

Trabajo Fin de Grado

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en
Educación Primaria en Finlandia.

Teaching English as a foreign language in Primary
Education in Finland.

Autor:

Ana Benedí Anadón

Director:

Claus-Peter Neumann

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2018

Índice

1. Introducción y Justificación.....	p. 4
2. Contextualización.....	p. 5
2.1. Finlandia.....	p. 5
2.1.1. Sistema educativo finlandés.....	p. 6
2.1.2. El éxito de Finlandia en PISA.....	p. 8
3. Marco Teórico.....	p. 11
3.1. Conceptualización.....	p. 11
3.1.1. Lengua extranjera.....	p. 11
3.1.2. Métodos de enseñanza del inglés.....	p. 12
3.1.3. La enseñanza de las destrezas.....	p. 20
3.1.3.1. Listening.....	p. 21
3.1.3.2. Speaking.....	p. 24
3.1.3.3. Reading.....	p. 27
3.1.3.4. Writing.....	p. 29
3.2. Inglés en Finlandia.....	p. 33
3.2.1. Experiencia personal.....	p. 36
4. Diseño de la investigación.....	p. 38
4.1 Propósito.....	p. 38
4.2. Objetivos.....	p. 39
4.3. Metodología de la investigación.....	p. 39
4.4. Selección de los participantes.....	p. 41
4.5. Análisis de los resultados.....	p. 42
5. Conclusiones de la investigación.....	p. 50
6. Conclusiones generales.....	p. 51
7. Bibliografía.....	p. 53
8. Anexos.....	p. 58

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia.

Teaching English as a foreign language in Primary Education in Finland

- Elaborado por Ana Benedí Anadón
- Dirigido por Claus-Peter Neumann
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Febrero del año 2018
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.937

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo conocer cómo y por qué los niños finlandeses tienen un nivel de inglés tan elevado una vez finalizada su escolaridad en la etapa de Primaria, siendo que empiezan a cursar dicho idioma por primera vez en tercer curso. Se empieza por una contextualización del país en el que se desarrolla el estudio, Finlandia; a continuación, se realiza una aproximación teórica del objeto de estudio y por último, se lleva a cabo un trabajo de campo que permita un acercamiento al problema de investigación. El estudio de caso se ha realizado a través de un cuestionario que consta de diez preguntas dirigido a alumnos finlandeses de sexto curso de Primaria de dos centros educativos localizados en Helsinki. Se ha utilizado un análisis de datos cuantitativo ya que se han obtenido porcentajes concretos de cada pregunta y posteriormente la elaboración de gráficos correspondientes a cada una de ellas. La conclusión más destacada es que el inglés está muy presente en el entorno de la mayoría de los alumnos encuestados.

Palabras clave: Finlandia, inglés, enseñanza, cuestionario y Educación Primaria.

Abstract

The aim of this research is to find out how and why Finnish children have such an advanced level of English when they finish Primary Education taking into account that they start learning English in third grade. First, we start with a contextualization of the country where this research is developed, Finland; then, there is an approach to the subject of study. Finally, we realize a theoretical approach to the subject study. The study has

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

been developed through a questionnaire which consists of ten questions aimed at sixth grade Finnish students of two schools located in Helsinki. We have used a quantitative data analysis since we have previously obtained percentages of the questions. The main conclusion is that English is very present in most of the interviewees' students' environment.

Key words: Finland, English, teaching, questionnaire and Primary Education.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El principal objeto de estudio de este trabajo académico es la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Finlandia.

Gracias al Grado de Magisterio de Primaria que he cursado durante cuatro años, he tenido la oportunidad de conocer todos los aspectos correspondientes de la enseñanza en esta etapa educativa. Además, en el último curso elegí la mención de Lengua Inglesa que me ofreció la experiencia de poder realizar prácticas escolares en un contexto muy diferente al que estamos acostumbrados y además pude aprender cómo se enseña inglés en otro país completamente diferente al nuestro.

El país que elegí para desarrollar este trabajo fue Finlandia ya que fue donde realicé las prácticas escolares. Además, Finlandia es uno de los países mejores situados en el ranking que la OCDE establece una vez realizada la prueba PISA. Por ello, quise profundizar más en el porqué de su gran éxito, es decir, conocer si de verdad sus logros eran el reflejo de la realidad que se veía en las aulas. Más concretamente, me centré en el área de la enseñanza del inglés: cómo se enseña inglés en Finlandia y si esa enseñanza se adecuaba a la modernidad del sistema educativo.

El trabajo está dividido en tres importantes secciones. La primera de ellas, es la contextualización del país, Finlandia, así como una breve descripción del sistema educativo finlandés y de los resultados PISA en 2015. En segundo lugar, encontramos el marco teórico donde se van conceptualizar aspectos importantes así como una breve mención de los diferentes métodos y enfoques de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, en el segundo apartado se va a tratar el inglés en Finlandia de manera más general y una breve descripción de mi propia experiencia vivida durante mis prácticas. Por último, encontramos la sección del diseño de la investigación en la que

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

vamos a contextualizar los centros donde se ha llevado a cabo el estudio de caso, la metodología usada y el análisis de los resultados mediante gráficos cuantitativos.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

En este apartado se va a proceder tanto a contextualizar el país en el que se centra el presente trabajo dando información básica, como a explicar brevemente el sistema educativo finlandés y el éxito de Finlandia en PISA.

2.1. Finlandia

Finlandia es un país ubicado en el noreste de Europa y casi una cuarta parte de su superficie se encuentra al norte del círculo polar ártico. Con una extensión de 338.430 kilómetros cuadrados, es el sexto país en cuanto a extensión de nuestro continente. En Finlandia viven 5,5 millones de personas de las cuales 635.600 residen en la capital, Helsinki, localizada al sur del país. Finlandia es miembro de la Unión Europea desde 1995.

Figura 1. Finlandia en el mapa Europeo



Fuente: Finland Toolbox (2018)

Los idiomas oficiales son el finés y el sueco por lo que es un país oficialmente bilingüe. El finés como lengua materna es el idioma más hablado en todo el territorio con un 93%

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

de hablantes, mientras que el sueco como lengua materna es hablado únicamente por un 6% de hablantes. Además, existe una minoría de personas llamadas los sami o lapones cuyo idioma oficial es únicamente hablado en las comarcas laponas del norte de Finlandia (Embajada de Finlandia en Madrid, 2017).

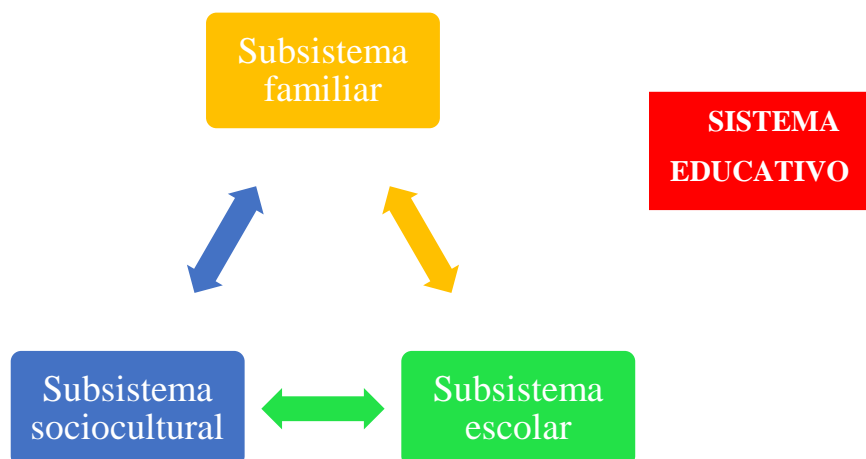
2.1.1. El sistema educativo finlandés

Antes de comenzar a explicar cómo está compuesto el sistema de educación de Finlandia es conveniente definir qué es un sistema educativo.

El sistema educativo es el conjunto de influencias educativas que una persona recibe desde el nacimiento hasta la edad adulta a través de instituciones, agentes y organizaciones formales de una sociedad que transmite conocimientos y la herencia cultural correspondiente, y que influye en el crecimiento social e intercultural del individuo. (Melgarejo, 2013, p. 30)

Además, Melgarejo (2013, p. 31) añade que el sistema educativo no es un concepto aislado sino que va acompañado de una serie de subsistemas cuyo principal objetivo es una producción social y educativa. Podríamos hablar de un modelo ideal de sistema educativo el cual debería de contar con los tres componentes necesarios que mantengan un *feedback* entre ellas. Los tres subsistemas esenciales son el subsistema escolar, el familiar y el sociocultural.

Para verlo de una manera más visual, Melgarejo plantea el siguiente gráfico:



La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

Una vez explicado brevemente este término, nos vamos a centrar en las características del sistema educativo finlandés.

Como dicen Gripenberg y Lizarte (2012, p. 16) el responsable de la administración educativa en Finlandia es el Ministerio de Educación y Cultura, el cual se encarga de proponer las leyes y las regulaciones necesarias. Posteriormente el Parlamento plantea y aprueba una distribución de las horas de clase de las diferentes disciplinas, así como los recursos que disponen los centros escolares. El Ministerio es el encargado de transmitir una serie de instrucciones generales a una organización independiente dentro del mismo Ministerio llamada Gobierno de Educación.

El sistema finlandés está compuesto por cuatro niveles de educación: la Educación No Obligatoria, la Educación Básica Obligatoria, la Educación Secundaria Superior y por último, la Educación Universitaria y Politécnica. (ANEXO 1)

La Educación No Obligatoria está comprendida entre las edades de 0 a 5 años. Este periodo se desarrolla en las guarderías o *Kindergarten*. Aunque es opcional, la mayoría de familias disponen de este servicio debido al tiempo que emplean en sus trabajos laborales. Las guarderías tienen objetivos tanto pedagógicos como asistenciales. (Gripenberg y Lizarte, 2012, p. 17)

Una vez acabado el periodo de la guardería, existe un curso de Educación Preescolar al que acuden niños que cumplen en ese año los seis años de edad. Desde agosto de 2001 este curso se convirtió en obligación por parte de las autoridades locales y un derecho familiar. Un 96% de los niños de 6 años participan en él. El objetivo principal es preparar a los alumnos para la Escuela Básica y en él los niños aprenden a leer y a escribir (Jakku-Sihvonen y Niemi, 2011, p. 27).

Según Enkvist (2010, p.56) la Educación Básica comienza a los siete años y termina a los 16 años pudiendo ampliar un años más en la Escuela Básica si el alumno lo requiere. Se divide en dos fases: la Educación Primaria (de siete a trece años) y Educación Secundaria Obligatoria (de trece a dieciséis años). Según Robert (2006, párr. 5) durante la Educación Primaria, los colegios intentan que los alumnos se sientan como en casa de manera que los propios alumnos tienen la posibilidad de descansar en pasillos decorados por ellos mismos creando un ambiente cálido y acogedor. En las aulas no hay más de 25 alumnos por clase. Durante la jornada de trabajo, los alumnos cuentan con diferente

horario según su curso. Cada sesión dura 45, teniendo 15 minutos de descansos en los que los alumnos pueden pasear por los pasillos con total libertad. El primer contacto que tienen los alumnos con una lengua extranjera es a los nueve años y en este caso es el inglés, aunque a los 11 años, tienen la posibilidad de elegir otra lengua como el sueco o el francés. En cuanto a las tareas que se llevan a casa, los alumnos necesitan pocas horas para realizarlas.

El currículo finlandés establece las asignaturas que los alumnos tienen que impartir a lo largo de toda la Educación Básica, estas son: lengua materna (finés o sueco), lengua cooficial (finés o sueco), lenguas extranjeras, estudios medioambientales, educación sobre la salud, religión o ética, historia, estudios sociales, matemáticas, física, química, biología, geografía, educación física, música, artes visuales, artesanía y economía doméstica. (Eurydice, 2015, párr. 7).

Una vez acabada la Educación Básica los alumnos acceden a una Educación Secundaria Superior la cual se desarrolla en tres años que sería equivalente a las enseñanzas medias o al bachillerato. En ella pueden elegir entre Educación Secundaria Superior General o Educación Secundaria Superior Vocacional. Aunque hay alumnos que deciden continuar sus estudios en las Escuelas de Formación Profesional, ambas vías garantizan el acceso a la Educación Superior. Según Jakku-Sihvonen y Niemi (2011, pág. 28) para conseguir el certificado de matriculación para el acceso a la universidad, es necesario aprobar como mínimo 75 asignaturas (45 obligatorias y el resto optativas). Además existe una prueba nacional una vez acabados estos estudios que está compuesta por seis exámenes: lengua materna (finés, sueco o sami), segundo idioma nacional (finés o sueco), primera lengua extranjera, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. El certificado de matrícula para obtener el acceso bien sea a la universidad como a la formación profesional de grado superior, se consigue aprobando cuatro de esos seis exámenes obligatorios. Posteriormente, los alumnos que hayan superado la educación secundaria superior, acceden a la Universidad o Formación Técnica.

2.1.2. El éxito de Finlandia en PISA

Como menciona Ángel Gurría, Secretario General de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el informe donde se muestran los resultados de la prueba PISA de 2015,

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

A lo largo de la última década, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA, se ha convertido en el principal baremo mundial para evaluar la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos. PISA ayuda a identificar las características de los sistemas educativos de mayor rendimiento, lo que puede permitir a gobiernos y educadores reconocer políticas efectivas que pueden adaptar a sus contextos locales. (p. 2)

El objetivo principal de esta prueba es evaluar si los alumnos que están a punto de acabar la Educación Obligatoria, han logrado una serie de habilidades y conocimientos básicos y a la vez esenciales para la completa participación en las sociedades actuales (OCDE, 2016, p. 3).

Las pruebas PISA son llevadas a cabo cada tres años y se centran en alumnos de 15 años seleccionados al azar entre multitud de escuelas públicas y privadas de todo el mundo. Los alumnos son expuestos a pruebas de diferentes áreas curriculares: matemáticas, lectura y ciencia.

La última prueba que se realizó fue en el año 2015 centrándose en las ciencias y dejando a la lectura, las matemáticas y la resolución de problemas en un segundo plano. La OCDE afirma que “aproximadamente 540.000 estudiantes realizaron las pruebas en 2015, en una muestra representativa de alrededor de 29 millones de jóvenes de 15 años de las escuelas de los 72 países y economías participantes.” (p. 3)

Los resultados de PISA nos muestran que Singapur supera en ciencias a los demás países participantes y los cuatro países siguientes que mejores resultados obtuvieron fueron, por orden, Japón, Estonia, Finlandia y Canadá.

En cuanto a la comprensión lectora, un 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no llegaron a la media establecida y en matemáticas los alumnos de China y Singapur obtuvieron resultados excelentes.

Finlandia se sitúa en todos los *rankings* en quinta posición superando la media que la OCDE establece. En cuanto al panorama del rendimiento en ciencias, Finlandia obtuvo 531 puntos, lo que significa que ha bajado 11 puntos respecto a la última prueba realizada los tres años anteriores. Además en ciencias, la OCDE estableció una media de 493 puntos. El panorama de rendimiento en lectura en este mismo país, tuvo de resultado 526 puntos mientras que la media propuesta por la OCDE fue de 493 puntos. El rendimiento en lectura bajó 5 puntos desde 2012. Por último, el panorama de rendimiento de

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

matemáticas bajó 10 puntos respecto a la última prueba realizada en 2012 obteniendo 511 puntos mientras que la OCDE establecía una media de 490 puntos.

PISA también obtuvo resultados en relación con los tipos de rendimientos adquiridos por los alumnos. La OCDE establece una media de 15,3% de alumnos con nivel excelente (nivel 5 o 6) al menos en una asignatura mientras que Finlandia obtuvo un 21,4%. Los estudiantes con niveles altos de desempeño en ciencias son capaces de utilizar conceptos científicos abstractos para explicar fenómenos complejos poco comunes. En matemáticas, los alumnos tienen un razonamiento y un pensamiento bastante avanzado. Por último, en lectura, localizan la información necesaria dentro de un texto o una gráfica (OCDE, 2016).

Finlandia obtuvo un 6,3% de alumnos con bajo rendimiento (por debajo del nivel 2) en las tres asignaturas siendo 13,0% la media que la OCDE propuso para estos resultados. Los alumnos con bajo desempeño en ciencias no tienen la capacidad de interpretar datos para usarlos en su día a día así como tampoco pueden obtener conclusiones científicas válidas. En matemáticas, los alumnos no son capaces de calcular el precio de un producto o comparar la distancia entre dos rutas. Por último, en lectura, tienen dificultades para destacar la idea principal de un texto concreto (OCDE, 2016).

Profundizando más en las ciencias, PISA obtuvo resultados en cuanto a las creencias, a las expectativas y al nivel de motivación que tenían los alumnos. En primer lugar, el rendimiento medio de ciencias establecido por la OCDE fue de 493 puntos y Finlandia obtuvo de resultado 531 puntos. En cuanto a las creencias que tienen los alumnos sobre la naturaleza y el origen del conocimiento científico, Finlandia se situó 0,07 por debajo de la media, siendo esta 0,00. La media de la OCDE de la proporción de estudiantes con expectativas de desarrollar una carrera relacionada con las ciencias fue de 24,5% mientras que Finlandia se posicionó con un 17,0% de alumnos. De ese porcentaje de alumnos finlandeses un 15,4% fueron chicos mientras que un 18,7% fueron chicas. En cuanto a la motivación para aprender ciencia, el índice de disfrute con el aprendizaje de las ciencias en Finlandia fue de -0,07 mientras que la media de la OCDE fue 0,02.

Gripenberg y Lizarte (2012, pp. 20-21) acuerdan que según el Gobierno de Educación de Finlandia el éxito finlandés en las pruebas PISA se debe a una serie de razones:

1. Oportunidades iguales para todos sin importar la raza, el sexo o la situación económica. La Educación Básica en Finlandia es totalmente gratuita.
2. Exhaustividad en la educación debido a que son los propios alumnos los que eligen el centro escolar donde quieren realizar su escolaridad no los centros los que eligen a sus alumnos. Además los alumnos no son separados por centros según sus capacidades.
3. Los profesores están altamente cualificados ya que solo los alumnos con más talento y motivación son los que acceden a estudiar Magisterio en la universidad. En Finlandia es una de las profesiones más reconocidas.
4. Los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo están muy integrados en el día a día de la escuela con diferentes recursos de aprendizaje individualizado.
5. La evaluación del rendimiento del aprendizaje de los estudiantes y de los centros recibe apoyo con el objetivo de crear información que ayude al desarrollo tanto de los centros como de los estudiantes.
6. La sociedad finlandesa valora mucho la educación por ello la población tiene un nivel de educación elevado en comparación con el resto de países y según estándares internacionales.
7. El sistema educativo de Finlandia es un sistema flexible ya que la administración concreta una serie de normas muy generales y básicas además de ofrecer apoyo para su desarrollo. Los centros y los profesores son muy independientes en el proceso educativo de los alumnos.
8. Una concepción de aprendizaje activo basado en actividades y la interacción entre profesores y alumnos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Conceptualización

3.1.1. Lengua extranjera

Sánchez Jabba (2013, p. 67) define una lengua extranjera “como aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación.”

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

Además, un estudio realizado por la Comisión Europea define el término “lengua extranjera” como cualquier lengua considerada como tal o asociada a este concepto (segunda lengua, lengua B, lengua moderna) que aparezca en el currículo o en otro documento oficial relacionado con la educación. Por lo general, el currículo oficial considera una lengua extranjera como una asignatura para ser enseñada. Sin embargo, esta puede ser usada como lengua de instrucción para otras asignaturas (Comisión Europea, 2001, p. 19).

Muchos expertos utilizan el término “segunda lengua” para referirse a una “lengua extranjera” dándoles el mismo significado. Sin embargo, Muñoz confirma una clara diferenciación entre los dos conceptos mencionados anteriormente:

Segunda lengua/lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España. (párr. 8)

Santos Gargallo apoya la idea de Muñoz de diferenciar entre los dos términos y a su vez define segunda lengua (L2) como “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende” y lengua extranjera (LE) como “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional” (citado en Manga, 2008, párr. 9).

3.1.2. Métodos de enseñanza del inglés

En este apartado, voy a hacer un recorrido por algunos de los métodos y enfoques de la enseñanza del inglés más importantes a lo largo de la historia. Para conocer qué metodología es la más usada en la enseñanza del inglés en Finlandia, primero hay que saber qué métodos existen y en qué consiste cada uno. El recorrido empieza por métodos tradicionales como el método de gramática-traducción o el método directo, pasando por métodos y enfoques que a día de hoy son más usados en las escuelas como pueden ser el enfoque basado en tareas y el método AICLE que explicaremos a continuación.

a) Método gramática-traducción

García-Medall (2001, p. 3) argumenta que entre los siglos XIX y la primera mitad del siglo XX, era muy común usar un método de enseñanza basado en la traducción, llamado el método gramática-traducción, aunque antiguamente se llamaba método clásico.

El método gramática-traducción podía hacer distinción entre dos aspectos relacionados con este. Por un lado, la versión que hacía énfasis en la gramática general y en la corrección y a su vez tenía un carácter pedagógico-normativo, es decir, centrado en la morfología. Por otro lado, la traducción que consistía en la creación de nuevas estructuras a raíz de otras, además tenía carácter más específico centrado en la sintaxis (García-Medall, 2001, p. 3).

La traducción se basaba en textos compuestos.... No era un instrumento de enseñanza de la lengua, sino sobre la lengua a partir de textos escritos. Más adelante (siglo XX) se añaden textos de carácter literario y crestomatías (selecciones). Es un proceder muy gramaticalizado y alejado de la lengua en su uso, criticable por su artificiosidad y por sus planteamientos no comunicativos. (p. 3)

Según Larsen-Freeman (1986, p. 4) este método fue usado para ayudar a los estudiantes con las destrezas lectoras y para apreciar la literatura en una lengua extranjera. Además, se esperaba que a través del estudio de la gramática en la lengua meta, los estudiantes llegarían a sentirse más familiarizados con la gramática de su lengua materna, por ello esa familiaridad les ayudaría a hablar y a escribir en su lengua nativa con mayor facilidad. Finalmente, se pensaba que el aprendizaje de una lengua extranjera ayudaría a los estudiantes a crecer intelectualmente.

b) Método directo

El método directo tiene una regla fundamental: la traducción está totalmente prohibida. De hecho, este método recibe dicho nombre debido a que el significado está conectado directamente con la lengua meta, sin necesidad de usar el proceso de traducción a la lengua materna de los estudiantes (Larsen-Freeman, 1986, p. 18).

Como dice Hernández (2000, p. 143), el método directo fue muy popular al final del siglo XIX y principios del XX y apareció como reacción al método gramática-traducción, además de ser derivado de los métodos prácticos (el método natural, el psicológico, el

fonético y el de lectura). Cuando el profesor quiere hablar de un objeto en concreto, lo señala sin usar la traducción a la lengua materna. Este proceso se realiza hasta el momento en el que el alumno es capaz de reproducir dicha palabra en la lengua extranjera en cuestión.

Además Hernández (2000, p. 143-144) añade que el método directo se centró en las cuatro habilidades que hay que adquirir para dominar una lengua extranjera. Se comienza por las destrezas orales debido a que la expresión oral es considerada habilidad básica para este método. Se aísla por completo la utilización de la lengua materna. Además, se intenta evitar los errores.

c) Método audiolingüe o audiolingual

El método audiolingüe o audiolingual, fue creado en la década de los cincuenta y se basaba en teorías estructuralistas y conductistas. Su principal factor es la repetición del nuevo lenguaje basado en diálogos. Muestra demasiado énfasis en cuanto a la memorización, imitación e incluso con ejercicios que requieran un aprendizaje mecánico. La práctica del lenguaje se lleva a cabo con la clase al completo y no individualmente como podría ser por parejas o por grupos reducidos. Este método anima a los alumnos a escuchar cuidadosamente y memorizar expresiones del lenguaje. Sin embargo, un aspecto negativo es que no anima a los alumnos a pensar ni a producir el lenguaje por ellos mismos. Con este método, los estudiantes se sienten aburridos ya que no está enfocado a sus intereses (Brewster, Ellis y Girard, 2002, p. 43-44).

Muñoz (2010, p. 73) clasifica al método audiolingüe como ejemplo clásico de la corriente conductista. Justifica que el origen de este método está basado en una perspectiva estructural del lenguaje en la que las estructuras gramaticales están regidas por reglas específicas del lenguaje. Asimismo, menciona que el método audiolingual se centra en que el alumno no haga uso alguno de la traducción ni de su lengua materna ya que puede entorpecer el aprendizaje y originar errores. Sin embargo, Muñoz añade que:

Se promueven con alta insistencia la imitación y repetición constante porque estas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo de la lengua. En la clase de lenguas audiolingual se utilizan ejercicios controlados, especialmente de sustitución, para evitar al máximo los errores por parte del alumno y para promover la mecanización de estructuras, vocabulario y pronunciación. (p. 73)

d) Método de respuesta física total

El método de respuesta física total o *Total Physical Response (TPR)* es muy común para enseñar una lengua extranjera a los más pequeños. Este método desarrolla las habilidades de escuchar, introduce nuevo vocabulario de manera muy visual en un contexto concreto, además de que involucra acciones y movimientos (Brewster, Ellis y Girard, 2002, p. 44).

Larsen-Freeman (1986, p. 109) considera el método de respuesta física total como un ejemplo del “enfoque comprensivo” debido a la importancia que este le da a la comprensión auditiva. La idea de centrarse en la comprensión auditiva durante las primeras etapas de aprendizaje de una lengua extranjera viene de observar como los estudiantes adquieren su lengua materna.

Según Hernández (2000, p. 147) este método fue creado por James Asher y consolida la teoría de Krashen de la entrada de información comprensible ya que sostiene que para aprender a hablar se necesita una previa comprensión auditiva. El método consiste en lo siguiente: primero, el profesor da instrucciones a los alumnos y a continuación, estos realizan acciones según lo que se les haya dicho anteriormente, por ejemplo: bailar, saltar, correr, etc. los estudiantes podrán realizar el mismo procedimiento entre ellos una vez que estén listos. Además añade que:

Aquí se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos. Este método permite fases de preparación para la expresión oral donde los estudiantes no hablan hasta que no se sientan confiados y deseen hacerlo. (Hernández, 2000, p. 147)

e) Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo fue desarrollado a mediados de los setenta basándose en la teoría del interaccionismo social que se centraba en el énfasis de la naturaleza social del aprendizaje de una lengua y la interacción entre hablantes. En este enfoque, los profesores son los encargados de involucrar a los alumnos a realizar actividades como dibujar, escuchar, hablar, leer, escribir o actuar basándose en actividades contextualizadas. Muchos de los libros de texto basados en el enfoque comunicativo se centran en usar un plan de estudios estructurado. Dicho plan es organizado por temas unidos unos con otros y por funciones del lenguaje. Este enfoque está a menudo basado en actividades que

requieren resolución de problemas (identificar, unir, secuenciar o clasificar) actividades para interactuar (hacer encuestas o llevar a cabo entrevistas) y actividades creativas (hacer máscaras, cartas de cumpleaños) (Brewster, Ellis y Girard, 2002, p. 44-45).

Según el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua tiene un objetivo muy claro: la comunicación, es decir, desarrollar en el aprendiz la capacidad de utilizar las estructuras de la lengua para comunicarse de forma eficiente. El lema de este enfoque es “*comunicando es como se aprende a comunicar*”. El enfoque comunicativo tiene como principal característica centrarse en el alumno, en sus intereses y necesidades y en sus capacidades y estilos de aprendizaje. El profesor, es el promotor de modelos y estímulos para guiar al alumno a descubrir sus propias estrategias, es decir, es el ayudante del aprendiz guiándole hacia un aprendizaje autónomo (Martínez Rebollo, 2014).

La idea de comunicación no puede estar separada del término Competencia Comunicativa acuñada por Hymes y traducida al español por Miquel Llobera, definiéndola como “el conocimiento combinado de normas de gramática y normas de empleo.” Aunque actualmente la comúnmente aceptada es la que defienden otros autores los que aseguran que la competencia comunicativa es la suma de diferentes tipos de competencias: lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica (Martínez Rebollo, 2014).

f) Enfoque basado en tareas

El aprendizaje basado en tareas es un intento de mejorar el enfoque comunicativo intentando crear un equilibrio entre fluidez y precisión así como de animar a los alumnos a crear un *output* (hablar y escribir) más auténtico. Esto se puede llevar a cabo animando a los estudiantes a realizar presentaciones de sus trabajos. Este enfoque tiene tres fases muy importantes propuestas por Willis (Brewster, Ellis y Girard, 2002, p. 45).

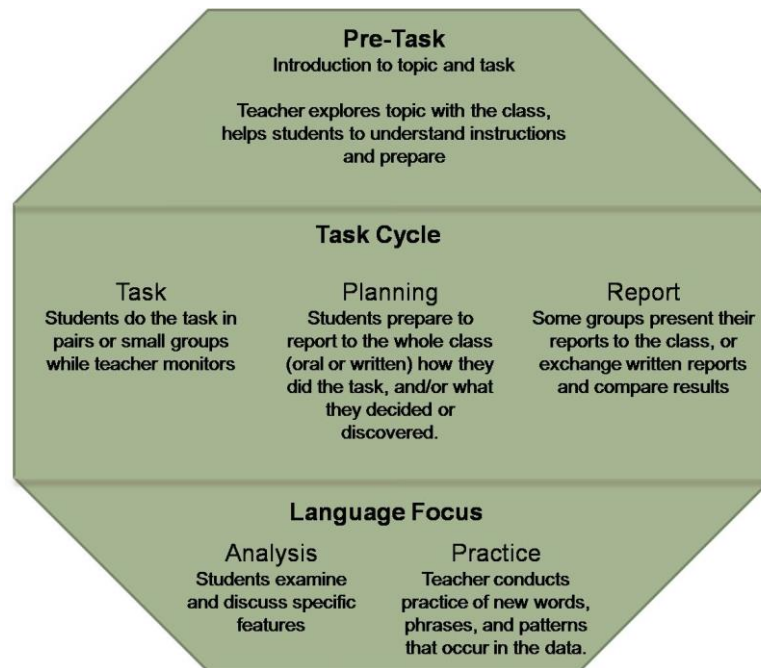
Willis plantea una metodología para el aprendizaje basado en tareas considerando tres aspectos importantes: la tarea previa (*pre-task*), el ciclo de la tarea (*task cycle*) y la focalización en el lenguaje (*language focus*) (Figura 3).

1. La tarea previa (*pre-task*): el profesor es el encargado de introducir y definir el tema a tratar en la actividad. Usa actividades para que los alumnos recuerden

palabras o frases claves, además se asegura de que los estudiantes comprendan las instrucciones necesarias para llevar a cabo la tarea en cuestión.

2. Ciclo de la actividad (task cycle) se divide en tres momentos importantes:
 - a. Tarea: se puede realizar tanto en parejas como en pequeños grupos. Una posibilidad es que esté basada en la lectura o la audición de un texto mientras el profesor guía la actividad y estimula a los alumnos.
 - b. Planificación: los alumnos se preparan para presentar a sus compañeros de aula cómo realizaron la tarea y lo que conocieron, es decir, los resultados de la tarea. Ensayan lo que dirán o hacen un borrador de la versión escrita para leerla al resto de la clase. El profesor es el encargado de asegurarse que el objetivo del informe esté claro, les ayuda tanto en los aspectos orales como los escritos.
 - c. Reporte o Informe: los estudiantes presentan los informes al resto de compañeros de clase. El profesor actúa como conductor, seleccionando a los participantes y además proporciona la retroalimentación necesaria para cada caso.
3. Focalización en el lenguaje (*language focus*):
 - a. Análisis: los alumnos desarrollan actividades de concienciación para identificar y procesar aspectos concretos de la tarea y resolver dudas si las hubiera. El profesor se encarga de repasar las actividades de cada grupo.
 - b. Práctica: el profesor guía las actividades prácticas para que los alumnos se sientan confiados. Los estudiantes practican palabras, frases y patrones de las actividades de análisis o en los textos de la tarea (citado en Recino y Laufer, 2010, pp. 24-25).

Figura 3: Estructura del aprendizaje basado en tareas (Willis, 1996)



Fuente: Selivan (2012)

g) Enfoque transversal o Cross-Curricular

El enfoque transversal o Cross-Curricular está relacionado con el enfoque basado en actividades. En este enfoque, el desarrollo de una segunda lengua está unido con otras áreas del currículo oficial como por ejemplo plástica, educación física, matemáticas o ciencias naturales (Brewster, Ellis y Girard, 2002, p. 47).

Este enfoque educativo es conocido como el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) que corresponde con el acrónimo en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Coyle, Hood y Marsh lo definen como “un enfoque basado en el doble propósito educativo en el que se utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos y el lenguaje” (citados en Llull, Fernández, Johnson y Peñafiel, 2016, p. 28).

La palabra “integrado” es la palabra más importante de este acrónimo debido a que el objetivo principal de este enfoque es que los estudiantes aprendan una lengua extranjera a la vez que unos contenidos específicos. Coyle destaca que “la integración es una herramienta pedagógica potente que pretende proteger la materia que se está estudiando,

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

usando la lengua como medio de aprendizaje y también como uno de los objetivos del propio proceso de aprendizaje” (citado en Llull, Fernández, Johnson y Peñafiel, 2016, p. 28).

La Dirección General de Educación y Cultura (Comisión Europea, 2006) argumenta en un estudio realizado para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, la siguiente definición del método AICLE:

El uso del acrónimo AICLE... comenzó a imponerse en la década de los 90. El AICLE es la plataforma de un enfoque metodológico innovador que va más allá de la enseñanza de una lengua. Así, sus partidarios insisten en que ambos, la lengua y la materia no lingüística, constituyen objetos de enseñanza, sin que haya predominio de una sobre otra. Además, para conseguir este doble objetivo es necesario desarrollar un método didáctico especial, en el que el aprendizaje de la materia no lingüística no se hace *en* una lengua extranjera sino *con y a través de* una lengua extranjera. (p. 7)

Rueda (2014, p. 21) establece una serie de beneficios del método AICLE.

1. El tiempo que los alumnos invierten al estar en contacto con la lengua extranjera aumenta, por lo que aparecen una serie de cambios cognitivos. A su vez aumenta la confianza y la habilidad comunicativa.
2. Debido a que no existe la necesidad de crear situaciones hipotéticas del uso de la lengua, el contexto de aprendizaje es mucho más auténtico y real.
3. Se activan los procesos cognitivos ya que los alumnos se enfrentan a situaciones en las que se exponen a la segunda lengua. Esto crea una relación entre la lengua y la necesidad de comunicarse. Además, genera motivación en los alumnos.
4. La metodología cooperativa y activa propia del método AICLE desarrolla el trabajo en equipo.

h) Enfoque de las destrezas integradas

Mayora (2009, p. 102) dice que a partir de los noventa, “se ha citado... en el área de enseñanza del inglés como lengua extranjera, un enfoque de enseñanza de las destrezas del lenguaje (comprensión auditiva y lectora, producción oral y escrita) basado en tareas que integran dos o más de estas”. Este enfoque llamado enfoque de las destrezas integradas viene del inglés *Skills-Integrated Approach*.

Moore y Casal (2014, p.2) mencionan la existencia de dos modelos para seguir la integración de destrezas. En primer lugar, la integración simple que implica al proceso entre la recepción hasta la producción. Las actividades de recepción (ver un video) van precedidas de actividades de producción (un debate). Los alumnos tienen que captar toda la información emitida y posteriormente transmitirla mediante el habla o la escritura. En segundo lugar, la integración más compleja que consiste en el desarrollo de actividades de recepción y producción vinculadas a un tema concreto.

Existen una serie de ventajas. El enfoque de las destrezas integradas expone a los estudiantes de lengua inglesa a un lenguaje más auténtico y les reta a interactuar de manera natural en dicha lengua. Los aprendices rápidamente obtienen una imagen más real de la riqueza y de la complejidad del inglés como medio de comunicación. Además, este enfoque da la oportunidad a los estudiantes a crear significados reales para que puedan interactuar y compartir con más personas. Permite a los profesores crear una pista del progreso de los estudiantes en múltiples destrezas a la vez. La integración de las destrezas del lenguaje, promueve el aprendizaje real del contenido, no solo de la forma del lenguaje (Oxford, 2001).

Mayora (2009, p.115) menciona que el ensayo, los proyectos de investigación, el resumen, los debates, la exposición de temas elegidos por los alumnos, la creación y dramatización de historias son tareas propias de la perspectiva integracionista. El desarrollo y la elección de estas tareas dependen del nivel de competencia e interés por parte de los alumnos.

Otro aspecto importante a considerar por los docentes de aula es que la implementación efectiva de estas tareas se debe llevar a cabo en secuencias pedagógica. Cada una de las fases de dichas secuencias comprende subtareas y submetas. Mientras que en algunas de las etapas se puede hacer más énfasis en una destreza sobre las otras o integrar solo dos de las destrezas, el resultado final de la secuencia debe ser involucrar tantas como sea posible (Mayora, 2009, p. 115)

3.1.3. La enseñanza de las destrezas

Una vez explicados los métodos y enfoques de la enseñanza del inglés, voy a desarrollar las cuatro destrezas para conocer más acerca de ellas y profundizar más en el tema. Además, en cada una de ellas voy a proponer actividades en las que se trabajan las

diferentes habilidades, tanto para alumnos más pequeños como podrían ser alumnos de primer ciclo de primaria como alumnos más mayores que ya posean un nivel de inglés más avanzado como alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria.

3.1.3.1. *Listening*

Como dice Pinter (2006, p. 45) los profesores son la mayor fuente de *input* para los niños. Además menciona que el inglés debería empezar a aprenderse con mayor énfasis en las habilidades de escuchar y hablar, como sucede en la lengua materna desde que somos pequeños.

Los alumnos en las clases de inglés escuchan muchos textos pero además también realizan actividades donde el profesor es el guía: hablar, cantar, dialogar, dar instrucciones, contar cuentos, dramatizar, etc. Aunque los alumnos más jóvenes reciban en mayor proporción *input* del profesor, también existen otro tipo de fuentes necesarias para el desarrollo de la habilidad de escuchar o *listening* como puede ser ver un video en el ordenador o escuchar audios correspondientes con el libro de texto que se esté usando en clase (Pinter, 2006, p. 45).

Listening es una habilidad activa que tiene muchos factores que derivan en una gran dificultad, sobre todo a la hora de enseñarla. Existen dos factores importantes que pueden contribuir para su dificultad: el primero es el tipo y la largura del texto que lo alumnos tienen que escuchar y el segundo es la familiaridad respecto a la persona que los alumnos están escuchando. En este último factor los alumnos encuentran más sencillo escuchar al profesor que a una grabación debido a que el profesor se ajusta a la velocidad de los alumnos y puede modificar el lenguaje. En el caso de la grabación, es imposible ya que la velocidad y el lenguaje esta previamente establecido y es inmodificable. Además, el profesor puede repetir el mensaje si es necesario e incluso usar gestos y expresiones faciales para ayudar al alumno a una mayor comprensión del texto (Pinter, 2006, pp. 45-46).

Existen dos tipos de sub-habilidades que los alumnos usan continuamente. En primer lugar, "*bottom-up*" o habilidad de arriba abajo. Esta habilidad corresponde a un proceso que usa el *input* nuevo como base del entendimiento del mensaje. La comprensión del mensaje comienza al recibir nueva información. Dicha información es analizada y descodificada en diferentes niveles de organización (sonidos, palabras, sintagmas, frases,

textos) (Richards, 2008, pág. 4). En segundo lugar, “*top-down*” o habilidad de abajo a arriba corresponde al proceso por el cual los alumnos usan el conocimiento previo para entender el significado del mensaje. Lo que quiere decir que para entender un mensaje, es necesario recurrir a los conocimientos que cada alumno tiene sobre un tema (Richards, 2008, p. 7).

Slattery y Willis (2001, pp. 20-39) establecen una clasificación de las actividades para enseñar la comprensión auditiva o *listening*. Las siguientes actividades propuestas por los autores están enfocadas a niños jóvenes, es decir, a alumnos que están empezando a aprender inglés.

La primera selección que proponen es la llamada “*listen and do*” que quiere decir “escuchar y hacer”. Dentro de esta clasificación, podemos distinguir diferentes tipos:

1. Dar instrucciones en inglés: mientras el profesor está diciendo a los alumnos lo que tienen que hacer, es conveniente acompañarlo con gestos o demostraciones que los niños asocian a la acción. Después de unos días, los alumnos entenderán la acción sin necesidad de usar gestos, lo que significa que han aprendido un poco más de inglés.
2. Escuchar e identificar: este tipo de actividades se pueden usar tanto para enseñar vocabulario como gramática en inglés. En cuanto a enseñar vocabulario, se pueden usar como materiales cualquier cosa que los alumnos puedan ver e identificar (elementos de la clase, objetos propios u objetos que los alumnos dibujen en papel, entre otros). Por otro lado, en cuanto a la enseñanza de la gramática, se aplica en mayor medida para enseñar a los alumnos con nivel más avanzado sobre todo a distinguir entre singular y plural, por ejemplo.
3. Escuchar y hacer, Respuesta Física Total (*Total Physical Response*): este tipo de actividad consiste en que el profesor dice a los alumnos lo que tienen que hacer mediante una buena entonación y ayudándose de gestos y los alumnos tienen ejecutar la acción a través de una cuidadosa atención y ayudándose de los gestos del maestro para que puedan disfrutar de la actividad.
4. Escuchar y representar, mímica: esta actividad se puede usar para revisar y consolidar vocabulario de un tema específico. Consiste en hacer que los

alumnos gesticulen sin hablar lo que el profesor está describiendo en voz alta. (Se asemeja a la actividad 3).

5. Juegos de escuchar y responder: este tipo de actividades requieren una escucha muy cuidadosa por parte de los alumnos aunque a la vez son divertidas para ellos. “Simón dice” es uno de los juegos más populares que corresponden a este tipo de actividades. (Se asemeja a la actividad 3).

La segunda selección de actividades de *listening* es la llamada “*listen and make*” o que es lo mismo “escuchar y fabricar” y se subdivide en los siguientes tipos de actividades:

1. Escuchar y colorear: en este tipo de actividad es conveniente realizar una revisión previa de los colores para poder desarrollarla. Una vez claro el tema, se reparte a los alumnos un dibujo y mediante las instrucciones del profesor, los niños tendrán que colorear cada parte con el color que se les diga.
2. Escuchar y dibujar: esta actividad consiste en que el maestro da instrucciones de como dibujar algo y los alumnos tienen que seguir lo que va diciendo para elaborar el dibujo final. (Se asemeja a la actividad 3 del apartado anterior).

Ur dice que los profesores son los encargados de que los alumnos estén preparados para la comprensión auditiva en la vida real. Para desarrollar dicha comprensión, plantea cuatro tipos de ejercicios, que podrían estar enfocados a alumnos con mayor nivel de dominio de la lengua:

1. Escucha sin respuesta: en este tipo de actividad los alumnos tienen que afrontar una serie de textos de mayor o menor dificultad pero siempre guiados por algún apoyo visual. Algunos ejemplos de “escucha sin respuesta” son: escuchar y seguir un texto escrito, escuchar ayudado por materiales visuales o escuchar cuentos, canciones, películas y programas de televisión.
2. Escucha con respuesta corta: los estudiantes se enfrentan a diálogos cortos donde se busca una respuesta breve e inmediata por parte del alumno. Dentro de este tipo de actividad, se pueden realizar diferentes ejercicios: detectar errores, discriminar información falsa o verdadera, seguir mapas, adivinar, obedecer instrucciones o marcar ítems.

3. Escucha con respuestas más largas: en estas actividades los alumnos responden de manera más elaborada y con mayor análisis de lo escuchado. Los ejercicios propios de estas actividades pueden ser: contestar preguntas, completar espacios en blanco, predecir, resumir o traducir.
4. Escucha como base para el estudio y discusión: los estudiantes tienen que comprender lo que han escuchado para que posteriormente sean capaces de analizarlo, interpretarlo y evaluarlo. Algunos ejemplos son: solución de problemas o escucha grupal en la cual tres o cuatro grupos de la clase escuchan una parte de la información global, dicha información no será entendida por completo hasta que todos los grupos la compartan al resto de compañeros (Citado en Córdoba, Coto y Ramírez, 2005, pp. 12-14).

3.1.3.2. *Speaking*

La habilidad de hablar o *speaking*, es necesaria enseñarla de manera prioritaria debido a que la mayoría de las actividades que queramos realizar con nuestros alumnos parten del habla. Además, esta destreza es de las primeras que se requieren para alcanzar la competencia comunicativa.

Pinter (2006, p. 55) menciona que enseñar a hablar fluidamente y adecuadamente es uno de los mayores retos para todo aprendiz de una lengua debido a que es muy complicado hablar y pensar al mismo tiempo. Las fases que desempeñamos a la hora de hablar son: primero, pensar en lo que se va a decir, luego, pensar en las palabras necesarias, después monitorizar para asegurarse de la corrección y por último, emitir la información

Para ser capaces de hablar fluidamente en una lengua extranjera se requiere mucha práctica. Dicha práctica puede llegar a significar la comunicación con otros en situaciones espontáneas. Sin embargo, los estudiantes tienen que conocer una serie de cosas para poder llegar a hablar fluidamente, como por ejemplo, lo que es apropiado decir en diferentes situaciones o cómo manejar una conversación o cómo interrumpir y dar su opinión (Pinter, 2006, pp. 55).

Goh y Burns (2012, pp. 21-22) mencionan en su libro que los estudiantes del inglés como segunda lengua tienen que desarrollar varias competencias pragmáticas para hablar inglés. Los estudiantes necesitan desarrollar las habilidades tanto del habla como de

escuchar para llevar una correcta comunicación en clase. Por ello, los alumnos tienen que ser capaces de mantener una conversación fluida, describir sentimientos, dar razones de manera adecuada y preguntar sobre algo que no hayan entendido. El habla de los maestros es una importante herramienta para ayudar a los alumnos a explorar, desarrollar, consolidar ideas.

Slattery y Willis (2001, pp. 42- 62) proponen actividades relacionadas con la enseñanza de la expresión oral o *speaking*, enfocadas a alumnos principiantes:

1. Usar frases de clase: los alumnos preguntan al profesor preguntas sobre cosas que quieren saber. A menudo repiten expresiones que anteriormente han escuchado en clase por parte del profesor. Gracias a este tipo de actividades los alumnos se sienten más familiarizados con el inglés practicando la entonación y ganando confianza en ellos mismos a la hora de aprender más de este idioma.
2. Recitar rimas y cantar canciones para practicar la pronunciación, la entonación y la acentuación: a los niños les encanta representar acciones que el profesor les dice, cantar canciones o recitar poesías por lo que es una buena herramienta para su proceso de aprendizaje.
3. Practicar nuevo vocabulario: cuando el profesor está introduciendo nuevo vocabulario, los alumnos espontáneamente les sale repetirlo en voz alta, por lo que es bueno aprovecharlo para animarles a que repitan las palabras usando imágenes, usando gestos o movimientos para crear un contexto.
4. Jugar a juegos con vocabulario: juegos de memoria o juegos de adivinar son buenos ejemplos para este tipo de actividades ya que ayudan a los alumnos a sentirse más cercanos con el tema.
5. Practicar pronunciación de nuevos sonidos: los alumnos adquieren la entonación y la pronunciación mediante el profesor ya que cuando él habla, ellos absorben el sonido. Pero para que los alumnos sean capaces de producir este sonido, necesitan trabajarlo además de la ayuda del profesor para una correcta pronunciación.
6. Hablar libremente: a los alumnos les gusta mucho hablar de ellos mismos y oír hablar a sus compañeros. El profesor puede preguntar una pregunta personal para que los alumnos puedan contestar con su propio punto de vista y es el profesor el que elige el que va a hablar.

7. Juegos de hablar: un ejemplo podría ser el juego de “pasar la pelota” que consiste en que el profesor pone una canción y mientras esta suena los alumnos tienen que pasarse una pelota en círculo. Cuando la música pare, el alumno que tenga la pelota tendrá que responder una pregunta que le haga el profesor en inglés.

Kayi (2012, párr. 5-10) propone otro tipo de actividades para promover que los alumnos desarrollen la destreza oral en las clases de inglés.

1. Role play: en esta actividad, los alumnos adquieren un rol específico y actúan conforme a un personaje. El profesor les establece el contexto en el que se tienen que desenvolver además de que les da información de cómo son o cómo piensan o sienten.
2. Falta de información: los alumnos trabajan por parejas de manera que uno de ellos tiene información que el otro no tiene y viceversa. Entre ellos tienen que compartir la información que cada uno tiene para poder completar la actividad que por ejemplo, puede ser completar un texto.
3. Lluvia de ideas: basándose en un tema concreto, los alumnos dan ideas en un tiempo limitado. Esta actividad se puede hacer de manera individual o grupal siendo cada alumno libre para aportar las ideas que considere oportunas, siempre adecuadas al tema propuesto.
4. Entrevistas: los alumnos hacen entrevistas a sus compañeros siguiendo un orden de preguntas anteriormente diseñadas. Una vez recogida la información necesaria, cada alumno presenta oralmente al entrevistado, contando todo lo que ha conocido de él en la entrevista.
5. Completar la historia: todos los alumnos se colocan en forma de círculo. El maestro/a empieza contando una historia inventada y después de unas frases para. Cada alumno tiene que añadir algo nuevo hasta que se complete el círculo y por tanto la historia.
6. Describir imágenes: esta actividad se desarrolla grupalmente. Los miembros del grupo describen entre ellos de manera oral la imagen correspondiente. Posteriormente, se elige un portavoz de cada grupo y este será el encargado de describir la imagen al resto de la clase.

3.1.3.3. *Reading*

Pinter (2006, p. 65) menciona que en primer lugar los alumnos deberían leer y escribir en su primera lengua y cuando sean lo suficiente competentes, podrán introducir esas dos habilidades en la lengua extranjera que estén estudiando. Sin embargo, una de las razones por las que se enseña las habilidades de leer y de escribir o *Reading and writing* es debido a que, además de que crea interés y entusiasmo en los alumnos, ayuda a afianzar lo que están aprendiendo en las habilidades orales. Otra razón es que ser capaces de leer una invitación a una fiesta o escribir la lista de la compra, hace que los alumnos puedan llevar ese tipo de acciones a la vida cotidiana, dando les un sentido real de logro.

Para conseguir que los alumnos sean independientes a la hora de leer, necesitan adquirir una serie de estrategias para dar sentido a los textos. Los niños que seleccionan una serie de palabras y usan su visión del vocabulario para leer determinados textos, necesitan desarrollar conocimiento grafo-fonéticos de las palabras para progresar a textos más difíciles. Por otro lado, los alumnos que han aprendido el nombre de las letras y sus posibles pronunciaciones y pueden leer textos sencillos, necesitan reconocer los morfemas mediante la vista y entender la información de las oraciones para progresar en la lectura (Cameron, 2001, p. 151).

La competencia lectora se puede subdividir en dos tipos. Por un lado, la lectura extensiva que según el Centro Virtual Cervantes “consiste en leer textos completos, de cierta extensión, con el fin de comprender su sentido general” (Centro Virtual Cervantes, s.f., Lectura extensiva). Hafiz y Tudor argumentan que la lectura extensiva está basada en la hipótesis de que los alumnos están expuestos a una larga cantidad de significados y materiales interesantes de la segunda lengua que producen efectos beneficiosos para el dominio de la segunda lengua. Además Hedge cree que la lectura extensiva varía en función de la motivación de los alumnos y los recursos con los que cuenta la escuela ya que dependiendo de la implicación del profesor, se podrán elegir textos apropiados para desarrollar este tipo de lectura (citado en Alyousef, 2006, pp. 65-66).

Por otro lado, podemos hablar de una lectura intensiva o creativa, que según el Centro Virtual Cervantes “consiste en leer un texto prestando una atención especial al significado de las palabras y a su contexto” (Centro Virtual Cervantes, s.f., Lectura intensiva). En ella, los estudiantes leen algunas páginas para analizar el significado del texto de manera

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

más concreta. Hafiz y Tudor mencionan que en las actividades de lectura intensiva, los estudiantes están expuestos a textos cortos en los que tratan aspectos relacionados con el léxico de la segunda lengua o para proporcionar una base de las estrategias específicas de lectura (citado en Alyousef, 2006, p. 66).

Slattery y Willis (2001, pp. 67-79) proponen una serie de actividades, enfocadas a los estudiantes más jóvenes, para la enseñanza de la comprensión lectora o *Reading*:

1. Mirar y decir: esta actividad es muy útil para enseñar vocabulario. A la vez que los alumnos aprenden a decir una nueva palabra, también aprenden a leerla. El profesor les puede ayudar usando imágenes. Este tipo de actividad también se puede usar con frases ya que se produce el mismo proceso de aprendizaje que con el nuevo vocabulario.
2. Conectar sonidos con letras: hay diferentes tipos de juegos que pueden ayudar a los alumnos a relacionar los fonemas con las letras como por ejemplo, juegos de memoria usando fichas con las letras, juegos para reconocer las primeras letras de cada palabra o el juego de sentir la letra que consiste en que los niños adivinen las letras en relieve con los ojos cerrados.
3. Reconocer frases: este tipo de actividad se puede llevar a cabo mediante la elaboración de fichas con diferentes palabras pero que juntas formen una frase, de manera que el profesor mezcla las fichas y los alumnos tienen que acertar la frase correcta.
4. Leer libremente: cuando los alumnos leen en silencio desarrollan confianza e independencia. Para comprobar su pronunciación, el profesor les puede ir preguntando individualmente que lean un poquito en voz alta. Antes de que los alumnos lean en voz alta, es necesario darle tiempo para que lean previamente el texto en silencio.

Nixon y Tomlinson (2005, pp. 92-114) proponen actividades para alumnos de entre 11 y 12 años, es decir, estudiantes de tercer ciclo de primaria.

1. Juego y acertijo: en esta actividad los alumnos se centran en leer para resolver acertijos.

2. Seguir instrucciones: este tipo de actividad está centrada en la lectura comprensiva de una receta o de un texto organizativo en la que los alumnos tienen que comprender el texto para seguir unas instrucciones.
3. Concurso: en esta actividad los alumnos tienen que leer de manera comprensiva una serie de preguntas. Un ejemplo podría ser el siguiente: el profesor escribe en la pizarra nueve letras aleatorias y lo que tienen que conseguir los alumnos es acertar preguntas cuya respuesta sea una palabra y que contenga una de las letras de la pizarra. Cada grupo leerá las preguntas y las contestará si las sabe, si no, se pasa al equipo contrario.
4. Transferencia de información: esta actividad se centra en la lectura comprensiva de frases u oraciones. En ella los alumnos tienen que leer textos para ser capaces de completar diagramas o incluso otros textos.
5. Lectura individual: en ella los alumnos leen textos de manera individual para llevar a cabo diferentes tareas, como por ejemplo resumir o relacionarlos con títulos propuestos por el profesor.

3.1.3.4. *Writing*

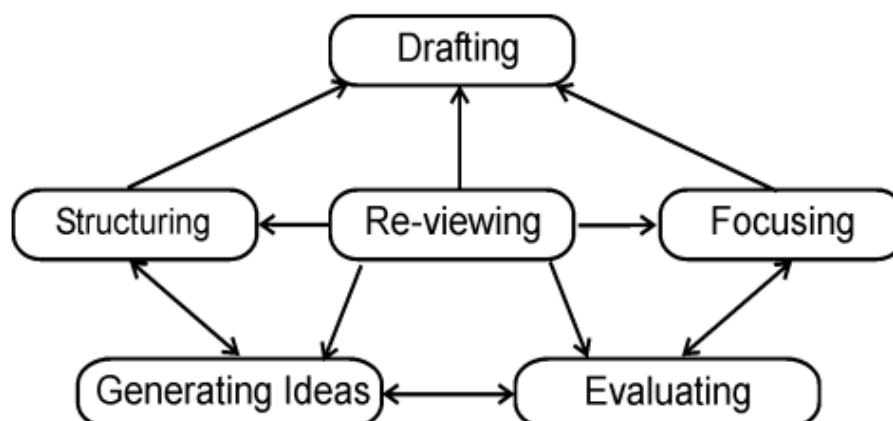
Según Yan (2011, párr. 5) existen dos enfoques relacionados con la enseñanza de la expresión escrita o *writing*. En primer lugar el Enfoque del Producto que viene del inglés *The Product Approach* que consiste en darle mayor importancia al resultado del proceso de aprendizaje. Brown (citado en Yan, 2011, párr. 5) asegura que en este enfoque los profesores se centran en el final de la producción escrita y en los criterios de vocabulario, gramática, puntuación u ortografía así como en la organización o el contenido. Sin embargo, este enfoque ha recibido muchas críticas puesto que ignora por completo el proceso de escritura seguido por cualquier escritor o alumno además de que este enfoque requiere corrección constante de los errores y eso puede afectar en la motivación y en la autoestima de los alumnos. Por ello, este enfoque no prepara a los alumnos para el mundo real ni les enseña a ser mejores escritores.

En segundo lugar, nos encontramos con el Enfoque del Proceso o *The Process Approach* en inglés. A mediados de los setenta este enfoque empezó a reemplazar al Enfoque del Producto. El Enfoque del Proceso se divide en cuatro etapas: 1) la pre-escritura, 2) composición/lluvia de ideas, 3) revisión y 4) edición. Raimés (citado en Aldana, 2005, p. 48) añade que estas cuatro etapas significan que los estudiantes primero

intentan generar ideas para organizarse, considerando el objetivo y el tipo de texto que tienen que desarrollar. Posteriormente, los alumnos eligen las palabras adecuadas, añadiendo o eliminando ideas. Finalmente, los estudiantes comparten sus ideas con los demás compañeros para elaborar un borrador final o reciben feedback. White y Arndt, clasifican este proceso como circular. Como dice Yan (2011, párr. 6-8), este enfoque enfatiza la revisión y el *feedback* por ello los estudiantes pueden producir muchos borradores con diferentes propuestas e ideas. La corrección de la ortografía y la puntuación no es importante en las primeras etapas del proceso. Los alumnos comienzan con la pre-escritura y la lluvia de ideas para generar información activando sus propias experiencias pasadas para conectarlas con el tema que van a desarrollar en la redacción. Según Badger y White este enfoque también ha sido criticado debido a que se entiende el proceso igual para todos los alumnos sin considerar su nivel de aprendizaje y sobre todo que no da importancia al objetivo final de la redacción. Aunque ha habido críticas, este enfoque es ampliamente aceptado y se usa porque permite a los alumnos entender el proceso de escritura y además contribuye a desarrollar las habilidades de escritura (citado en Yan, 2011, párr. 6-8).

El siguiente diagrama muestra de manera más visual dicho proceso. (Citado en Aldana, 2005, p. 48).

Figura 4. Proceso de escritura (White y Arndt, 1991)



Fuente: Aldana (2005)

Slattery y Willis (2001, pp.83-91) proponen actividades centradas en la enseñanza de la expresión escrita o *writing* para alumnos que empiezan a aprender inglés, por lo que son actividades muy básicas:

1. Practicar el abecedario: los alumnos tienen que aprender los nombres formales de las letras así como su orden dentro del alfabeto. Para conseguir dicho objetivo, se pueden elaborar divertidas actividades como por ejemplo cantar una canción del abecedario, dibujar las letras o escribir en diferentes colores.
2. De hablar a escribir: un ejemplo de actividad sería el juego de “pregunta-respuesta”. Por parejas, los alumnos tendrán que escribir en un papel tres preguntas sobre una imagen que el profesor les esté enseñando. El profesor quitará la imagen y se rotarán los papeles con las preguntas a diferentes parejas que tendrán que responder las preguntas escribiéndolas en el papel y dialogando en inglés.
3. De leer a escribir: para esta actividad, los alumnos leen un texto sobre un tema y posteriormente plasman las ideas principales en modo de lista escribiéndolas en un papel.
4. Escribir con otros compañeros: cuando los alumnos tienen que escribir textos más complejos es mejor si lo hacen con compañía de sus compañeros ya que cada uno aporta ideas diferentes además de que se desarrolla la cooperación.
5. Escribir libremente: los alumnos pueden escribir historias, descripciones de sus compañeros o incluso escribirse *e-mails* o cartas con niños de otros países. De esta manera los niños comienzan a comunicarse con los demás en inglés y crea confianza en ellos mismos.

Hadfield y Hadfield (2007, p. ix) proponen en su libro siete tipos de actividades para desarrollar la expresión escrita.

1. Audiencia y contexto: actividades en las que la expresión escrita se desarrolla en torno a un contexto o con una audiencia claramente definida. Un ejemplo de esta actividad sería que los alumnos redactaran una hipotética solicitud de empleo guiada por el profesor mediante preguntas. Posteriormente pueden exponerla en clase (p. 1).
2. Estímulo imaginativo: usando poemas, canciones, imágenes u objetos como estímulo imaginativo para crear textos escritos por ellos mismos. Por ejemplo

se les puede pedir a los alumnos que primero lean un cuento de hadas famoso (Cinderella) y que por grupos piensen y redacten un final alternativo (p. 15).

3. Poemas o cuentos: estas actividades se desarrollan usando simples parámetros lingüísticos para llegar a construir una historia o poema. Por ejemplo se puede pedir que los alumnos digan palabras relacionadas con un tema mientras el profesor las escribe en la pizarra. Usando algunas de esas palabras los alumnos tendrán que hacer un cuento o poema (p. 9).
4. Hueco creativo: en esta actividad el profesor o profesora puede contar un cuento tradicional o un cuento de hadas. Una vez terminado, los alumnos se dividirán por grupos y tendrán que sacar de una bolsa un puñado de papeles en los que aparecerán escritos una serie de personajes, espacios, objetos, etc. Una vez sacados al azar los papeles, cada grupo tendrá que escribir el cuento adaptándolo a los papeles que les hayan tocado (p. 11).
5. Convertir lo familiar en algo extraño: viendo cosas familiares desde otra perspectiva. En esta actividad el profesor les propone a los alumnos un tema concreto y ellos tienen que escribir en un papel: el color, el sonido, el sentimiento que les provoca, el olor y el sabor que ellos consideran que se asocia a ese tema, por ejemplo: el amor (pp. 3-4).
6. Describir lo que ves: un ejemplo de esta actividad podría ser la siguiente. Los alumnos se dividen en grupos de cuatro y el profesor esconde cuatro imágenes en la clase. Cada grupo tiene que encontrar la imagen correspondiente con su equipo y tendrán que escribir entre todos lo que está sucediendo en la escena. Una vez acabada la primera descripción buscarán las demás imágenes y harán lo mismo que con la primera (p. 9).
7. Lluvia de ideas: recopilando por grupos ideas sobre un tema y si es posible dentro de un rango específico de tiempo. En esta actividad, el profesor les propone temas a los alumnos y ellos tienen que escribir en un papel palabras que estén conectadas con el tema principal (p. 10).
8. Redacción rápida: reaccionando y escribiendo espontáneamente y rápidamente debido a un estímulo dado. El profesor escribe en un papel el principio de un diálogo y tendrá que pasárselo a cada uno de los estudiantes para que sigan con el dialogo pero sin que vean lo que han escrito los anteriores compañeros (p. 14).

3.2. Inglés en Finlandia

Según Ranta (2010, p. 159) atendiendo al currículo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Finlandia, desde 1940 el inglés enseñado en las escuelas estaba centrado en un ideal de hablador nativo. Aunque entre 1960 y 1980, el principal objetivo promovido por el currículo fue centrarse en el inglés Británico mientras que a principio de la década de los 70 fue introducido el inglés Americano. En 1985, el inglés Americano llegó al mismo nivel de importancia en el currículo finlandés que el inglés Británico. Posteriores introducciones de otras variedades del inglés, como fue el inglés Australiano, fueron mencionadas por primera vez en 1977 aunque solo para los niveles más altos de secundaria. Actualmente el inglés que predomina en todo el país es el británico.

Una de las pautas para enseñar inglés en la escuela pública en los años ochenta era que los profesores tenían que usar consistentemente un único tipo de inglés, lo que quiere decir, usar solo un tipo de pronunciación en su discurso. En el currículo de los setenta y ochenta, se hacía especial énfasis en escuchar a un hablador nativo en audios. Sin embargo, en el currículo de los años noventa, el énfasis recaía en la importancia del conocimiento del inglés como lenguaje para la relación internacional (Ranta, 2010, pp. 159-160).

Piri dice que en 1970 Finlandia introdujo el sistema de escuelas públicas cuya duración era de nueve años. Antes de 1970, solo era posible estudiar una lengua extranjera en espacios no académicos pero a partir de la introducción de la escuela comprensiva, aprender lenguas extranjeras se convirtió en obligatorio para todos los estudiantes. El plan que se desarrolló para la enseñanza de lenguas extranjeras fue: la primera lengua extranjera empezaba en quinto grado (con once años) y la segunda lengua extranjera comenzaba en séptimo curso (con trece años). Además, los alumnos finlandeses tenían la posibilidad de aprender una tercera lengua extranjera en octavo curso. Desde el principio de esta nueva introducción del inglés en el sistema educativo, un 90 por ciento de los alumnos elegían inglés como primera lengua extranjera (Citado en Buchberger, 2002, p. 189).

Buchberger (2002, p. 186) menciona que el rol del inglés como lengua extranjera en Finlandia se ha ido incrementando con el paso de los años y se ha vuelto cada vez más dominante en el día a día de los ciudadanos finlandeses. Además, se ha llegado a convertir

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

en la principal lengua extranjera de la mayoría de países nórdicos. Un estudio realizado en 2001, muestra que un 47,3 por ciento de los finlandeses mayores de 15 años, dominan el inglés como lengua extranjera. Las generaciones más jóvenes de los países nórdicos de la Unión Europea (Dinamarca, Finlandia y Suecia) son capaces de comunicarse en inglés debido a que el inglés es de las principales lenguas extranjeras incluidas en el currículo de primaria y secundaria.

Finlandia, como la mayoría de países europeos, usa como principal fuente para planear los currículos de las lenguas el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) o *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* en inglés. De hecho, el CEFR ha llegado a ser usado como principal herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. Este documento fue creado para promover la cooperación entre instituciones educativas en Europa y debido a la necesidad de evaluar y comparar las destrezas del lenguaje. Sin embargo, el CEFR no aporta consejos de cómo enseñar las lenguas pero sí que describe los objetivos específicos en relación a cada una de las destrezas, que deberían ser alcanzados por los estudiantes para alcanzar diferentes niveles de aprendizaje de las lenguas (Consejo Europeo, citado en Korhonen, 2010, pp.6-7).

Como menciona Korhonen (2010, p. 5) la enseñanza de las lenguas en Finlandia está basada en un documento importante: El Currículo Nacional de la Educación Básica o en inglés *The National Core Curriculum for Basic Education*. En este documento aparecen todas las materias relacionadas con la Educación Básica, sin embargo, nos vamos a centrar en la enseñanza de las lenguas. El currículo es el encargado de establecer los objetivos generales de la enseñanza de las lenguas y no de proponer ningún método específico de enseñanza, por ello, aporta mayor libertad a los profesores para elegir independientemente su propia manera de enseñar. Aunque el Currículo Nacional no condiciona los métodos de enseñanza, existe un examen al final de Secundaria llamado *Matriculation Examination*, como la selectividad en España, que a veces es juzgado por crear un currículo oculto. Como consecuencia la mayoría de profesores finlandeses no se centran en la enseñanza de las competencias orales y ni del enfoque comunicativo. La razón de ello es porque se ven obligados a preparar a sus estudiantes para el examen, el cual solo incluye pruebas escritas y auditivas. Este examen no solo condiciona la manera de enseñar lenguas en Secundaria, sino que ya comienza a hacer efecto en los últimos cursos de Primaria.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

Hayes (2014, p. 22) propone características básicas del inglés como lengua extranjera dentro de la Educación Básica en Finlandia:

1. Edad en la que se empieza la escuela: siete años.
2. Estado del inglés en el currículo: La lengua extranjera es parte del Currículo Nacional en Finlandia. La elección del lenguaje recae en las escuelas sin embargo, el 90% de los colegios eligen inglés.
3. Edad en la que se empieza a cursar inglés: Normalmente a los nueve años, es decir, en tercer curso de Primaria.
4. Organización: el horario se decide por el colegio semanalmente, sin embargo el número total de horas es establecido por la Junta Finlandesa de Educación (*The Finnish Board of Education*): 228 horas para los cursos entre tercero y sexto.
5. Objetivo: los niveles establecidos por el CEFR para el inglés en Finlandia: A2.1 para destrezas receptivas (*Reading and Listening*) y A1.3 para destrezas productivas (*Speaking and Writing*) en sexto curso de primaria.
6. Métodos de enseñanza: los profesores tienen total libertad para decidir sus propios métodos de enseñanza para implementar el Currículo de Educación Básica.
7. Materiales: Los profesores tienen libertad para elegir los materiales necesarios para sus clases.
8. Tipo de profesorado: Generalmente profesor de primaria con habilidades de enseñanza de la lengua.
9. Cualificación del profesorado: Todos los profesores tienen un master en Educación Primaria con estudios multidisciplinares en asignaturas enseñadas en Educación Básica.
10. El nivel de inglés requerido para los profesores de inglés: El nivel establecido por el CEFR para los profesores de inglés en Finlandia es el C1.
11. Actualización del profesorado: En Finlandia existe un programa llamado Desarrollo Continuo Profesional (*Continous Preofessional Development*) que consiste en mantener las destrezas profesionales requeridas. Para los profesores de inglés es obligatorio y consiste en un curso de mínimo tres días al año.

12. Acceso del inglés fuera del colegio: el inglés en Finlandia se ha ido incrementando debido a la globalización económica del país. Además, la televisión y las películas en inglés no son dobladas al finés.

En 2004, Liu llevó a cabo un estudio para descubrir qué métodos de enseñanza del inglés eran los más predominantes en Finlandia. Los resultados que obtuvo fueron sorprendentes ya que se pensaba que al ser un país tan desarrollado en educación, los métodos serían novedosos. Sin embargo, los resultados fueron muy distintos: mostraban que dependiendo de muchos factores (como el contexto, el tamaño de la clase o el nivel de competencia de los estudiantes) métodos tradicionales, concretamente el método gramática-traducción, se siguen usando en clases con gran número de alumnos y que tengan un nivel de competencia bajo. Otro estudio realizado por Bernaus y Gardner en 2008, con el mismo objetivo de averiguar qué método usan en Finlandia para enseñar inglés, tuvo los siguientes resultados: los profesores usaban con más frecuencia los métodos tradicionales que los innovadores. Además, los métodos tradicionales eran aceptados tanto por los profesores como los estudiantes (citado en Korhonen, 2010, p.8).

Aunque el sueco y el finés sean las dos lenguas oficiales en Finlandia, el inglés está siendo más influyente en el país que el sueco. Una razón para explicar esto, podría ser la constante prevalencia del inglés en los medios de comunicación finlandeses: los programas de televisión cuyo idioma original es el inglés, son emitidos en Finlandia con su versión original y con subtítulos en finés. Además, muchas de las empresas finlandesas eligen como idioma oficial de negocios el inglés (Ranta, 2010, p. 159). Además, según Leppänen y Nikula (2007, p. 339) la prensa escrita en Finlandia (incluyendo las revistas, anuncios, ofertas de trabajo y marcas), ha establecido el inglés como un lenguaje adicional.

3.2.1. Experiencia personal

Durante mis prácticas escolares en Finlandia, asistí a clases de inglés como lengua extranjera para alumnos finlandeses. En Finlandia se empieza a cursar inglés como asignatura en tercero de primaria. El nivel de los niños que empiezan a aprender inglés es muy básico y la mayoría de sus clases se basan en el aprendizaje de nuevo vocabulario. Sin embargo, cuando llegan a sexto de primaria, el nivel obtenido en esos tres años es

considerable y a la vez sorprendente, debido al poco tiempo de asimilación del idioma por parte de los estudiantes.

Estuve durante unas semanas observando cómo eran las clases de inglés en el colegio de Primaria, *Hertsikan ala-asteen Koulu* situado en Helsinki. Cada mañana, la profesora entraba a clase y repasaba lo que habían hecho la lección anterior a modo de resumen. Posteriormente, introducía el nuevo contenido y cómo se iba a desarrollar la clase. Normalmente, las clases se basaban en la elaboración de ejercicios en un libro de texto, gran parte del cual aparecía en su idioma natal, el finés. Para finalizar la clase, la profesora mandaba uno o dos ejercicios para que los alumnos los realizaran en alguna hora libre. Aunque si alguno de ellos no pidió hacerlos, no pasaba nada, no es algo sumamente obligatorio.

Al usar libros de textos que contengan una gran cantidad de finés, tanto la profesora como los alumnos estaban constantemente traduciendo de un idioma a otro. Cuando la profesora explicaba algún contenido nuevo, usaba su primera lengua para que todos pudieran entenderla. A veces, cuando escuchaban audios en la clase de inglés, mezclaban ambos idiomas. Además, pude comprobar que en el libro de texto que usaban, había muchos ejercicios que requerían la traducción del inglés al finés y viceversa. En resumen, el método de enseñanza del inglés que predominaba era el de gramática-traducción, lo cual es sorprendente ya que Finlandia tiene fama de ser uno de los mejores sistemas educativos del mundo; sin embargo, a la hora de la enseñanza de idiomas, usan uno de los métodos de enseñanzas más antiguos y tradicionales que existen (como ya hemos visto en los resultados de los estudios realizados por Lui y por Bernaus y Gardner)

Sin embargo, una de las clases que asistí para niños de sexto curso de primaria de inglés fue todo lo contrario a lo comentado anteriormente. La maestra les había propuesto aprender una parte bastante del inglés, y a la vez imprescindible, de una manera mucho más dinámica, divertida e innovadora. Para que los alumnos se aprendieran todos los verbos irregulares con sus correspondientes conjugaciones, les había planteado hacer la siguiente actividad: la clase se dividió en cinco grupos y cada uno de ellos tenía que pensar un juego que consistiera en el aprendizaje de los verbos irregulares. Los resultados fueron sorprendentes. Un grupo adaptó el juego del "*Jungle Speed*" que consistía en sacar cartas a la vez con los diferentes verbos irregulares escritos en ellas y en el momento en el que dos de los jugadores tuvieran la misma carta, tenían que coger rápidamente un

objeto que había en medio de la mesa. El primero que lo cogiera, le daba las cartas a su compañero. Gana quien se queda sin cartas. Otro juego que adaptaron fue el “*Memory Game*” en el que los alumnos tenían que descubrir dos cartas a la vez y tenían que conseguir que una de ellas fuera el presente simple del verbo y la otra el pasado simple del mismo verbo.

Además, tuve la oportunidad de impartir clases a los alumnos de tercero de primaria. Aunque era muy difícil debido a que ellos no sabían apenas inglés, cuando no entendían lo que yo decía, la profesora se lo traducía a su idioma para que todos pudieran seguir la clase sin ningún problema. En una de esas clases, decidí enseñarles un vocabulario muy específico usando el método de Respuesta Total Física. El tema correspondiente era: Las partes del cuerpo. Para la elaboración de esta actividad, preparé un Power Point con imágenes de las diferentes partes del cuerpo y con su correspondiente palabra en inglés. Una vez repasadas y repetidas sucesivamente cada palabra a modo de preparación, los alumnos salían uno a uno al centro de la clase y decían una parte del cuerpo en inglés. El resto de compañeros tenían que tocar la parte del cuerpo correspondiente. Gracias a la elaboración de este método de enseñanza, los alumnos relacionaban la palabra en inglés con la parte del cuerpo, sin necesitar traducirlo a su idioma materno.

Aunque el método de enseñanza del inglés en Finlandia que más predominaba era de los más tradicionales, también incorporan algún método más novedoso a menor escala. Es decir, en sus clases combinan tanto métodos tradicionales como métodos más innovadores que incluyen actividades centradas en los intereses del alumnado.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Propósito

Como ya he mencionado anteriormente, tuve la oportunidad de observar clases de inglés a niños finlandeses de edades entre nueve y trece años, durante las prácticas escolares IV. Lo que más me llamó la atención fue lo mucho que los alumnos de sexto curso sabían inglés en solo tres años de aprendizaje de dicho idioma. Sabían leer perfectamente en inglés con una pronunciación envidiable y eran capaces de llevar una conversación fluida en inglés. Lo que más me extrañó fue que siendo que sabían mucho inglés, el libro de texto que usaban estaba completamente en su idioma natal, el finés.

Estaba claro que esos niños sabían comunicarse en inglés casi igual que los adultos. Yo creía que era imposible que los alumnos fueran capaces de usar esta lengua tan fluidamente sin una práctica extra fuera de la escuela, por lo que decidí indagar en aspectos que no tuvieran que ver tanto con la escuela, es decir, su automotivación, en qué medida practicaban el idioma en su vida cotidiana, etc. Ya conocía todo lo relacionado con la enseñanza del inglés dentro del aula, ahora quería ir más allá. Sin embargo, también quería conocer cómo veían ellos las clases de inglés que se impartían en su colegio.

El propósito de la investigación que he llevado a cabo es conocer cómo y por qué los alumnos finlandeses de sexto curso, es decir, niños de trece años, tienen tan buen nivel de inglés cuando salen de la escuela, siendo que comienzan a cursar dicho idioma como lengua extranjera en tercer curso de primaria, con nueve años de edad.

4.2. Objetivos

Los objetivos que me propuse a la hora de desarrollar la investigación, derivan de mi propósito inicial. Dichos objetivos se pueden resumir en los siguientes:

1. Conocer qué aspectos a nivel de aula conllevan al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos de sexto de primaria.
2. Conocer qué aspectos a nivel personal afectan al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos de sexto de primaria.
3. Conocer qué aspectos fuera de la escuela contribuyen al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos de sexto de primaria.
4. Conocer la motivación de los alumnos de sexto a la hora de aprender inglés.
5. Conocer qué métodos de enseñanza prefieren a la hora de aprender inglés los alumnos de sexto curso de primaria.

4.3. Metodología de la investigación

La investigación se ha llevado a cabo a través en un cuestionario dirigido a alumnos de sexto de primaria de dos colegios finlandeses diferentes.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

Para la elaboración del cuestionario he usado un programa de internet llamado *SurveyMonkey*. El procedimiento que desarrollé a la hora de realizar el cuestionario es el siguiente:

1. Establecer los objetivos específicos de los aspectos que quería conocer en el estudio.
2. Realizar un borrador previo sobre cada pregunta así como el número de preguntas.
3. Redactar cada pregunta teniendo en cuenta el nivel de los alumnos e intentando que fueran lo más claras posibles.
4. Crear un link en *SurveyMonkey* para mandarlo a los estudiantes y que contestaran directamente desde sus ordenadores o tabletas.

Gracias al programa *SurveyMonkey*, pude mandar el cuestionario a los alumnos finlandeses, puesto que cuando lo terminé ya estaba en España. Una vez creado el link, les mandé un correo a las profesoras de inglés de ambos colegios explicándoles lo que tenían que hacer y adjuntando el link del cuestionario. Ellas tenían que decirles a sus estudiantes que se metieran en ese link y que contestaran la encuesta. Con dicho programa, una vez que los alumnos habían completado la encuesta, la enviaban y me llevaban automáticamente los resultados. Fue una manera muy cómoda de obtener todos los resultados.

Para analizar los resultados del cuestionario y poder sacar datos numéricos correctamente, he usado Excel. Usando los datos obtenidos y ejecutando la ecuación correspondiente, conseguí sacar todos los porcentajes necesarios para obtener las conclusiones del estudio. Además, con el programa Excel hice los gráficos sobre la información numérica obtenida a lo largo del cuestionario.

El cuestionario consta de 10 preguntas todas ellas centradas en el aprendizaje del inglés en Finlandia. La primera está relacionada con el conocimiento previo que los alumnos tienen antes de entrar a la escuela. En segundo lugar, se pregunta si los alumnos ven la televisión en sus casas en inglés o no. La tercera pregunta se centra en conocer con qué frecuencia los alumnos leen y, en relación con esta, en la cuarta pregunta se especifica el género que más les gusta para leer. Sin embargo, en la tercera pregunta, los alumnos que nunca leen, pasan directamente a la pregunta cinco, en ella se pregunta si los estudiantes hablan o no inglés fuera de la escuela. En sexto lugar, se pregunta a los alumnos si les

gustan las clases de inglés. La séptima pregunta se centra en conocer si a los estudiantes les gusta aprender inglés o no. En octavo lugar, esta pregunta se centra en la lengua que prefieren estudiar los alumnos. En la novena pregunta, los alumnos contestan sí o no en función de si se sienten motivados a la hora de aprender inglés o no. Por último, en la décima pregunta, los alumnos eligen cómo prefieren aprender inglés (ANEXO 2).

4.4. Selección de los participantes

Los alumnos seleccionados para realizar la encuesta han sido niños de sexto de Primaria de dos colegios finlandeses en la localidad de Helsinki, capital de Finlandia.

El colegio donde realicé las prácticas llamado *Hertsikan ala-asteen Koulu* que traducido al español significa Escuela de Primaria *Hertsikan*, es uno de los que seleccioné para llevar a cabo el estudio. El segundo colegio llamado *Vartiokylän ala-asteen Koulu* cuya traducción es Escuela de Primaria *Vartiokylän*, fue seleccionado debido a que estuve unos días en las clases de español que impartían allí aunque también tuve la oportunidad de conocer cómo funcionaba el resto de asignaturas con los diferentes profesores. Una de esas clases fue con la maestra de inglés y me dijo que le interesaba mucho participar en este estudio. De este modo, la opción de contar con otro centro de enseñanza me dió la posibilidad de ampliar la muestra, por lo que los datos serían mucho más reales que si solo se hubiera hecho en un centro.

Ambos centros eran públicos y acogían a alumnos de todo tipo de etnia, religión y nacionalidad. Lo único que les diferenciaba era que en la Escuela de Primaria *Hertsikan* las clases estaban compuestas por alumnos de diferentes cursos mientras que en la Escuela de Primaria *Vartiokylän* las clases estaban formadas por alumnos del mismo curso y edad.

La escuela de Primaria *Hertsikan* se encuentra en un antiguo barrio de Helsinki llamado *Herttoniemi* y está dividida en dos edificios bastante alejados el uno del otro. Cuenta con alrededor de 400 alumnos. La enseñanza en la escuela primaria está guiada por el plan de estudios de la escuela. El plan de estudios incluye los objetivos del trabajo escolar, qué materiales se estudian en la escuela, cómo se trabaja y cómo apoyar a los estudiantes. Se basa en criterios uniformes a nivel nacional y local teniendo siempre en cuenta el currículo nacional finlandés llamado *National Core Curriculum for Basic Education* aprobado en 2014. La enseñanza se organiza de acuerdo con la edad y las condiciones de los alumnos de forma que se promueva la salud, el crecimiento y el

desarrollo de los alumnos. Todas las clases con los llamados intergrupos. Las clases de los más pequeños se componen de alumnos de primero a tercero de primaria y las de los más mayores de cuarto a sexto de primaria.

Esta escuela ofrece la posibilidad de estudiar uno o dos idiomas a lo largo de toda la escolaridad. El idioma A es de carácter obligatorio para los alumnos y se empieza a impartir en tercero de primaria; por lo general los alumnos eligen el inglés aunque también está la posibilidad de cursar francés. En cuarto curso, los alumnos pueden elegir voluntariamente estudiar otro idioma (uno de los dos mencionados anteriormente siempre y cuando sea el que no se haya elegido en tercero). Por último, en sexto curso los alumnos que quieran pueden estudiar sueco.

La escuela de Primaria *Vartiokylän* cuenta con clases de primero a sexto y hay alrededor de 450 alumnos en la escuela. Educan a los alumnos a ser responsables y autónomos y hacen hincapié en la enseñanza de conocimientos básicos y habilidades. La enseñanza de la escuela se basa en el plan de estudios de la escuela. Cada clase tiene su propio maestro que enseña la mayoría de las asignaturas. La enseñanza está diseñada para acercarse lo máximo posible a la vida cotidiana de los alumnos, además se utiliza constantemente juegos para la enseñanza de diferentes materias.

En cuanto a la enseñanza de idiomas, la escuela de primaria *Vartiokylän* ofrece en tercero de primaria un idioma obligatorio y se puede elegir entre inglés o sueco. En cuarto curso, los alumnos pueden estudiar otro idioma que pueden ser inglés (Si no se ha elegido en tercero) español o alemán.

4.5. Análisis de los resultados

Para recopilar todos los resultados y obtener unos porcentajes finales he llevado a cabo el siguiente procedimiento: en primer lugar, anoté en una hoja en sucio cuantos de los 66 participantes elegían una respuesta u otra para así saber el número exacto de alumnos que habían elegido las diferentes respuestas. En segundo lugar, metí todos los datos en Excel para obtener los porcentajes exactos de alumnos que habían seleccionado las diferentes respuestas posibles.

A la hora de analizar el cuestionario con sus respectivos resultados, he llevado a cabo una agrupación de preguntas para que fuese más fácil su comprensión. Por un lado, he analizado las preguntas duales, que se contestan Sí o No, las cuales son seis. Por otro lado, las preguntas de respuesta múltiple en las que hay más de una respuesta para poder elegir, en este caso son únicamente cuatro preguntas.

Preguntas Sí o No

Las seis preguntas que se contestan con sí o no, a su vez las he subdividido en dos grupos. Primero, las preguntas que requieren de una explicación por lo que los alumnos tenían que contestar “¿Por qué?” a la respuesta seleccionada. Segundo, las preguntas que únicamente se respondían con Sí o No, sin necesidad de justificar el porqué.

En el primer grupo de preguntas, únicamente han justificado la respuesta algunos de los alumnos y el número va variando en función de la pregunta. La pregunta número 1 ha sido justificada por 19 estudiantes mientras que en la número 6 respondieron al por qué únicamente 27 estudiantes. A su vez, 25 alumnos respondieron al por qué de la pregunta 7 y 22 estudiantes justificaron la pregunta 9.

En la pregunta 1, un 68% contestó que sabían inglés antes de entrar a la escuela mientras que un 32% contestó que no tenía conocimientos previos de inglés. Las respuestas que escribieron los alumnos contestando al “¿Por qué?” son todas ellas justificando el Sí. Para facilitar la comprensión de las contestaciones de los alumnos, las he agrupado en tres categorías:

1. Televisión y parecidos: once alumnos contestaron a esta pregunta que sabían inglés antes de comenzar la escuela debido a que veían la televisión, series, películas e incluso jugaban a videojuegos en inglés.
2. Familia: hubo seis estudiantes que contestaron que sabían inglés porque algún miembro de su familia les había enseñado un poco de vocabulario básico antes de empezar el colegio.
3. Viajes: únicamente dos alumnos contestaron que sabían inglés porque viajaban muy a menudo y era muy necesario conocer el idioma para comunicarse en el extranjero.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

Con los datos obtenidos en esta pregunta, podemos confirmar que la mayoría de los alumnos encuestados de ambos colegios, sabían inglés antes de comenzar la escuela. Como bien ellos aseguran, las razones de ello son debidas a que están en constante contacto con el inglés desde pequeños bien sea por medio de la televisión o porque algún familiar les haya enseñado algunas nociones básicas del idioma. Esto significa que el inglés está muy presente en el entorno de los niños finlandeses ya que desde pequeños reciben dicha lengua de una manera o de otra.

En la pregunta 6, respondieron que sí les gustaban las clases de inglés el 86% de los estudiantes frente a un 14% que no. La mayoría de los alumnos que justificaron su respuesta eligieron sí y solo cuatro estudiantes razonaron por qué no les gustaban las clases. Las contestaciones de los 27 alumnos las he agrupado en 4 categorías:

1. Divertida: hubo once alumnos que les gustan las clases de inglés porque les resultan divertidas.
2. Útil e interesante: a ocho estudiantes les gustan las clases de inglés porque les parecen útiles para su día a día y también las consideran interesantes debido a que conocen cosas nuevas.
3. Maestra: cuatro alumnos justificaron que les gustan las clases ya que tienen una buena profesora.
4. Aburrido: sin embargo, cuatro estudiantes contestaron que no les gustan las clases de inglés porque consideran que son demasiado aburridas.

Gracias a los resultados de esta pregunta, se afirma que por lo general los alumnos encuestados disfrutaban de las clases de inglés por diversas razones que ya hemos comentado anteriormente. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes contestaron que les gustan las clases de inglés porque son divertidas. Lo que significa que les gusta la metodología que lleva a cabo la maestra a la hora de impartir las clases y de enseñar conceptos que al principio pueden resultarles más complejos.

En la pregunta número 7, el 86% de los alumnos dijeron que sí les gusta aprender inglés mientras que el 14% dijeron que no les gustaba. Todos los estudiantes que justificaron sus respuestas dijeron que sí que les gustaba. Las respuestas las he organizado en cuatro categorías:

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

1. Necesidad: once alumnos contestaron a esta pregunta que les gusta aprender inglés porque es necesario y útil para su vida, como por ejemplo para poder viajar al extranjero.
2. Divertido e interesante: hubo ocho estudiantes que justificaron que les gusta el inglés porque es divertido e interesante ya que conocen vocabulario nuevo.
3. Fácil: cuatro alumnos les gusta aprender inglés ya que consideran que es fácil para ellos y lo aprenden rápido.
4. Maestra: solamente dos estudiantes contestaron que tienen una buena profesora y por ello les gusta aprender inglés.

Los resultados de esta pregunta sirven para afirmar que un gran número de estudiantes les gusta aprender inglés. Por lo general, a los alumnos les gusta este idioma debido a que son conscientes de la necesidad existente a la hora de aprender inglés. Saben que es imprescindible para sus vidas ser capaces de comunicarse en inglés para poder hacer diferentes actividades que sin este idioma no podrían hacer, por ejemplo, viajar al extranjero. Además, encuentran divertido e interesante aprender inglés lo que significa que son niños ambiciosos que no se centran en la necesidad de aprender sino que buscan conocer cosas nuevas por el mero placer de aprender.

La pregunta 9 obtuvo un 88% de alumnos que contestaron que estaban motivados para aprender inglés y 12% que no estaban motivados. Las justificaciones de los estudiantes están agrupados en cuatro categorías:

1. Necesidad. Nueve alumnos contestaron que su única motivación es debido a que consideran el aprendizaje del inglés como una necesidad para su futuro.
2. Por gusto. Hubo siete alumnos cuya motivación a la hora de aprender inglés es que les gusta y quieren aprender más sobre el idioma. No por necesidad sino porque realmente disfrutan aprendiéndolo.
3. Divertido. Los alumnos que contestaron que les motiva aprender inglés porque les resulta divertido, fueron únicamente cinco.
4. Aburrido. Sin embargo, un alumno contestó que no estaba nada motivado porque aprender inglés le resulta aburrido.

Gracias a esta pregunta, se puede conocer el nivel de automotivación de los alumnos, lo que muestra que la gran mayoría sí que están motivados a aprender inglés. Las razones

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

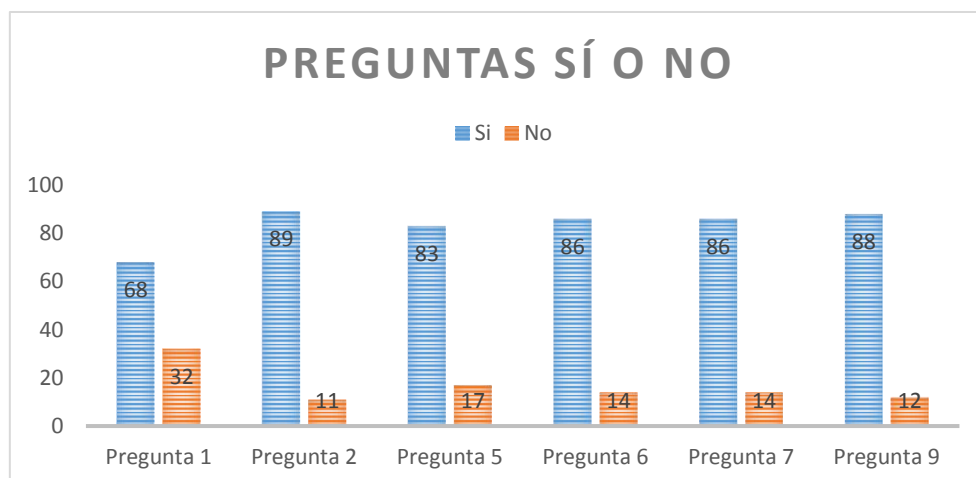
son muy similares a las de la pregunta anterior ya que la mayoría contestaron que necesitan el idioma para poder progresar en su futuro y esa necesidad es su principal motivación para aprender inglés. Sin embargo, hubo alumnos que se sienten motivados para aprender la lengua debido a que es un idioma que les gusta mucho y les resulta divertido.

El siguiente grupo de preguntas son las que solo se contestaron con sí o no. En la pregunta número 2, el 89% de los alumnos contestaron que sí que veían la televisión en inglés frente al 11% de los estudiantes que dijeron que no veían la televisión en otro idioma que no fuera finés.

Por último, la pregunta 5 obtuvo los resultados siguientes: un 88% de los alumnos hablaban inglés fuera del colegio, es decir, durante su vida cotidiana mientras que solo un 17% no hablaban nada en inglés sino que se centraban en su idioma natal.

Debido a los resultados de la pregunta cinco, se vuelve a afirmar que la mayoría de los alumnos tienen continuo contacto con el idioma fuera de las aulas y por ello, en su día a día. La principal razón es porque la televisión finlandesa se ve en versión original con subtítulos en fines, lo que obliga a los ciudadanos a ver la televisión en idiomas diferentes al suyo. El idioma predominante en las televisiones finlandesas es el inglés.

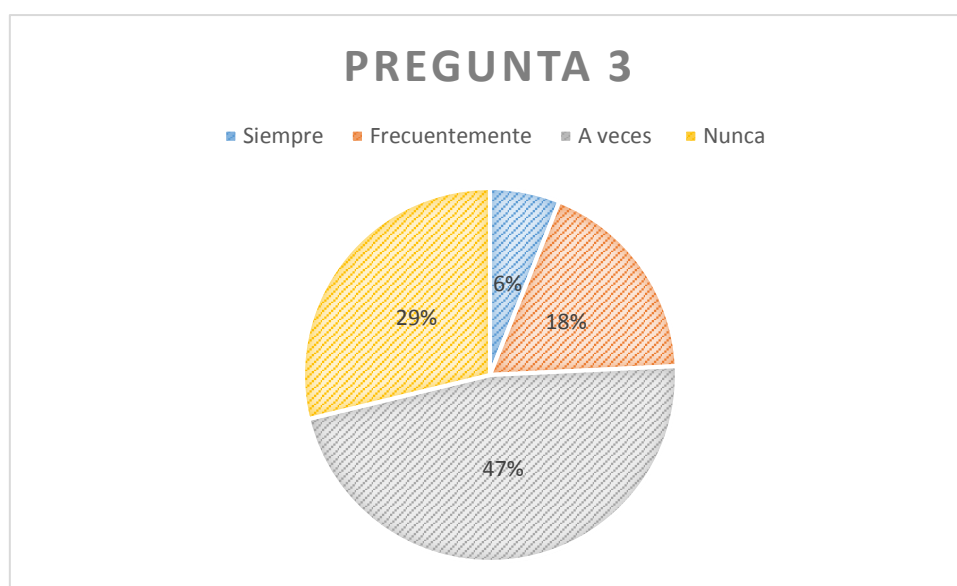
En la siguiente grafica se puede observar de manera más visual los resultados de las preguntas analizadas anteriormente:



Preguntas con más de dos respuesta

Las preguntas que tienen la posibilidad de elegir entre más de dos opciones de respuestas, aunque los alumnos solo pueden seleccionar una, son las preguntas número 3, 4, 8 y 10.

En la pregunta número 3, un 6% del total de los estudiantes leen “Siempre” en inglés, mientras que un 18% leen “Frecuentemente”. Sin embargo, el 47% de los alumnos leen en inglés “A veces”, frente a un 29% que “Nunca” leen en dicho idioma. El siguiente gráfico muestra la relación de los porcentajes obtenidos:



En esta pregunta, se observa que la mayoría de los alumnos leen de vez en cuando en inglés y muy pocos de ellos leen siempre en dicho idioma. Sin embargo, un poco más de un cuarto de los entrevistados nunca leen en inglés. Esto significa que hay más alumnos que leen en inglés alguna vez que los que no leen.

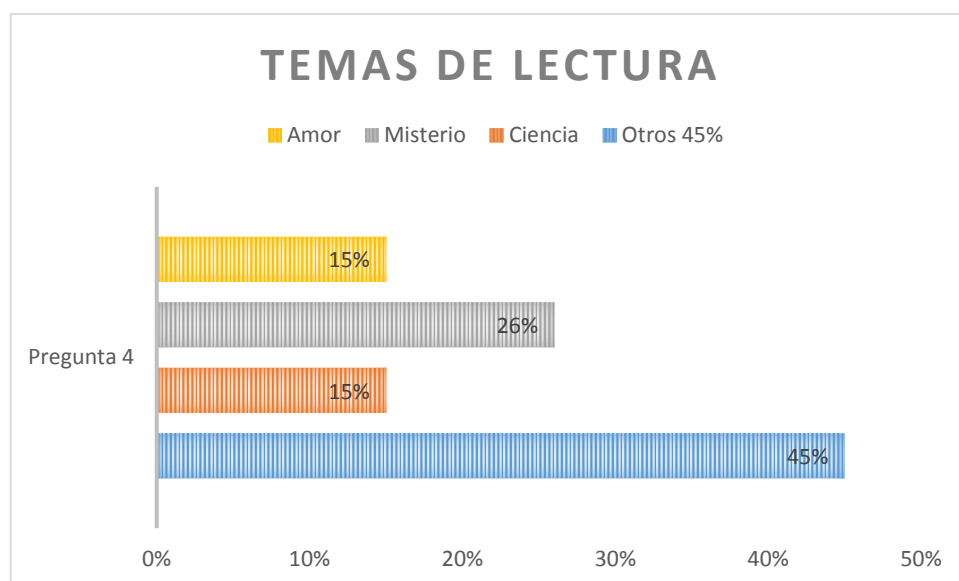
La pregunta 4 no está relacionada con el total de alumnos que contestaron la encuesta sino con el número de alumnos que respondieron: siempre, frecuentemente y a veces, en la pregunta 3 ya que son los que leen en inglés, en mayor o menor medida, y tienen algún tema de lectura favorito. Por tanto, los alumnos que contestaron esta pregunta fueron 47.

De esos 47 alumnos, un 15% prefieren leer temas relacionados con el “Amor” mientras que un 26% se decantan más por los libros de “Misterio”, donde se genera

incertidumbre y a la vez curiosidad. El 15% de los alumnos les gusta más leer libros relacionados con las “Ciencias” frente a un 45% que escogieron otros temas. Los alumnos que eligieron la respuesta “Otros”, especificaron el tema concreto de lo que les gusta leer en inglés y contestaron los siguientes temas: memes, redes sociales, noticias de deporte, libros de acción, textos del colegio, libros de fantasía, libros de conocimiento, libros de miedo, libros sobre animales y libros cómicos.

Hubo tres estudiantes que no se podían decantar por un tema en concreto y en la respuesta de “Otros” escribieron varios de ellos. A uno de ellos le gusta leer en inglés libros de miedo, de amor y de misterio, mientras que otro prefiere leer las redes sociales y jugar a videojuegos que requieran algo de lectura en inglés.

El siguiente gráfico muestra la pregunta 4 con los porcentajes de los resultados obtenidos en función de lo que cada alumno seleccionó:



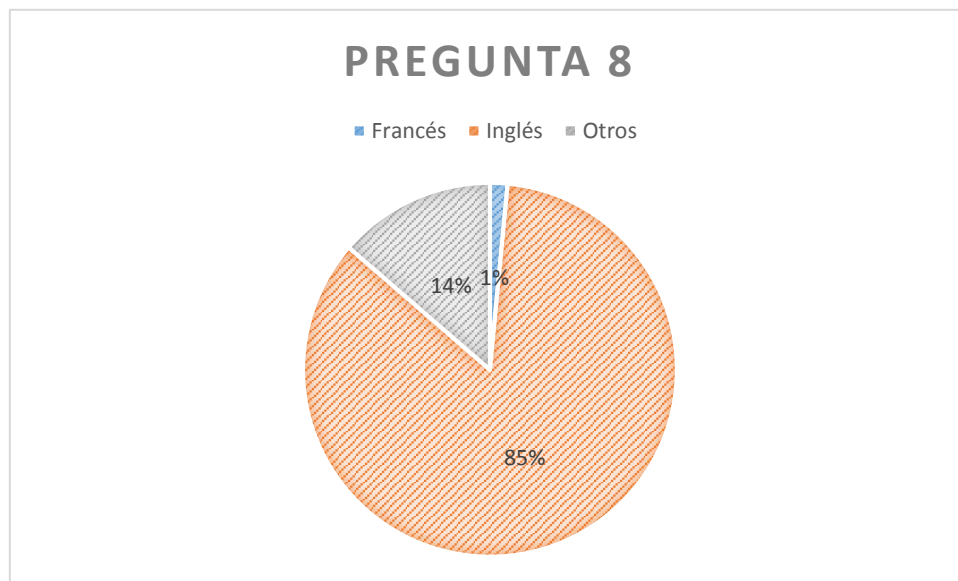
En esta pregunta, se comprueba que los alumnos que suelen leer en inglés lo hacen sobre muchos tipos de temas o géneros. El más seleccionado por los alumnos encuestados es el de Misterio, no obstante, muchos de ellos contestaron a esta pregunta que normalmente leen temas relacionados con las redes sociales o los deportes.

La pregunta 8, relacionada con los idiomas que les gustan más a los estudiantes a la hora de aprender, tuvo resultados muy diversos. Únicamente un 1% de los estudiantes

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

prefieren estudiar “Francés”, mientras que un 85% les gusta más aprender “Inglés”. Sin embargo, el 14% de los alumnos eligieron “Otros” idiomas que no son ni el francés ni el inglés. Ese 14% prefieren aprender idiomas como el español, el sueco, el coreano, el noruego y el alemán aunque hubo un estudiante que no quiere aprender ningún idioma.

Para situar los porcentajes en un marco más real conforme al total, se muestra el siguiente gráfico:

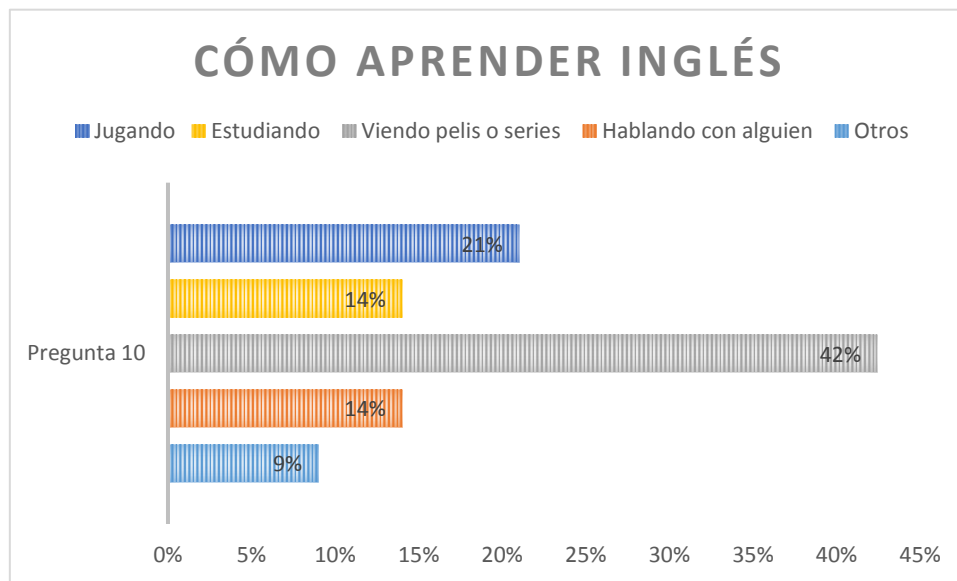


Una vez más, en esta pregunta resalta el interés de los alumnos por aprender inglés ya que casi todos los encuestados eligieron que preferían aprender inglés frente a otras muchas lenguas. Lo que vuelve a reafirmar la consciencia por parte de los alumnos de la necesidad de saber inglés para su vida cotidiana.

Por último, la pregunta 10 tiene como objetivo conocer de qué manera prefieren aprender inglés. El 21% de los alumnos prefieren aprender inglés “Jugando” a diferentes juegos, es decir, de manera lúdica. Sin embargo, un 14% les gustan más aprender inglés “Estudiando”, una forma más tradicional. El 42% se decantan por una opción más novedosa ya que prefieren aprender inglés “Viendo películas o series” mientras que un 14% de los alumnos creen que aprenden más dicho idioma “Hablando con alguien”. Un 9% eligieron la opción de “Otros” en la que ellos especificaban el tipo de método que les gustan más a la hora de aprender inglés. Hubo alumnos que les gustaban varias opciones mencionadas anteriormente, por lo que las escribieron, en vez de seleccionarlas arriba.

Como novedad, hubo varios estudiantes que mencionaron que la manera que elegían para aprender inglés era cantando o mandando mensajes a sus amigos.

Para concluir, la pregunta número 10 se resume en un gráfico que relaciona los porcentajes obtenidos:



La pregunta número 10 muestra claramente cómo prefieren aprender inglés los alumnos. Por lo general, los estudiantes encuestados prefieren ver películas o series para aprender inglés. Esto se relaciona con lo comentado anteriormente que en Finlandia se ve la televisión en versión original. Pues lo mismo ocurre con el cine y las series. Además, esta manera de aprender el idioma es muy lúdica para ellos ya que siempre seleccionan películas o series conforme a sus intereses lo que hace que presten más atención en el vocabulario o incluso en expresiones.

5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Después de la confección del análisis de los datos, me dispongo a exponer las conclusiones más destacadas del estudio. Para finalizar, he resumido en seis puntos las conclusiones obtenidas a través del estudio.

1. El inglés está muy presente en el entorno de la mayoría de alumnos encuestados puesto que practican regularmente el idioma con sus familias y amigos.

2. Los niños finlandeses que contestaron el cuestionario están en contacto con el inglés desde que son pequeños por medio de la televisión ya que en Finlandia se ve en versión original subtitulada en finés.
3. Aunque muchos de los alumnos no lo especificaron como tal, el papel del maestro/a está muy presente en todas las respuestas de los estudiantes. La gran mayoría respondieron que disfrutaban de las clases y esto es debido a la gran labor de los maestros que hacen las clases para que los alumnos aprendan de la mejor manera posible. Además, esto hace que a los alumnos les guste el idioma y se sientan motivados para seguir aprendiendo.
4. Los niños finlandeses son perfectamente conscientes de la necesidad de saber inglés para su futuro profesional y personal. El finés es una de las lenguas menos habladas y por ello los ciudadanos tienen esa necesidad de aprender otros idiomas para poder comunicarse en otras lenguas y en otros países.
5. Por lo general, los alumnos encuestados eligen ver películas o series antes que jugar o estudiar para aprender inglés.
6. La mayor parte de los alumnos encuestados respondieron que leen en inglés al menos una vez, por ello la lectura en inglés está, de alguna manera, presente en la vida de los estudiantes. Además, los alumnos leen diversidad de temas en inglés, todos ellos atendiendo a sus intereses.

6. CONCLUSIONES GENERALES

Una vez mencionadas las conclusiones del estudio voy a realizar una breve reflexión personal sobre el trabajo.

Por un lado, este trabajo me ha brindado la oportunidad de profundizar en un tema que me apasiona: la enseñanza del inglés. He aprendido mucho en relación con dicho tema. La gran cantidad de métodos y enfoques que hay para enseñar la lengua inglesa y el recorrido que ha habido a lo largo de la historia, desde el más antiguo, como el método gramática-traducción, hasta los más novedosos, como el enfoque basado en tareas, que se usan hoy en día en las aulas de inglés. Al haber conocido todos esos métodos y enfoques,

ahora soy consciente de la finalidad de cada uno. Por ello, cuando esté en la posición de una maestra de inglés, podré decidir con mucha más certeza y consciencia qué método me vendrá mejor para enseñar determinados aspectos y contextos de la lengua. Además, he aprendido multitud de actividades para enseñar las diferentes destrezas del lenguaje y que también me servirán cuando el día de mañana tenga que diseñar las sesiones de mis unidades didácticas de inglés.

Por otro lado, he conocido mucho acerca de Finlandia y sobre todo del inglés en Finlandia. Cuando estuve haciendo las prácticas, aprendí muchísimo acerca de las metodologías que usaban las diferentes maestras, sin embargo, gracias a este trabajo pude profundizar mucho más, no solo en la influencia del inglés en las aulas sino en qué posición estaba establecido el inglés en el día a día de los finlandeses. Como ya hemos visto a lo largo del trabajo, el inglés es una herramienta básica para todo ciudadano. Aun así, es sorprendente como siendo que Finlandia es uno de los países con el mejor sistema educativo de Europa, en las clases de inglés, actualmente se siguen usando métodos tradicionales como principal recurso para enseñar inglés.

Para finalizar, me gustaría añadir mi propia concepción del tema tratado. Hay muchos tipos de métodos para enseñar inglés, todos ellos tienen sus ventajas y desventajas. Por eso, el papel del profesor es saber en qué momento y cómo usarlos. No importa que sean métodos tradicionales, si de verdad consiguen alcanzar los objetivos que nos proponemos, son igualmente válidos que los más novedosos. El claro ejemplo es el caso de Finlandia. Un país innovador en educación y que a día de hoy utiliza métodos tradicionales en sus aulas de inglés. Sin embargo, la elección de los métodos está ligada al uso que se le da a lengua fuera del aula. En el caso de Finlandia, los niños están acostumbrados a tratar con el inglés en su día a día, lo que incrementa la práctica del idioma. Por ello, es probable que en las escuelas, a la hora de enseñar inglés, sea suficiente el uso de métodos tradicionales puesto que los alumnos reciben refuerzo del idioma fuera del colegio. Lo que vuelve a reafirmar que el inglés está muy presente en el entorno de los niños finlandeses.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aldana, A. (2005). The Process of Writing a Text by Using Cooperative Learning. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 6, 47-58. Consultado el 30 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n6/n6a05.pdf>
- Alyousef, H. S. (2006). Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners. *Journal of Language and Learning*, 1, 63-73.
- Buchberger, I. (2002). A Multilingual Ideology in a Monolingual Country: Language education in Finland. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 185-202.
- Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Edinburgh: Penguin English Guide.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centro Virtual Cervantes (s.f.) Lectura extensiva. Consultado 10 de febrero de 2018
Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturaextensiva.htm
- Centro Virtual Cervantes (s.f.) Lectura intensiva. Consultado 10 de febrero de 2018.
Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturaintensiva.htm
- Córdoba, P., Coto, R. y Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: Definición, Importancia, Características, Procesos, Materiales y Actividades. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1, 1-17. Consultado 30 de enero de 2018. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44750107/>
- Comisión Europea. (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.
- Comisión Europea. (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Bruselas: Eurydice.

- Embajada de Finlandia, Madrid. Información básica sobre Finlandia. Consultado el 4 de septiembre de 2017. Recuperado de <http://www.finlandia.es/public/default.aspx?nodeid=36864&contentlan=9&culture=es-ES>
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. Finland's success in PISA. *Bordón*, 62, 49-67.
- European Commission. Finland: Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education. Consultado el 22 de septiembre de 2017. Recuperado de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Upper_Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education
- Eurydice. (2015). Teaching and Learning in Single Structure Education. Consultado 5 de febrero de 2018. Recuperado de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Teaching_and_Learning_in_Single_Structure_Education
- Finland Toolbok. (2018) Finlandia en el mapa europeo [imagen]. Consultado el 14 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://toolbox.finland.fi/infographics/finnish-maps/finland-on-the-european-map/>
- Finnish National Agency for Education. (2017). Sistema educativo en Finlandia. [esquema]. Consultado el 10 de septiembre del 2017. Recuperado de http://www.oph.fi/english/education_system
- Garcia-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de las lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 1-19. Consultado el 16 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2965/1/Dialnet-LaTraducccionEnLaEnsenanzaDeLenguas.pdf>
- Goh, C., Burns, A. (2012). *Teaching Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 14-24.

- Hadfield, C. y Hadfield, J. (2007). *Writing Games: A collection of Writing Activities for Low Intermediate to Advanced Students of English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hayes, D. (2014). *Factors Influencing Success in Teaching English in State Primary Schools*. London: British Council.
- Hernández, F.L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Consultado el 16 de diciembre de 2017. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41224476/11.15.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1513428117&Signature=PIOYwmaYiyjXR1zHNBmyPEZ6Ax4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos_Metodos_de_Ensenanza_de_Lenguas_y_la.pdf
- Jakku-Sihvonen, R. y Niemi, H. (Eds.) (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Colección Zero.
- Kayi, H. (2012). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *Новейшие научные достижения*, 12 (2012). Recuperado de http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_104902.doc.htm
- Korhonen, K. (2010). *Teaching English in Finnish Upper Secondary Schools: How English is Taught and What are the Most Effective Ways of Learning*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Jyväskylä. Recuperado de https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24332/korhonen_kaisa.pdf
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leppänen, S. y Nikula, T. (2007). Diverse uses of English in Finnish society: Discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua*, 26, 333-380.
- Llull, J., Fernández, R., Johnson, M., y Peñafiel, E. (2016). *Planning for CLIL. Designing effective lessons for the bilingual classroom*. Madrid: Editorial CCS.

- Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos Digital*, 16, 0. Consultado el 20 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- Martínez Rebollo, A. (2014). *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE)*. Murcia: Edit.um
- Mayora, C.A. (2009). Fundamentos teóricos y pedagógicos del enfoque de las destrezas integradas en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Núcleo*, 26, 99-125. Consultado el 18 de diciembre de 2017. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Mayora/publication/262439493_Fundamentos_teoricos_y_pedagogicos_del_enfoque_de_las_destrezas_integradas_en_la_ensenanza_de_lenguas_extranjeras/links/55c630d608aea2d9bdc5450e.pdf
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia: lo que podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Moore, P., y Casal, S. (2014). La integración de destrezas en lenguas extranjeras: hacia una evaluación por competencias. *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente*, 1-7.
- Muñoz, A.P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 159, 71-85. Consultado el 16 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/download/1065/959/0>
- Nixon, C. y Tomlinson, M. (2005). *Primary Reading Box: Reading Activities and Puzzles for Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE. (2016). PISA 2015 Resultados Clave. Consultado el 15 de septiembre de 2017. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Oxford, R. (2001). *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom*. Consultado el 18 de diciembre de 2017. Recuperado de <https://www.ericdigests.org/2002-2/esl.htm>

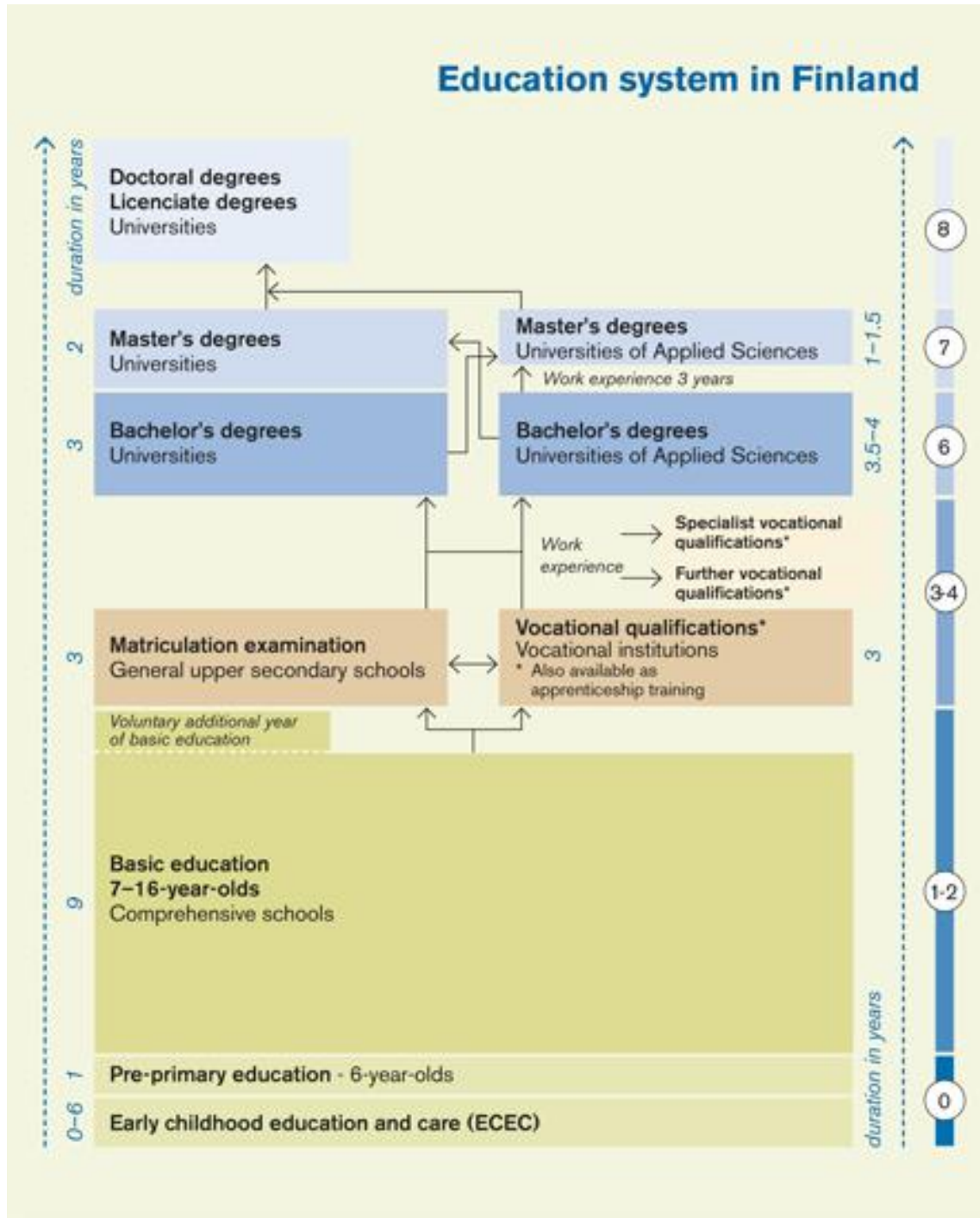
La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press. PISA 2015. Finlandia. Consultado el 22 de septiembre de 2017. Recuperado de <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/fin?lg=es>
- Ranta, E. (2010). English in the real world vs. English at school: Finnish English teachers' and students' views. *International Journal of Applied Linguistics*, 2, 156-177.
- Recino, U. y Laufer, M. (2010). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *EDUMECENTRO*, 3, 20-27.
- Richards, J. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. Consultado 20 de noviembre de 2017. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31209080/NF259470.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511177216&Signature=IYXjnJh5fAYFs4Cru7OpW8NJxiM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeaching_listening_and_speaking.pdf
- Robert, P. (2006). La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso, Consultado el 29 de septiembre de 2017. Recuperado de http://www.colegiofinlandes.com/pdf/circulares/qro/educacion_Finlandia.pdf
- Rueda, M.E. (2014). Aplicación del método AICLE para mejorar el aprendizaje del inglés en Educación Primaria. (Trabajo fin de master). Badajoz: Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3030/MariaEsther_Rueda_Caceres.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez Jabba, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Economía y Región*, 2, 65-89.
- Selivan, L. (2012). Estructura del aprendizaje basado en tareas [esquema]. Recuperado de <http://leoxicon.blogspot.com.es/2012/05/in-defence-of-tbl.html>
- Slattery, M., Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers. A handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Yan, G. (2011). Teaching Writing Using Genre Approach. Consultado 4 de febrero de 2018. Recuperado de <https://krutim.wordpress.com>

8. ANEXOS

ANEXO 1

Figura 2. Sistema educativo en Finlandia



Fuente: Finnish National Agency for Education (2017)

ANEXO 2

ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL <i>Questionnaire</i> <i>Final Project by Ana Benedí Anadón.</i> <i>University of Zaragoza.</i>	
<p>1. Did you know English before going to school?</p> <p>Yes</p> <p>No</p> <p>Why? _____</p>	<p>6. Do you like English lessons?</p> <p>Yes</p> <p>No</p> <p>Why? _____</p>
<p>2. Do you watch TV in English?</p> <p>Yes</p> <p>No</p>	<p>7. Do you like learning English?</p> <p>Yes</p> <p>No</p> <p>Why? _____</p>
<p>3. Do you read in English?</p> <p>Always</p> <p>Frequently</p> <p>Sometimes</p> <p>Never (Go to the fifth question)</p>	<p>8. Which language do you prefer learning English?</p> <p>French</p> <p>English</p> <p>Other: _____</p>
<p>4. What kind of topic do you read in English?</p> <p>Love</p> <p>Mystery</p> <p>Sciences</p> <p>Other: _____</p>	<p>9. Are you motivated to learn English?</p> <p>Yes</p> <p>No</p> <p>Why? _____</p>
<p>5. Do you speak in English outside of the school?</p> <p>Yes</p>	<p>10. How do you prefer learning English?</p> <p>Playing</p>

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en Finlandia

No	Studying Watching films/series Speaking with someone Other: _____
----	--