

EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONÉMICA EN EL ALUMNADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ana María Pérez Cabello

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
ampercab@upo.es

Ana María Pérez Cabello es Profesora Asociada en el Dpto. de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, coordinadora interna del Dpto. de Inglés en Geranios Spanish and English Language Institute, jefa del Dpto. de español para extranjeros en Geranios Spanish and English Language Institute y formadora de profesores en Aprende-IEA.

Este artículo pretende exponer la necesidad de desarrollar estrategias de trabajo, por parte de profesor, y estrategias de aprendizaje, por parte del alumnado, que estén orientadas hacia la mejora de la adquisición de los aspectos fonético-fonológicos de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Los resultados de la práctica docente que aquí se describe avalan la necesidad de modelos didácticos innovadores que dinamicen el papel del alumno como agente de su propio aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta el desarrollo de las destrezas orales y la conciencia fonémica en el alumnado. Son estas dos cuestiones las más problemáticas a la hora del pleno tratamiento de la enseñanza de idiomas, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. El profesor carece de recursos y estrategias que le permiten concienciar a los alumnos de las diferencias fonéticas entre el idioma materno y el extranjero. Trataremos, de un lado, pues de ofrecer herramientas de trabajo y casos prácticos orientados a concienciar al alumnado de los rasgos fonéticos de la lengua inglesa. De otro lado, brindaremos vías de estudio al profesorado para paliar la escasez de recursos y estrategias. Las consecuencias han de verse reflejadas en una mayor asimilación y producción de las formas orales, principalmente, en lengua inglesa¹.

Trabajar en este plano del lenguaje también implica trabajar con una metodología dinámica

donde el alumno se sienta agente de su aprendizaje y con unos recursos cercanos al estudiante. Sentaremos, así, las bases para un aprendizaje sólido, constructivo, útil y significativo. De él se derivarán contenidos no sólo conceptuales, el uso de las formas lingüísticas, sino además procedimentales, estrategias de aprendizaje y de reflexión sobre las mismas, y actitudinales, como una mayor confianza y autonomía del alumnado a la hora de desenvolverse en el ámbito del inglés y, por consiguiente, una revalorización de la lengua extranjera.

Las aplicaciones prácticas que aquí se presentan no son sino ejercicios que tienen en común los objetivos didácticos expuestos anteriormente. Estas aplicaciones variarán en función de la composición y momento en el que se realiza la unidad didáctica, del conocimiento previo del alumno, según curso y ciclo, y de las necesidades y reacciones que los estudiantes vayan manifestando. En un principio los alumnos no estarán acostumbrados a la

dinámica que aquí se expone. Por ello, conviene introducirla de manera gradual y paulatinamente hasta que sea parte íntegra de nuestro método de trabajo, del que será participe tanto el docente como el discente.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS

Como introducción a los fundamentos teórico-prácticos que aquí se plantean y para facilitar la comprensión de los modelos didácticos descritos en la siguiente sección de este trabajo, resulta útil recordar las ideas de Moncada (1985) sobre lo que debería ser una adecuada metodología docente:

Hay que cambiar la metodología, hay que cambiar la escuela, hay que hacer una escuela distinta, bajo mi punto de vista basada en aulas de centros de interés, basada en una actividad no tan academicista, no tan como es ahora, donde la parte lúdica esté más al orden del día, partir y utilizar las formas de expresión que tiene el niño (en un principio el juego activo). . . hay que cambiar la metodología de trabajo, crear otro concepto de escuela y hay que implicar a los padres participando en la escuela, cambiando los roles del maestro, partiendo de distintos intereses y teniendo en cuenta una serie de habilidades de los chicos. En definitiva hay que adaptar los contenidos y objetivos.
(Moncada, 1985: 168-9)

Bajo la perspectiva dada por Moncada (1985), la clase debe convertirse en un marco de interacción. Tal interacción girará en torno a las necesidades educativas y personales de los alumnos implicando también a la familia. Así, los elementos lúdicos junto con los intereses del alumnado permiten una metodología diferente que considera al alumno centro mismo de interés, y al aula un centro de investigación e inversión educativa. En este ámbito planteado el profesor se convierte en una figura moderadora y orientadora. De igual modo, nuestra herramienta de trabajo, el lenguaje, adquiere la debida importancia al ser eje integrador de la clase y forma de expresión de cada parte implicada. Por ello, cada corpus lingüístico que sirve como material de clase debe ser trabajado siempre partiendo de la naturaleza propia del lenguaje, es decir, su oralidad. De manera que la

canción o el vídeo, o ambas cosas a la vez, según el caso, se convierten en un pretexto, en otra forma de ver la lengua. El segundo idioma se vislumbra como un ente integral que se estudia a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico y lexicográfico. Y al mismo tiempo, a los ojos de los estudiantes, se presenta como un material auténtico, cercano y útil, estimulando su capacidad cognitiva tanto a nivel de comprensión como de producción posterior en la lengua estudiada.

Según estas premisas, se propugna el uso de material cotidiano, que no resulte lejano al estudiante, ni pedagógica ni temporalmente. Las canciones de actualidad, el vídeo de las mismas, las bandas sonoras son claros ejemplos de esta tipología de texto descrito. El cine y la música se han priorizado en la vida social española. Moncada (1985) opina así del uso del vídeo:

El vídeo, al desbloquear el proceso pedagógico, permite también que el alumno recupere creatividad, iniciativa y al no estar sujeto a la tradicional imitación del texto, dejará de ser un copista y se transformará en un aventurero del conocimiento, en un jugador de la instrucción programada. (Moncada, 1985: 122)

El aumento del tiempo libre, que permite al alumno un papel más activo dentro de la estructura social, la reducción de la jornada laboral semanal para una gran mayoría de adultos, la validación del ocio como fundamento social, el auge del fotograma nacional y la importancia de las bandas sonoras, unidos al mayor poder adquisitivo de la mayoría de los españoles, han convertido a la música y a la gran pantalla en elementos fundamentales de la sociedad moderna española.

Los ejemplos que aquí se muestran pretenden ser propuestas metodológicas que ayuden al profesor a mantener unos niveles pedagógicos que permitan a sus alumnos beneficiarse de los mismos en una doble vertiente, comprensiva y productiva. Los principios pedagógicos que subyacen a esta experiencia didáctica son los que maneja todo profesor reconecedor y consciente de su labor de mediador y reconciliador entre sus alumnos y la alienación que supone para ellos la lengua y la cultura extranjera.

Los fundamentos teóricos que aquí se recogen son comunes entre los tratados pedagógicos sobre la enseñanza de una segunda lengua: (a) la motivación, (b) la autenticidad del texto, (c) la cercanía, la actualidad y la disponibilidad del mismo, (d) la comprensión por parte de los aprendices y, por último, (e) la repercusión en su aprendizaje mediante la producción en el segundo idioma. La definición curricular de la asignatura de lengua extranjera se convierte plenamente en la adquisición y realización de un segundo idioma. En la actualidad, se considera que las competencias generales deben abarcar un saber hacer, un saber existencial y un saber sociocultural. Y en términos específicos, se hace prioritario alcanzar la competencia comunicativa de la lengua. En otras palabras, estamos hablando de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Los factores mencionados se cumplen en una didáctica que contempla como caballo de batalla la comprensión y producción, en ambos casos, oral y escrita de los alumnos mediante su propia agencia en la dinámica de clase. De ahí que estos factores serán la base principal para desplegar estrategias que permitan un aprendizaje significativo y constructivo.

Los últimos estudios en bilingüismo y tratamiento de errores en una segunda lengua desvelan que los paradigmas que sirven para iluminar el aprendizaje de idiomas son tres: decisión visual de léxico, seguimiento visual, y la tarea de Stroop², sobre relación entre la palabra y su tipografía (Kroll, Gerfen y Dussias, 2008: 109-110). Estos tres paradigmas han sido usados para analizar el reconocimiento visual de las palabras, el reconocimiento de la palabra oral y la producción oral de la misma. Es muy interesante aplicar estos paradigmas al desarrollo de la conciencia fonémica de nuestros alumnos sobre todo en las etapas iniciales como Infantil o primer ciclo de Primaria. No cabe duda de que la aplicación de los mismos a niveles superiores ayudará igualmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otra parte, auxiliará al docente en su formación lingüística y didáctica.

El trabajo con el material audiovisual es muy importante. Sin dejar a un lado los ya tradicionales como los murales y *flashcards*, cabe

propiciar otros medios igualmente familiares. Tal es el caso de la canción o el cuento, e incluso películas, que permitirán poner en juego los elementos necesarios para alcanzar nuestros objetivos didácticos ya señalados. Alcanzaremos así el grado de globalización que defiende Baqués (2000) como quinta esencia de la interacción de los conocimientos con la realidad circundante:

En el momento del aprendizaje el niño ha de poder establecer relaciones, aplicando sus nuevos conocimientos a otros ya aprendidos. Los estímulos que recibe han de tener posibilidad de integración progresiva. Se trata de construir un todo, de tejer una red en que cada nueva adquisición, venga de la disciplina que sea, quede integrada. (Baqués, 2000: 192)

MODELOS DIDÁCTICOS³

Los modelos didácticos deben seguir los fundamentos teóricos expuestos en la sección anterior para asegurar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, una vez descritas las circunstancias educativas actuales, se pasará a los ejemplos. Como corresponde, nos ocuparemos en primer lugar del primer ciclo y segundo ciclo de Primaria. En la actualidad podemos encontrarnos dos situaciones a estas edades:

- a) Los estudiantes se inician por primera vez en el estudio de una segunda lengua. Esta circunstancia suele obedecer a dos factores principalmente. De una parte, todavía no está regulada la enseñanza de un segundo idioma en la Etapa Infantil y de otra, muchos padres consideran inoportuno iniciar al infante en un segundo idioma a edades tempranas.
- b) Algunos ya se han iniciado fuera de enseñanza reglada, hecho cada vez más frecuente. Muchos padres quieren paliar una situación que padecieron ellos siendo infantes, en la que se sentían incapaces de controlar su aprendizaje del idioma. Dos recursos en estos años de niñez que se prestan a la metodología descrita más arriba son el cuento y la canción.

Queda en nuestras manos intentar desterrar ideas equivocadas. En muchos casos los padres

sólo reparan en el aspecto lúdico del aprendizaje de idiomas o conciben el aula como recinto de aprendizaje cerrado. Enseñemos a nuestros alumnos expresiones a través de canciones, juegos, actividades plásticas y culturales que puedan llevar a casa en forma de elementos comunicativos. Cada vez que se haga un trabajo manual se debería repasar individualmente o por grupos su construcción y los elementos que lo componen. Es conveniente hacer hincapié en que deben explicar en casa la utilidad de la manualidad. En otras palabras, los alumnos deben ser conscientes de lo que han aprendido para que sean capaces de darlo a conocer en casa. Así, la tarea para casa puede ser cantar a un miembro de la familia la nana que el profesor le acaba de enseñar como colofón al cuento "The Elephant and the Bad Baby".⁴

Un aspecto importante que se debe fomentar es la complicidad de los padres. Una forma de implicarlos es hacerles saber qué se está trabajando en clase. Para ello, un recurso muy práctico y beneficioso es enseñar a los alumnos canciones de melodía familiar para los padres, adaptando la letra al contenido del cuento. De este modo, el versátil concepto de primavera nos puede dar mucho juego. Empecemos con la práctica. En la mayoría de los cuentos la naturaleza suele aparecer en su máximo esplendor, permitiéndonos introducir la melodía de la canción "Love is in the air", de John Paul Young:

*Spring is in the air
Just around me
Spring is in the air
Flowers here
Flowers there.*

Además, el tema de la primavera se puede explotar también como ejercicio manual para el día de la madre (si se celebra el segundo domingo de Mayo, como en EEUU, aportaremos así también una nota cultural). Se da a los alumnos un dibujo de flores en papel tamaño cuartilla. Lo colorean. Escriben sus nombres en la parte inferior dentro del dibujo precedidos por la preposición "by" y en la parte superior "SPRING". Entonces, cogen su dibujo y cantan junto con el profesor realizando movimientos acordes a lo expresado en la canción.

Otro ejemplo ilustrativo del modelo didáctico expuesto anteriormente es el uso de las rutinas. Las rutinas de trabajo ayudan a crear una dinámica familiar que hace que el alumno se sienta más implicado en su propio aprendizaje. Por ejemplo, los alumnos pasan lista cada día de clase llamando a sus compañeros por el tratamiento correspondiente (*Mr.* o *Miss*) más el primer apellido. Previamente los alumnos han solicitado al docente la lista, una regla para facilitar la lectura de los nombres, y un lápiz para anotar las correspondientes ausencias si las hubiera. El listado de clase incluye a la profesora, por lo que se debe contemplar el uso de las formas de tratamiento *Mrs.* o *Ms.* Otros casos que funcionan en la misma línea son el uso de una clave secreta (*password*) o decir unas líneas representativas de algún cuento trabajado como podría ser recitar el trabalenguas de "Mrs. Chory's Chickens" a la entrada de clase.

Ya ha quedado de manifiesto la trascendencia de las rutinas. Es necesario ahora integrarlas dentro de una unidad didáctica; los pasos más correctos que se pueden establecer para este tipo de ejercicios orales musicales son los siguientes:

1. Presentación de la canción al final de una lección; reparto del dibujo para colorear en casa; canto gesticulado de la canción con el dibujo en la mano. Conviene decirles que practiquen la canción mientras colorean el dibujo. A continuación se ofrece una muestra del dibujo al inicio de la segunda lección. En el ejemplo ilustrativo se puede observar cómo el estudiante ha añadido unas nubes, pues esos días llovía ("*Rainy April*"). De este modo, podemos ver la interacción entre la realidad del niño y la expresión de la misma en la tarea.



2. En la segunda parte de la segunda lección los alumnos recortan los márgenes del dibujo diciendo “*scissors, cut*” y lo adhieren a una cuartilla de color. Durante esta última acción los alumnos repiten “*stick, stick*”. En la cuartilla escriben “*FOR MY MUMMY*”. Se canta la canción de forma gesticulada y con dibujo en mano.
3. Al final de la tercera clase se enrolla el dibujo y se ata un trozo de cinta de celofán o lana alrededor. Se puede, con la suficiente antelación, pedir la colaboración de los alumnos para que traigan ellos este último material. La época del año a la que remite la actividad, el mes de mayo, suele estar llena de días de celebraciones donde es fácil que haya regalos, como las Primeras Comuniones, el Día de la Madre, el Día del Libro, o el de ciertas comunidades autónomas, como San Jordi en Cataluña.

Otro ejemplo es la canción “Monday, Monday” de The Platters. Es muy difícil trabajar la lectoescritura en inglés por la dificultad añadida de la no correspondencia fonémica con la gráfica. Los hispanohablantes tendemos especialmente a cometer esta falta que se suele dar en palabras tan comunes como “Monday”. Así, el profesor en el cuento de “The Very Hungry Caterpillar” puede explotar la canción enlazando el día de la semana con el alimento que ingiere el protagonista. Ésta es una sugerencia que incluye una expresión idiomática.

*Monday, Monday, so good to me
Apples today, apples today
Keep the doctor away.*

Esta actividad se puede convertir en rutina cada vez que sea lunes. Si el horario de clase no coincidiera se puede hacer como rutina de entrada o cuando se repasen los días de la semana. Incluso se puede alargar la canción en consonancia con los diferentes alimentos que ingiere el protagonista del cuento mencionado. La aplicación práctica de estos ejercicios hace que los alumnos comprueben la transferencia de conocimientos que pueden realizar y su utilidad.

Otra aplicación práctica y funcional es usar la melodía del estribillo de “Black is Black” de Los Bravos. Los estudiantes aportan material real. En

su defecto, podría ser dibujado por ellos mismos, en relación a un campo temático que se quiera trabajar, dependiendo del vocabulario que se desee practicar. Los alumnos presentan sus objetos. Los juguetes o material escolar son temas muy adecuados en estos procesos. Luego, el profesor los distribuye de forma aleatoria entre los alumnos con la condición de que no sean sus propietarios. Los estudiantes, por turnos, cantan la melodía para que el compañero que tenga su objeto se lo devuelva:

*Black is black,
I want my _____ back.*

Pueden llevar un objeto del color trabajado en la mano y añadir la frase,

*Black is black,
A black pencil / crayon I have
I want my _____ back.*

Volviendo a un tema con el que hemos trabajado antes, la naturaleza, se pueden incorporar ejercicios basados en el vocabulario de las plantas incluyendo así un tema transversal que se trata en segundo y tercer ciclo de Primaria. El profesor enseña, mediante una transparencia o proyección de cañón, las diferentes partes de la planta que están numeradas haciendo especial hincapié en el sonido /i:/. Puede pedir voluntarios para que salgan a señalar las partes de la planta en la pantalla y pregunten a sus compañeros. Después, los estudiantes se preguntan en parejas atendiendo al número. En la lección siguiente el profesor pide a los alumnos que recuerden partes de la planta o palabras asociadas a ella que contengan el sonido /i:/. El docente inicia la secuencia que será seguida por los alumnos: “*seed*”, “*leaf*”, “*leaves*”, “*pea*”, “*green*”, “*tree*”. Los alumnos seguro que dan otras palabras que no formen parte del campo semántico que se está trabajando. Este hecho es importante, pues muestra que los alumnos están ampliando su conciencia fonémica. Otro componente fundamental es que los alumnos siempre tengan a la vista un póster con los símbolos fonéticos para que se habitúen a su uso. Una labor continuada en esta dirección permitirá familiarizarse con ellos y con los modelos de las palabras que lo representan. Una importante consecuencia didáctica es que esta práctica les ayudará a

reconocer luego la pronunciación en los diccionarios. Es vital crear la autonomía del alumno en su aprendizaje.

Para continuar con la actividad, se escriben las partes de la planta que los alumnos copian en una ficha (también se puede hacer un mural) distribuyendo las palabras según las grafías correspondientes al sonido /i:/ en dos columnas "ee, "ea". La continuidad de esta actividad se realiza recordando semanalmente este sonido.

Prof.: *Seed sounds as...* (clicks his/her finger).

Cada alumno dice una palabra que contenga este sonido (se admiten palabras que no estén dentro del tema de las plantas). El mismo profesor puede ir expandiendo el grupo semanalmente a las partes del cuerpo, por ejemplo. La elongación de esta actividad se puede dar trabajando los homófonos atendiendo al reconocimiento de palabras, punto ya expresado en los fundamentos teóricos. En este caso, se pretende que el alumno reconozca pares de palabras que contengan el sonido /i:/. Se puede realizar un mural donde se anoten los pares vistos en clase y aquéllos que vayan apareciendo en clases sucesivas. Los pares *meet/meat*; *see/sea*; *steel/steal* estarían en este mural de palabras homófonas. Tal actividad requiere una familiaridad con el método de trabajo que se está siguiendo en estas páginas, por lo que se debe ejecutar a un nivel avanzado del curso.

Siguiendo con la misma tónica de material audiovisual, llega el turno de hablar de las bandas sonoras de producciones cinematográficas o televisivas que practicaremos aquí en el tercer ciclo de Primaria. Existen numerosos ejemplos de este tipo de material: las películas más recientes con sus bandas sonoras y/o vídeos de las mismas; o los anuncios de televisión; incluso las bandas sonoras de las series más de moda; las series de televisión más tradicionales o más novedosas; las canciones que más suenan en la radio con su posible vertiente visual (vídeos de actuaciones musicales). Todos ellos dan pauta y juego para establecer un modelo didáctico que conjuga los principios pedagógicos anteriormente expuestos, a la vez que permite trabajar las competencias lingüísticas requeridas en el alumno. La relación psico-afectiva que se

produce así entre el alumnado y el profesor es simbiótica: el beneficio es mutuo. La relación humana no es un elemento extraño en el marco de la enseñanza, donde los vínculos afectivos, sobre todo si son de carácter identificativo, refuerzan normalmente la biunivocidad entre los integrantes del ámbito escolar.

Muchos presupuestos metodológicos no tienen en cuenta el sentimiento de afectividad y familiaridad que se desarrolla entre los componentes de una clase y que tanto a corto como a largo plazo ayuda a la configuración de la clase como grupo, más que como diferentes individualidades. Este modelo de trabajo supone un desafío constante para el profesor pues debe estar al día en cuanto a la música y al cine para poder así analizar tales temas con los chicos. Los alumnos sienten que el profesor comparte sus intereses; se sienten más comprendidos en su mundo, ya casi adolescente en tercer ciclo de Primaria. Esta comprensión y el análisis de temas bilaterales hacen que desnuden sus sentimientos e incluso problemas hasta entonces desconocidos para el profesor, los cuales se pueden llegar a convertir en un arma de trabajo. Justificada la conducta metodológica en el uso de los recursos indicados, es hora de pasar a ejemplificarla. Recordemos que el campo de trabajo es una clase donde el segundo idioma es el inglés. Esta experiencia, al ser de más larga duración, se puede realizar de manera aislada, como un ejercicio puramente casual, que puede bien abrir o cerrar una unidad didáctica mayor, bien reforzar unos conocimientos a modo de repaso final.

En este modelo didáctico se recoge una canción conocida por ser la banda sonora de un anuncio y de la película "Stepmom" / "Quédate a mi lado" (a menudo sorprende a los alumnos la no correspondencia de la traducción en español de las películas de habla inglesa). En este caso, se suprime el típico ejercicio de la búsqueda de rima pues la canción no lo permite en todos los supuestos. Sin embargo, esta práctica es un punto sobre el que se puede apoyar cualquier canción que mantenga rima. Los estudiantes escuchan la canción o ven el vídeo de "Ain't no mountain high enough" de Marvin Gaye y Tammi Terrel sin tener el texto. Se les hace una serie de preguntas relacionadas con temas que hayan estudiado en el

currículo de su ciclo, como podría ser los accidentes geográficos que aparecen. Aunque no los sepan en inglés, los reconocerán; algunos son muy parecidos en español y se esforzarán en pronunciarlos. Se les da el texto con huecos que el profesor determinará en función de los ejercicios fonéticos que se quieran trabajar. Posteriormente, y al igual que en el modelo didáctico anterior, el profesor, junto con los alumnos, elaborará una ficha o mural donde se expresen las grafías de los sonidos estudiados, así como ejemplos de la canción.

*Listen, baby,
Ain't no mountain high
Ain't no valley low
Ain't no river deep enough, baby.*

If you need to call me

*No matter where you are
No matter how far
Don't worry, baby!
Just call my name
I'll be there in a hurry
You don't have to worry
'Cos baby,*

*Chorus:
Ain't no mountain high enough
Ain't no valley low enough
Ain't no river deep enough*

*To keep me from getting to you
Remember the day I set you free.
I told you could always count on me, girl
From that day on I made a vow
I'll be there when you want me
Some way, somehow.
(Chorus)*

*No wind, no rain, my love is alive
Way down in my heart
Although we are miles apart
If you ever need a helping hand
I'll be there on the double
As fast as I can
Don't you know that.....?
(Chorus)*

CONCLUSIONES

Dados los problemas expuestos al inicio de estas páginas, la parca conciencia fonémica del alumnado y el escaso número de herramientas docentes para su consecución, este artículo ha pretendido exponer la necesidad de desarrollar estrategias de trabajo, por parte del profesor, y estrategias de aprendizaje, por parte del alumnado, que puedan ayudar a superar los problemas planteados. De manera especial, el trabajo desarrollado se ha centrado en los aspectos fonético-fonológicos de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Las vías para llegar a los fines perseguidos se centran en la renovación de los modelos didácticos. Dichos modelos deben atender a cinco características básicas: (a) la motivación, (b) la autenticidad del texto, (c) la cercanía, la actualidad y la disponibilidad del mismo, (d) la comprensión por parte de los aprendices y, por último, (e) la repercusión en su aprendizaje mediante la producción en el segundo idioma. Los recursos usados van desde el juego hasta las canciones, pasando por el cuento. La visión dada de la segunda lengua es globalizadora, natural y auténtica. Por otro lado, las herramientas usadas propician la competencia comunicativa de toda lengua. La eficacia de esta propuesta metodológica exige, además, un papel activo por parte del alumnado.

Notas

- ¹ Estas actividades, aunque especificadas en este artículo en referencia a la lengua inglesa, son aplicables al estudio de otras lenguas extranjeras.
- ² Recurso usado en la Psicología Cognitiva actual en relación al estudio del control atencional y su conexión con los automatismos.
- ³ Para ver más modelos didácticos similares véase Pérez (2005-2006) y Pérez (2009).
- ⁴ Los cuentos citados se pueden encontrar en soporte impreso en una buena librería de idiomas. Es fácil también adquirirlos por Internet. MacMillan y Puffin Books cuentan con una importante colección didáctica de aquellos cuentos citados que son genuinamente anglosajones. También se puede disponer de los más tradicionales en soporte virtual en <http://www.britishcouncil.org/kids-stories-fairy-tales.htm>, <http://www.americanfolklore.net/tonguetwisters/chickens.html> y <http://storynory.com>.

REFERENCIAS

- Baqués, M. 2000. *600 Juegos para Educación Infantil*. Barcelona: CEAC.
- Kroll J., Ch. Germen y P. Dussias. 2008. "Laboratory designs and paradigms: words, sounds, and sentences". *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Eds. L. Wei y M. Moyer. London: Blackwell. 108-131.
- Moncada, A. 1985. *El Aburrimiento en la Escuela. Hombre y sociedad*. Espluges de Llobregat: Plaza & Janes.
- Pérez, A. 2005-2006. "Yo canto, tú cantas, we sing: de una lengua extranjera a un segundo idioma". *Revista de Lenguas para Fines Especificos* 11-12: 225-239.
- Pérez, A. 2009. *La Didáctica del Cuento en Lengua Inglesa: Aplicaciones Teórico-prácticas*. Barcelona: Horsori.
- Stroop, R. 1935 "Studies of interference in serial verbal reactions". *Journal of Experimental Psychology* 18: 643-662.