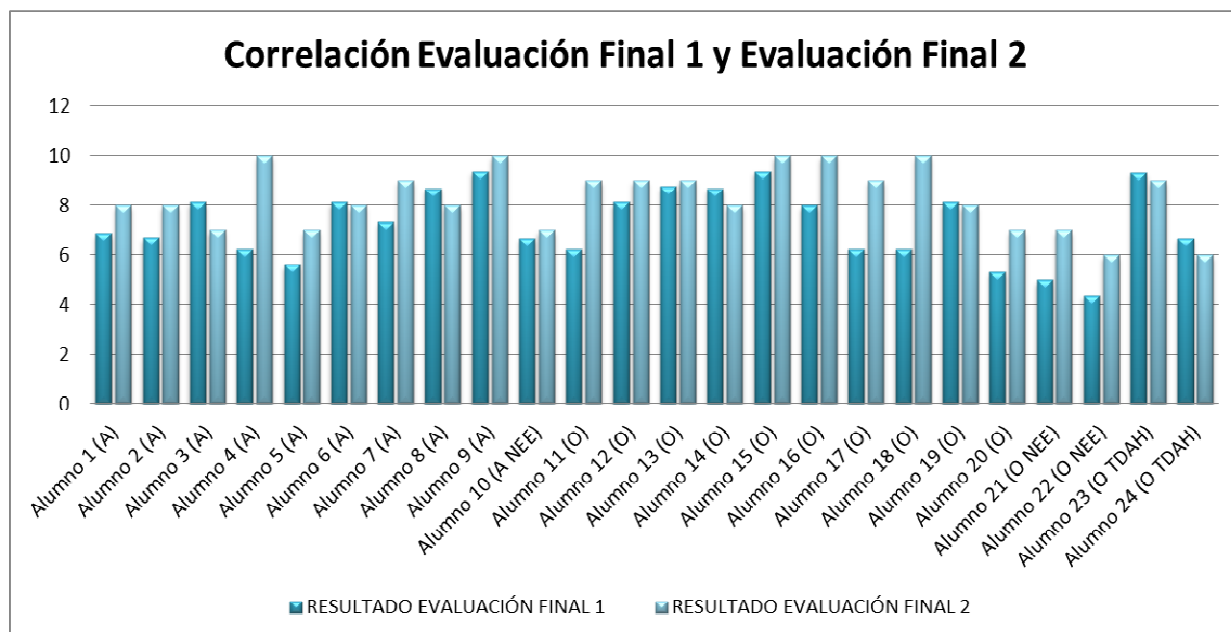


Gráfico 4. Correlación entre evaluaciones finales. (Elaboración propia)

Se calcula el coeficiente de correlación entre los resultados de las dos pruebas finales, siendo éste 0,5. Podemos deducir con este valor que existe una correlación media entre la ejecución de la prueba final 1 y la prueba final 2. Es decir, sabiendo el resultado obtenido en la prueba final 1 se puede estimar el resultado de la prueba final 2 con un margen de error aceptablemente pequeño.

La media de las diferencias entre ambas pruebas es de 1,03, mejorando la ejecución del segundo ejercicio que evaluaba la discriminación de sonidos y, por ende, de identificación de las palabras previamente trabajadas durante el estudio empírico, con lo cual podemos afirmar que el estudio empírico ha sido beneficioso a la par que satisfactorio a la hora de trabajar con ciertos sonidos en lengua inglesa.

Una vez analizados todos los datos podríamos concluir que el uso de las TAC, incorporándolos en la rutina del aula como un instrumento más de aprendizaje, influye en la práctica de discriminación de sonidos, especialmente en los alumnos que presentan más dificultades de aprendizaje o un rendimiento escolar inferior a la media.

Las razones podrían ser que se facilitan situaciones de aprendizaje de uno a uno, donde se respeta el ritmo propio de aprendizaje del alumno. A su vez les permite repetir el ejercicio, volver a escuchar lo que no se ha entendido, autocorrección instantánea, etc.

Cabe destacar especialmente los resultados de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, alumnos con TDAH y alumnos con un rendimiento escolar inferior a la media. Este estudio ha demostrado que estos alumnos se benefician de forma especial con del

uso de las TAC en el aula. Han presentado una media de mejora superior al grupo. La mayoría de ellos presentaban un amplio margen de mejora, teniendo en cuenta que presentaban la media considerablemente inferior al grupo muestra.

4. CONCLUSIONES

En este apartado esbozaremos las conclusiones a las que hemos llegado con este trabajo de investigación, de acuerdo con los objetivos, tanto general como específicos, que pretendíamos conseguir con el presente trabajo y que presentábamos al inicio del presente documento:

1. En la consecución del objetivo general por el que se pretendía “contribuir, mediante los recursos digitales o TAC a mejorar el proceso de enseñanza de una segunda lengua, en concreto, la comprensión oral a través de la práctica de discriminación de sonidos”, podemos afirmar que mediante el uso de las TAC hemos contribuido a mejorar dicho proceso dado que se ha llevado a cabo un estudio empírico en el que los alumnos de un grupo han practicado la discriminación de ciertos sonidos en lengua inglesa, como puede observarse en el marco empírico de esta investigación.
2. En cuando al primer objetivo específico, esto es, “Delimitar un marco teórico en torno a la adquisición de una L2, especialmente, en lo que a discriminación de sonidos se refiere” se ha cumplido dado que en nuestro capítulo de marco teórico se han abordado estas dos cuestiones teóricas en los apartados 2.1. y 2.2.
3. El objetivo específico segundo era “Abordar la importancia de uso de recursos digitales en el aula”, se ha contextualizado la relevancia en cuanto al uso de los mismos en el apartado 2.3.1. de esta investigación
4. El tercer objetivo específico que versaba sobre “Mostrar ciertos recursos digitales o TAC susceptibles de ser utilizados en el aula para practicar discriminación de sonidos aislados”, en esta investigación se ha dado a conocer algunos recursos digitales que son susceptibles de utilizar en el aula, tal y como puede observarse en el apartado 2.3.2. (y sus correspondientes subapartados) donde se indican una serie de herramientas útiles para su implementación en el aula y fuera de ella.
5. En cuanto al cuarto objetivo específico, esto es, “Realizar un experimento empírico en un aula de primaria”, en este trabajo se ha mostrado un estudio empírico llevado a cabo durante tres semanas en una muestra de un grupo de alumnos de un centro concertado. Asimismo, este grupo objeto de estudio ha realizado de forma previa a las sesiones una prueba inicial para comprobar los

resultados que se obtenían. Al finalizar las sesiones se llevaron a cabo dos pruebas finales, de las cuales se han extraído resultados muy positivos, como puede comprobarse en el apartado 3.2. del marco empírico de esta investigación.

5. PROSPECTIVA

Una vez analizadas las conclusiones nos podríamos plantear futuras líneas de investigación en el aula centrándonos en los alumnos con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta que suelen ser los que obtienen resultados por debajo de la media.

Se podría plantear un proyecto en el cual se hiciera especial hincapié en la búsqueda de recursos centrados en trabajar la conciencia fonológica para mejorar la comprensión oral y facilitar el proceso de lectoescritura en una lengua inglesa.

Siguiendo en la línea de investigación de este trabajo fin de grado, sería interesante buscar recursos digitales que cuenten con una gran aportación oral. Se podrían encaminar hacia ejercicios que trabajen la rima, segmentación, combinación de sonidos y sílabas para formar palabras. Todo ello, trabajando en todo momento para la promoción del principal centro de interés que suscita cualquier proyecto de investigación en el aula: el interés de los alumnos por las TAC, la colaboración y la interacción y respuesta que su uso nos confiere.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area Moreira, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-18. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_1.pdf
- Audacity. (s.f.). *Audacity*. Recuperado el 5 de junio de 2013 de <http://audacity.sourceforge.net/>
- Barrera Benítez, I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 23. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_23.html
- Englishcom.com. (s.f.). *Cómo puede ayudarte Englishcom a aprender inglés y a desarrollar otras habilidades*. Recuperado el 5 de junio de 2013 de <http://www.englishcom.com.mx>
- Escuchar (s.f.), En *Diccionario de La Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=escuchar>
- Hepplewhite, D. (2004). *Synthetic Phonics*. Recuperado el 3 de junio de 2013 de <http://www.syntheticphonics.com>
- Jung, I. y López, L.E. (Comps.) (2003). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lenneberg, E. H. (1985, 3ª Edición). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006.
- Llopis García, R. (2007). Procesamiento del *input* y mejora en el *output* para el aprendizaje de segundas lenguas. *Revista Nebrija*, 1 (1), 100-123. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-1/Llopis_2007_1-1.pdf
- Marcos, Mª y Santorum, M. (2009). La próxima Next-Gen. *Revista ICONO14. Nativos Digitales*, 1 (7), 132-139. Recuperado de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/viewFile/337/214>
- Megías Rosa, M. (1994). El papel de la comprensión auditiva en la enseñanza del inglés.

Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 7, 88-96.

Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/883>

Oír (s.f.), En *Diccionario de La Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado de

<http://lema.rae.es/drae/?val=o%C3%ADr>

Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, *por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria*. Boletín Oficial del Estado, 173, de 20 de julio de 2007.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (MCB University Press)*, 9 (5), 1-6. Recuperado de http://www.marcprensky.com/writing/prensky_-_digital_natives_digital_immigrants_-_part1.pdf

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.

Reading Chest, (s.f.). *Reading Chest, learning through your letterbox*. Recuperado el 28 de mayo de 2014 de <http://www.readingchest.co.uk/synthetic-phonics>.

Respuesta física total (RFT). (s.f.). CVC. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm

Rossell, L. (2008, 4 de septiembre). El Ratón con pañales. *Elpais.com*. Recuperado el 25 de mayo de 2013, de http://elpais.com/diario/2008/09/04/ciberpais/1220495065_850215.html.

Sancho Gil, J.M^a. (2008). de TIC a TAC: el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-30. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_2.pdf

Universidad Internacional de la Rioja. (2013). *Tema 7: ICT Projects (1): Tools to enhance listening skills*. Material no publicado.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening*. New York: Oxford University Press
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53 (1), 3-17.
- Asher, J. J. (2003). *Learning Another Language through Actions (6th edition)*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- BBC, (2013). *Deep sea phonics*. Recuperado el 24 de mayo de 2013 de <http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/>
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: University Press
- Chomsky, N. (1975). *Logical Structure of Linguistic Theory*. New York and London: Plenum Press.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.
- Lee, J. & Van Patten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen (2nd ed.)*. Boston: McGraw-Hill
- Murphy, J. M. (1989). Listening in a second language: Hermeneutics and inner speech. *TESL Canada Journal*, 6 (2), 27-44. Recuperado de <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/550>
- Ramírez V. D. y Alonso B. I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with spanish young learners of english. *Language Learning & Technology*, 11 (1), 87-101. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol11num1/ramirez/default.html>
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Wallace, M. J. (1998, 10th Ed. 2006). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

8. ANEXOS

Anexo 1. FICHA 1 (Actividades de discriminación de sonidos):

PROCEDURE _____

The use of phonic games to improve spelling skills.

1. Test their knowledge at the beginning and record their results on the evaluation worksheet.
2. Test their knowledge after 3 weeks.

During these 3 weeks the children will work on the computer on phonics games, focused on these sounds:

- **ee** <http://www.starfall.com/n/make-a-word/long-e/load.htm?f>
- **ai** <http://www.starfall.com/n/make-a-word/two-vowel/load.htm?f>
- **i...e** <http://www.starfall.com/n/make-a-word/long-i/load.htm?f>
- **u...e** <http://www.starfall.com/n/make-a-word/long-u/load.htm?f>
- **ai/ea/oa** <http://www.starfall.com/n/sorting/two-vowels/load.htm?f>

Deep sea phonics, BBC kids (medium level):

<http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/phonics/play/popup.shtml>



Anexo 2. TABLA DE REGISTROS (Registro de Resultados)

ALUMNO	EVALUACIÓN	EVALUACIÓN	EVALUACIÓN
	INICIAL: (Nº ACIERTOS/Nº TOTAL)	FINAL 1: (Nº ACIERTOS/Nº TOTAL)	FINAL 2: (DE 0 A 10)
Alumno 1			
Alumno 2			
Alumno 3			
Alumno 4			
Alumno 5			
Alumno 6			
Alumno 7			
Alumno 8			
Alumno 9			
Alumno 10			
Alumno 11			
Alumno 12			
Alumno 13			
Alumno 14			
Alumno 15			
Alumno 16			
Alumno 17			
Alumno 18			
Alumno 19			
Alumno 20			
Alumno 21			
Alumno 22			
Alumno 23			
Alumno 24			

Anexo 3: FICHA 2 (prueba final)

NAME: _____

DATE: 10th June 2013

Listen and **circle** the correct answer.

1.- I can see a ...		
2.- There's a ...		
3.- The girl has a...		
4.- There's ...		
5.- It has ...		
6.- I touch my ...		
7.- I play with the...		
8.- She flies the...		
9.- We are a ...		
10.- Touch the ...		