



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mención en Lengua Extranjera: Inglés

**Las diferencias en la adquisición de las
correspondencias grafo-fonémicas
en español y en inglés**

Curso 2016-2017

Autora:

D.ª Belén Bermejo San Juan

Tutora:

Profesora Concha Sastre Colino

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado ofrece un acercamiento a las diferencias existentes en las correspondencias grafo-fonémicas en español e inglés.

En primer lugar, proponemos una fundamentación teórica, cimentada en bibliografía específica sobre este tema, que recoge una breve reseña de la evolución histórica de la didáctica de lenguas extranjeras, las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y los problemas que pueden surgir a lo largo de dicho proceso. Además, se expone un análisis de las diferencias lingüísticas entre el español y el inglés, detallando la diferencia en la adquisición de la relación fonema-grafema.

En segundo lugar, diseñamos una propuesta metodológica que consiste en una prueba de producción lectora. Esta prueba ha sido realizada por alumnos españoles y estadounidenses con el propósito de poder estudiar las diferencias en las correspondencias grafo-fonémicas en ambos idiomas en un contexto real.

Palabras clave: Lenguas Extranjeras, Competencia Comunicativa, Variables que Intervienen en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Errores lingüísticos, Correspondencias Grafo-Fonémicas, Prueba de Producción Lectora.

ABSTRACT

This piece of work offers an approach to the differences in graph-phonemic correspondences between Spanish and English.

Firstly, we propose a theoretical foundation, based on a specific bibliography on this subject, which contains a brief review of the historical evolution of the teaching of foreign languages, the variables that influence the teaching-learning process of English and the problems faced throughout the study. In addition, an analysis of the linguistic differences between Spanish and English is presented, detailing the difference in the acquisition of the phoneme-grapheme relation.

Secondly, the methodological proposal, designed for this specific purpose, consists in a test of reading production. This test has been carried out by Spanish and American students in order to study the differences in the graph-phonemic correspondences in both Spanish and English in a real context.

Keywords: Foreign Languages, Communicative Competence, Variables Involved in the Teaching-Learning Process, Linguistic Mistakes, Graph-Phonemic Correspondences, Reading Production Test.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.....	2
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	2
1.2. OBJETIVOS.....	6
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
2.1. CORRIENTES METODOLÓGICAS EMPLEADAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA: RESEÑA HISTÓRICA.....	7
2.2 VARIBALES QUE HAY QUE CONSIDERAR EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS.....	14
2.3. PROBLEMAS Y DIFICULTADES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ÁREA DE INGLÉS.....	18
2.4. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS ENTRE EL ESPAÑOL Y EL INGLÉS.....	21
2.5. LECTO-ESCRITURA: DIFERENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS CORRESPONDECIAS GRAFO-FONÉMICAS EN ESPAÑOL E INGLÉS.....	26
CAPÍTULO 3: PROPUESTA METODOLÓGICA.....	30
3.1. CONTEXTO.....	30
3.2. PARTICIPANTES.....	31
3.3. DISEÑO DE LA PRUEBA Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.....	32
3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	39
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES.....	50
AGRADECIMIENTOS.....	52

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
NORMATIVA CITADA.....	55
FUENTES ELECTRÓNICAS.....	56
ANEXOS.....	58
ANEXO I. SONIDOS VOCÁLICOS INGLESES (“PHONEMIC CHART: VOWEL SOUNDS”).....	58
ANEXO II. PRUEBA DE PRODUCCIÓN LECTORA REALIZADA EN UN COLEGIO DE VALLADOLID (ESPAÑA).....	59
ANEXO III. PRUEBA DE PRODUCCIÓN LECTORA REALIZADA EN UN COLEGIO DE PORTLAND - OREGON (ESTADOS UNIDOS).....	74

INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo Fin de Grado de Educación Primaria, Mención en Lengua Extranjera: Inglés, *Las diferencias en la adquisición de las correspondencias grafo-fonémicas en español y en inglés*, realizado por Belén Bermejo San Juan y tutelado por la profesora Concha Sastre Colino.

Este proyecto supone una propuesta metodológica real sobre las diferencias en la adquisición de las correspondencias grafo-fonémicas en español e inglés, llevada a cabo en el CEIP Narciso Alonso Cortés de la ciudad de Valladolid (España) y en el colegio Ainsworth School en Portland – Oregon (Estados Unidos).

Este documento ha sido organizado en cuatro capítulos:

En el primer capítulo, se muestran las razones que justifican la elección de dicha temática. También, se muestran las competencias que se pretenden desarrollar a través de la realización del Trabajo Fin de Grado, así como los objetivos que se pretenden alcanzar mediante la práctica educativa.

En el segundo capítulo, se presenta una breve fundamentación teórica con el fin de facilitar la comprensión del desarrollo de la propuesta metodológica, así como la influencia de distintos elementos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera a lo largo del periodo educativo de Educación Primaria.

En el tercer capítulo, se desarrolla el estudio empírico llevado a cabo en las aulas, de los colegios anteriormente mencionados, detallando el análisis de datos realizado y las conclusiones que de él se derivan.

En el último y cuarto capítulo, se recogen las reflexiones que derivan de la realización de dicho trabajo, haciendo especial hincapié en la comprobación de la consecución de los objetivos y competencias propuestos en el inicio.

Por otro lado, es importante señalar que el reglamento acerca de la elaboración y evaluación del Trabajo Fin de Grado se adecúa a las disposiciones de la RESOLUCIÓN, de 11 de abril de 2013, (BOCYL nº 78 de 25/04/2013, pp. 27266-27273).

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

1.1. JUSTIFICACIÓN

En nuestra sociedad actual, tal y como afirma Richards (1985), la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras es una importante iniciativa internacional. Concretamente, el status del inglés a nivel internacional ha alcanzado un puesto significativo debido al elevado número de usuarios o estudiantes de inglés. En consecuencia, se hace imprescindible a nivel general la necesidad de considerar el inglés como segunda lengua o lengua extranjera, hecho que añade una presión considerable en el ámbito educativo de muchos países.

Por este motivo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) recoge en su artículo 17 como uno de los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria el siguiente: *f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas*. Dicho principio también se expone en la ORDEN EDU/278/2016, de 8 de abril, por la que se modifica la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Asimismo, tomando como referencia a Krashen (1981), se puede afirmar que en el ámbito lingüístico y educativo, existe una notable diferencia entre los conceptos de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera. Este autor señala que los adultos tienen dos formas, distintas e independientes entre sí, de desarrollar la competencia en un segundo idioma. La primera de ellas es la adquisición del lenguaje, que se trata de un proceso similar, si no idéntico, al modo en el que los niños desarrollan la habilidad comunicativa en su lengua materna; tratándose por tanto de un proceso inconsciente. Sin embargo, el segundo término, aprendizaje del lenguaje, se emplea para referirse al conocimiento consciente de la segunda lengua, fruto del conocimiento formal de las reglas que la rigen.

No obstante, pese a que Krashen (1981) hace referencia a los adultos como objeto de estudio, siguiendo esta idea, es necesario incluir también a todos los niños y niñas¹ que se enfrentan ante el reto de “aprender o adquirir” una segunda lengua o una lengua extranjera.

Otro factor importante que ha de tenerse en cuenta en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es el papel que juega la lengua materna y los problemas que se derivan de dicho aprendizaje, haciendo especial hincapié en las diferencias existentes en la adquisición de las correspondencias grafo-fonémicas en español y en inglés, aspecto sobre el que se cimienta este Trabajo Fin de Grado.

La realización de este trabajo, favorece el desarrollo de una serie de competencias específicas pertenecientes al título de Grado de Maestro en Educación Primaria, las cuales se encuentran detalladas en la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado de Maestro –o Maestra- en Educación Primaria elaborada por la Universidad de Valladolid. Dichas competencias específicas se dividen en los siguientes módulos:

A. Módulo de Formación básica:

Materia: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.
2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.

Materia: Procesos y contextos educativos

3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.

¹A lo largo del trabajo utilizaremos el término niño, incluyendo tanto a los niños como a las niñas.

4. Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.

5. Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro.

Materia: Sociedad, familia y escuela

6. Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales.

7. Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.

8. Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales para llevar a la práctica el liderazgo que deberá desempeñar con el alumnado y con las propias familias.

9. Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.

(Documento UVA, Versión 4, 23/03/2010, pp. 31-37)

B. Módulo Didáctico-disciplinar:

Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas

7. Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios.

8. Participar de una manera adecuada y efectiva en diversas situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente en el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo curricular del área de lengua castellana y literatura.

9. Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera de acuerdo con el nivel B2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

(Documento UVA, Versión 4, 13/06/2011, pp. 40-41)

D. Módulo de Optatividad:

Materia: Lengua Extranjera (Inglés/Francés)

1. Competencia comunicativa en Lengua Extranjera (Inglés/ Francés), nivel avanzado C1, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

2. Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos.

(Documento UVA, Versión 4, 13/06/2011, pp. 44-45)

Por último, me parece importante señalar las ideas de Halliwell (1993) a través de las cuales se hace una reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés en Educación Primaria:

Un idioma no es simplemente una “asignatura” en el sentido de ser un paquete de conocimientos. No es solamente un conjunto de información e ideas. Es una parte fundamental del ser humano. [...] Para aprender a emplear un idioma de una manera aceptable a nivel personal, no para dominar el libro de texto, la mayoría de la gente necesita adentrarse en él como experiencia. Tiene que ser un suceso humano, no sólo un conjunto de información. Y se puede conseguir al emplear el idioma para una comunicación auténtica, emitiendo y recibiendo mensajes reales. (p.51).

1.2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden desarrollar con el presente Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

- Valorar y fomentar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a lo largo del periodo de Educación Primaria.
- Conocer los modelos y enfoques empleados en la enseñanza de lenguas, especialmente aquellos referentes al inglés como segunda lengua o lengua extranjera.
- Analizar y comprender las diferencias en la relación fonema-grafema entre el español y el inglés.
- Favorecer la actitud crítica y la capacidad de respuesta ante determinados problemas y situaciones que se presenten en el aula.
- Crear propuestas de aprendizaje de la lengua inglesa adaptadas a las necesidades e intereses del alumnado, con el fin de suscitar aprendizajes significativos.
- Diseñar y planificar detalladamente un estudio empírico, teniendo en cuenta todas las variables que en él influyen.
- Analizar y valorar los resultados obtenidos en el estudio realizado.
- Adquirir conocimientos prácticos acerca de la realidad del aula y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Relacionar la teoría y la práctica dentro de la situación concreta del aula.
- Ser consciente de la necesidad de la formación continua y reflexionar sobre la propia práctica docente, diseñando propuestas de mejora.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. CORRIENTES METODOLÓGICAS EMPLEADAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA: RESEÑA HISTÓRICA

A lo largo de la historia, la didáctica de las lenguas ha sufrido una constante evolución, debido a que el aprendizaje de las lenguas se deriva de las cuestiones educativas, culturales, políticas, religiosas que condicionan la sociedad de cada tiempo. Dicha evolución ha ido acompañada siempre de una misma cuestión, determinar cuál es el mejor método o enfoque educativo. Concretamente dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, muchos son los métodos que han sido propuestos como el mejor modo de enseñanza, dado que estos se relacionan intrínsecamente con el desarrollo y evolución de las teorías lingüísticas y pedagógicas vigentes en cada época histórica. Todos y cada uno de los enfoques o métodos se basan en una visión específica sobre el proceso enseñanza-aprendizaje del lenguaje y normalmente se relacionan con el uso de un conjunto de técnicas y materiales específicos que deben ser implementados en una secuencia previamente fijada.

A continuación, con el objetivo de proporcionar una reseña histórica de las corrientes metodológicas empleadas en la enseñanza y aprendizaje del inglés, se van a describir brevemente los principales métodos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Así pues, la descripción atiende a un orden cronológico.

En primer lugar, se analizarán los métodos conocidos como tradicionales, estos son: el Método Gramática-Traducción (“The Grammar-Translation Method”), el Método Directo (“The Direct Method”) y el Método Audiolingüe (“The Audiolingual Method”). Hasta el siglo XIX, en términos generales, el eje central de la metodología utilizada en la enseñanza de las lenguas era la comprensión y expresión escritas, dejando en un segundo plano las destrezas orales.

El Método Gramática-Traducción era el empleado para enseñar latín y griego y consistía principalmente en la memorización de listas bilingües de vocabulario y de estructuras gramaticales; siendo de este modo los estudiantes capaces de traducir los textos a su lengua materna. A finales del siglo XIX, como reacción al Método Gramática-Traducción surgió el Método Directo, cuyo precursor fue el lingüista y pedagogo de origen alemán W. Viëtor². Este método se opuso totalmente al Método Gramática-Traducción; debido a que rechazaba la traducción como método didáctico y la enseñanza de la gramática, defendiendo que era el propio alumnado el que tenía que descubrir esas reglas a través de su experiencia con la lengua, otorgando gran importancia a la interacción oral.

Ambos métodos, el Método Gramática-Traducción y el Método Directo, coexistieron a principios del siglo XX, época en la que surgieron nuevas teorías lingüísticas y psicológicas. En el ámbito de la lingüística, nace el estructuralismo con Saussure y en el ámbito de la psicología, nace el conductismo con Watson. Como resultado del nacimiento de estas teorías, surgieron los métodos estructuralistas-conductistas, siendo uno de los más conocidos el Método Audiolingüe, patentado por el profesor N. Brooks en 1964³. Dicho método se empleó a lo largo de la Segunda Guerra Mundial en los cursos lingüísticos intensivos de la armada, ya que hacía posible un dominio oral de la lengua extranjera de un modo automático sin tener que recurrir a la traducción desde la lengua materna, a través de la repetición continua de un conjunto de diálogos y ejercicios estructurales.

Posteriormente, se produjo una reacción contra el Método Audiolingüe, la cual se tradujo en la aparición de dos nuevas teorías mentalistas: Programa Mínimo de Enseñanza de Lenguas (“The Cognitive Anti-Method”) y el Enfoque del Código Cognitivo (“The Cognitive-Code Method”). El Programa Mínimo de Enseñanza de Lenguas, también a veces denominado Nativismo y creado por Newmark y Reibel en 1968⁴, abogaba por un modo de enseñanza que simulara el proceso natural del aprendizaje de la lengua, puesto

² Véase Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

³ Véase Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace. Véase también *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm.

⁴ Véase Johnson, K. y Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.

que consideraban que la enseñanza de idiomas se encontraba sobrecargada de técnicas complejas; cuando en realidad, todo lo que requerían los estudiantes era tener una mayor exposición de la lengua, objeto de estudio, a través de “pedazos comprensibles” (“meaningful chunks”) de lenguaje. Sin embargo, el Enfoque del Código Cognitivo defendía una mayor comprensión, análisis y práctica consciente de las reglas del lenguaje como base de la construcción de la competencia lingüística y se centraba en la gramática, el léxico y la pronunciación. Ambos métodos han tenido una gran influencia en las corrientes metodológicas empleadas en la enseñanza de las lenguas en el continente americano.

A partir de los años 70⁵, el Enfoque Cognitivo (“Cognitive Approach”) evolucionó siguiendo dos vías diferenciadas: el Enfoque Humanístico (“Humanistic Approach”) y el Enfoque Nocional-Funcional (“Notional-functional Approach”), también conocido como Enfoque Comunicativo (“Communicative Approach”), que gira en torno al desarrollo de la competencia comunicativa.

Por un lado, dentro del Enfoque Humanístico, encontramos una serie de métodos y propuestas metodológicas basadas en teorías psicológicas que se centran en un elemento muy importante del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: el dominio afectivo. Los principales métodos dentro del Enfoque Humanístico son los siguientes: el Método Silencioso (“The Silent Way”), el Método Comunitario o Aprendizaje de la Lengua en Comunidad (“Community Language Learning”), la Sugestopedia (“Suggestopedia”), la Respuesta Física Total-RFT (“Total Physical Tesponse”-TPR) y el Enfoque Natural (“The Natural Approach”); siendo, los dos últimos, adaptaciones modernas del método directo.

El Método Silencioso, propuesto por Gattegno en 1972⁶, consiste en fomentar el uso de la lengua por parte de los alumnos, los cuales son animados por el docente para intervenir activamente en el aula. El presente método concibe el aprendizaje de la lengua como un proceso de crecimiento personal, en el que se promueven la resolución de problemas, el descubrimiento y la creatividad y se otorga al alumnado un elevado nivel

⁵ Véase *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cognitivismo.htm.

⁶ Véase Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions. Véase también *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodosilencioso.htm.

de independencia y autonomía, siendo los propios alumnos los responsables de su propio aprendizaje. Gattegno considera que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua ha de ser completamente distinto al utilizado en la lengua materna, oponiéndose por tanto a los métodos naturales y proponiendo un enfoque “artificial” en el que el alumno es el responsable de su propio aprendizaje. Además, en esta propuesta, el silencio se entiende como el mejor vehículo de aprendizaje, debido a que ayuda al alumno a permanecer alerta, concentrado y mentalmente organizado.

El Aprendizaje de la Lengua en Comunidad, diseñado por Curran en 1961⁷, debe su denominación al concepto de comunidad, formada por el alumnado y el profesorado. Este método se caracteriza por el fomento de la cooperación entre todos los miembros de la comunidad durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera objeto de estudio, lejos de considerarse un logro individual, y aboga por un enfoque global en el que armonizan el plano cognitivo y el afectivo. En este proceso el rol del profesor se limita al de un mero conocedor y asesor, mientras que al alumno se le otorga un amplio grado de libertad en la toma de decisiones acerca de los contenidos.

La Sugestopedia es un método que fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Lozanov en 1978⁸ y considerado como uno de los más originales de su época, dado que es un método que intenta aplicar los principios de la sugestología (teoría que estudia la influencia de la sugestión en la conducta humana) en la enseñanza de segundas lenguas. Sus principales características son la creación de un ambiente sugestivo mediante el uso de una iluminación tenue, música barroca, decoración acogedora y alegre y cómodo mobiliario. Esta teoría de aprendizaje se basa en un proceso de “desugestión” y posterior “sugestión”; durante la primera fase la memoria del alumno se libera de todo tipo de recuerdos no deseados y durante la segunda fase, la memoria se llena de recuerdos deseados. En cuanto al lenguaje, el énfasis radica en la memorización de pares de palabras y diálogos creados especialmente para practicar vocabulario y determinadas estructuras gramaticales.

⁷ Véase Curran, C. (1961). Counseling skills adapted to the learning of foreign languages. *Bulletin of the Menninger Clinic* 25/2, pp. 78-93. Véase también *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguacomunidad.htm.

⁸ Véase Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Nueva York: Gordon and Breach. Véase también *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sugestopedia.htm.

Tal y como anteriormente hemos mencionado, es importante señalar que a finales de siglo XX surgieron dos adaptaciones modernas del Método Directo: la Respuesta Física Total-RFT (“Total Physical Response”-TPR) y el Enfoque Natural (“The Natural Approach”). La primera adaptación, la Respuesta Física Total, es un método de enseñanza, desarrollado por el profesor de psicología James J. Asher en 1969⁹, que combina el habla con la acción y plantea la enseñanza de la lengua mediante la actividad física, poniendo el énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión y posteriormente en las destrezas de expresión. La concepción que subyace bajo este método es el modelo estímulo-respuesta propio de la corriente conductista. Otro aspecto digno de ser destacado en este método es que al emplear una respuesta física a las órdenes orales formuladas respeta el período de silencio del alumnado, creando así un ambiente relajante en el aula.

La segunda adaptación del Método Directo, que fue el Enfoque Natural, nació en 1977 de la mano de Terrell¹⁰, quién se basó en la teoría de aprendizaje de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua, cimentada a su vez en cinco hipótesis:

- La hipótesis de adquisición/aprendizaje.
- La hipótesis del monitor.
- La hipótesis del orden natural
- La hipótesis del input comprensible.
- La hipótesis del filtro afectivo.

El Enfoque Natural plantea el aprendizaje mediante el uso de la lengua objeto de estudio en situaciones comunicativas, convirtiéndose el significado en centro de atención y relegando la gramática a un plano secundario.

Por otro lado, tras analizar el Enfoque Humanístico, que es la primera vía a la que dio lugar el Enfoque Cognitivo, vamos a abordar la segunda vía, que es el Enfoque Nocial-Funcional, conocido también como Enfoque Comunicativo o la Enseñanza

⁹ Véase Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, volumen 53 (Nº 1), pp. 3-17. Véase también *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm.

¹⁰ Véase Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon. Véase también *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquenatural.htm.

Comunicativa de la Lengua (“The Communicative Language Teaching”-CLT)¹¹. El Enfoque Comunicativo, que surgió a finales de los años 60 del siglo XX, considera que la lengua es comunicación, por lo que el objetivo de la enseñanza de una lengua es desarrollar lo que Hymes (1971)¹² denomina competencia comunicativa; proceso en el que es fundamental la negociación del significado¹³ entre los participantes del acto comunicativo. Además, el enfoque comunicativo defiende que la enseñanza de la lengua debe reflejar las necesidades del alumnado y por lo tanto, ha de adecuarse a sus características, intereses y estilos de aprendizaje.

Por lo que se refiere a enfoques más recientes, el Enfoque por Tareas (“Task-Based Learning Approach”-TBL)¹⁴ que surge en torno a la década de los 90, es fruto de la evolución del Enfoque Comunicativo y se trata de la propuesta de un programa de aprendizaje de lenguas cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua (“tasks”). Dicho Enfoque considera el contexto en que se desarrolla el acto comunicativo como elemento intrínsecamente relacionado con el discurso lingüístico y como elemento indispensable en una situación comunicativa real. La aplicación práctica del Enfoque por Tareas en el aula consistiría en la consecución de un conjunto de tareas previas, gracias a las cuales los alumnos pueden desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final. Todo ello permite una mayor exposición al lenguaje y un proceso de aprendizaje que parte de las necesidades e intereses de los estudiantes.

En la actualidad, dentro de los programas bilingües se encuentra en su máximo apogeo el Aprendizaje de Segundas Lenguas mediante el Estudio de Materias basado en

¹¹ Véase *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm.

¹² Véase Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa (pp. 27-47). Véase también *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.

¹³ La negociación del significado es un concepto procedente del campo del Análisis del Discurso. Con él se hace referencia a la labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales. Para realizar dicha labor los interlocutores se basan en los marcos de conocimiento que comparten. (Definición propuesta por el Centro Virtual Cervantes).

¹⁴ Véase *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm.

el Contenido (“Content-Based Language Learning”-CBLL)¹⁵. Este novedoso enfoque es una propuesta didáctica que integra en una misma asignatura el aprendizaje de una lengua extranjera con el aprendizaje de otros contenidos curriculares. Durante las clases, los alumnos aprenden una materia específica, usando la lengua que a su vez están aprendiendo, como una herramienta para desarrollar tanto el conocimiento sobre la materia como la capacidad lingüística en el idioma objeto de estudio. Su principal ventaja es el incremento de la exposición a la lengua extranjera y el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita) y también la interacción, considerada actualmente como la quinta destreza. Una versión de este enfoque es el proyecto CLIL (“Content and Language Integrated Learning”)¹⁶, que además de integrar lengua y contenido, introduce otros aspectos importantes e innovadores del aprendizaje de segundas lenguas, como son por ejemplo la dimensión intercultural de la comunicación, la integración europea y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

A continuación, presentamos un gráfico que de forma esquemática recoge todo lo anteriormente expuesto en este apartado con el objetivo de proporcionar una visión clara acerca de la historia de la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras.

¹⁵ Véase *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeseundasestmaterias.htm.

¹⁶ Véase *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, consultado en el siguiente enlace:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeseundasestmaterias.htm.

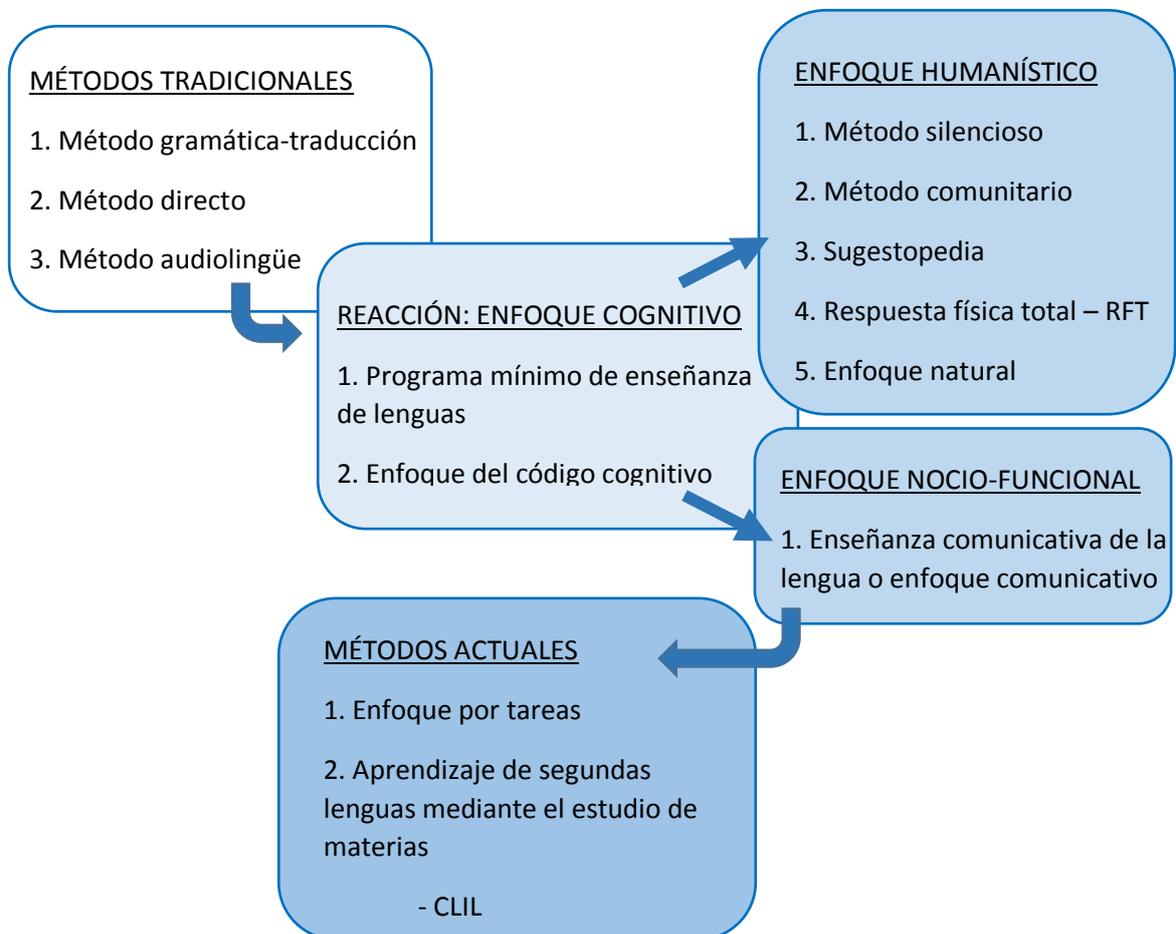


Figura 1. Historia de la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras.

2.2. VARIABLES QUE HAY QUE CONSIDERAR EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Es necesario analizar el conjunto de variables que poseen cierta influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés con el objetivo de poder identificar aquellos problemas y dificultades que pueden surgir en el mismo y en consecuencia, intentar solucionarlos.

Centrándonos en la enseñanza de idiomas y tomando como referencia las ideas propuestas por Richards (1985), se puede afirmar que la enseñanza de lenguas extranjeras es un proceso complejo que abarca la dimensión sociocultural, lingüística, psicológica, curricular e instruccional. Por este motivo, diseñar una programación de éxito implica la consideración de diversos factores que van más allá del contenido y selección de materiales.

Gran parte de las variables que hay que considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés son comunes al proceso de enseñanza-aprendizaje del resto de materias, motivo por el cual se ofrecerá primero una visión generalizada para posteriormente focalizar el estudio en las características propias del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, otras de las variables son específicas del inglés.

La primera variable hace referencia al estilo de enseñanza-aprendizaje. La educación es un reflejo de la cultura y modelos educativos de cada país. El estatus de la figura del maestro, las corrientes pedagógicas empleadas, los acontecimientos históricos y el tipo de lenguaje verbal o no verbal propio de cada zona son elementos que intervienen directamente en el ámbito educativo.

La segunda variable es el alumnado. Los estudiantes con los que nos encontramos en el aula, acuden con distintos intereses, objetivos, motivaciones, estilos de aprendizaje, niveles de desarrollo, características y situaciones familiares específicas; afectando todo ello en su proceso de enseñanza.

La tercera variable a la que nos referiremos es el profesorado. Uno de los aspectos fundamentales es su formación. Por un lado, es indispensable que el profesor domine la materia que enseña; en este caso es preciso el conocimiento del inglés. Según Dickinson (1991), se requiere que la formación del profesora del lengua extranjera tenga como prioridad la competencia en el idioma puesto que un nivel bajo puede ser la consecuencia de una sensación de inseguridad en el profesor a la hora de impartir clase. Por otro lado, es necesario que todo docente sepa además cómo transmitir todo su conocimiento al alumnado, ya que no debemos olvidar que según lo expuesto por Vygotsky (1995), el profesor en la escuela es el puente de acceso al conocimiento y el papel del alumno es el de sujeto activo en la construcción de sus conocimientos. Igualmente, las características personales de cada maestro son relevantes en el modo de organizar la práctica docente,

debiendo ser su tarea principal como docentes la preocupación por adaptar su metodología a las necesidades e intereses de sus alumnos.

Otro factor indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la metodología empleada. La elección de un determinado enfoque metodológico, parte primeramente de la concepción generalizada que se posee acerca de cómo ha de llevarse a la práctica la enseñanza de una lengua extranjera. Además, también interfiere la concepción individual del profesorado, que puede dejarse llevar por la corriente educativa imperante en su contexto educativo más cercano o decantarse por seguir sus propios ideales pedagógicos. De la elección concreta del empleo de un enfoque metodológico específico se deriva la organización del tiempo, del espacio y de los recursos materiales y personales de los que el centro educativo dispone. Igualmente, permite la concreción de los objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación.

Finalmente, procederemos a examinar el contexto en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los factores socio-culturales tienen una gran influencia sobre la práctica educativa, debido a que determinan las características en la que la labor docente tiene lugar. El papel y el estatus que tiene el inglés en cada contexto socio-cultural juega un papel determinante, puesto que la importancia que se otorga a la enseñanza de las lenguas extranjeras es completamente distinta; reflejándose todo ello en el curriculum.

Del mismo modo, es adecuado hacer referencia al lenguaje como elemento relevante en el entorno educativo, especialmente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Hay contextos que promueven la adquisición del lenguaje mediante una metodología memorística basada en la mera repetición, siendo un ejemplo de esta actividad los ejercicios denominados “drills” en inglés (ejercicios basados en la repetición de determinadas estructuras y formas verbales); mientras que otras actividades ponen el énfasis en el desarrollo de las habilidades verbales, a través de situaciones reales de comunicación dentro del aula, que suscitan la interacción entre el alumnado. El principal objetivo curricular basado en el desarrollo de las habilidades verbales sería la adquisición de la competencia comunicativa que, tal y como se ha explicado al inicio del presente capítulo, consiste en la capacidad para comunicarse de modo adecuado y eficaz en una determinada situación comunicativa.

Asimismo, es necesario señalar que pese a las diferencias individuales, el desarrollo del lenguaje sigue un patrón común en todas las lenguas. Por este motivo y

siguiendo lo expuesto por Scott e Ytreberg (1990), es útil seguir unas recomendaciones referentes al uso del lenguaje en el aula. La primera recomendación sería la inclusión de elementos no lingüísticos como apoyo a las producciones orales por parte del maestro, ya que en los niveles iniciales las verbalizaciones no son suficientes para que el alumnado capte completamente la información que se transmite. La segunda recomendación, aconseja el uso del lenguaje no verbal (gestos, gestión del espacio y del tiempo, características del habla, etc.) como soporte al lenguaje verbal. Por último, la tercera recomendación señala como aspecto crucial el hecho de jugar con el lenguaje, mediante rimas, canciones, cuentos, trabalenguas, adivinanzas, chistes, etc., como un medio para explorar y experimentar con el lenguaje.

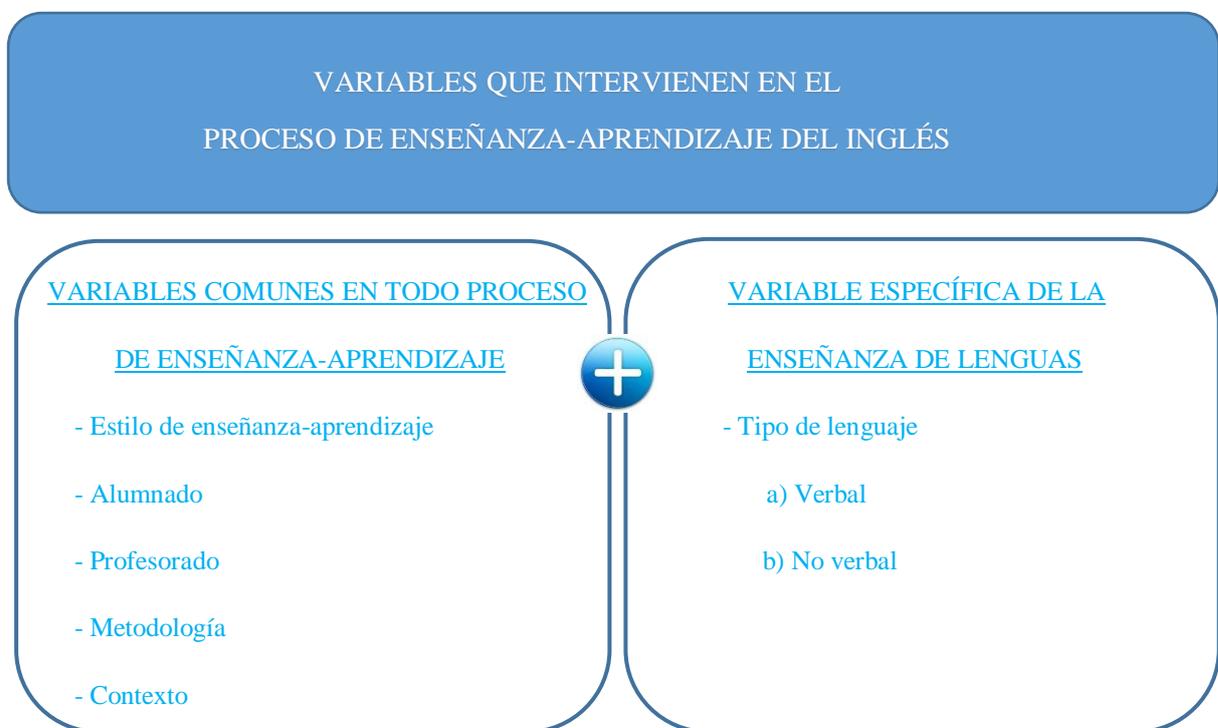


Figura 2. Variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

2.3. PROBLEMAS Y DIFICULTADES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ÁREA DE INGLÉS

En este apartado, procedemos a analizar los problemas y dificultades existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa durante la etapa de Educación Primaria.

En un primer acercamiento a este proceso, se puede deducir que su etiología es realmente diversa debido a que son muchas las variables que intervienen en la enseñanza de las lenguas. Dicha percepción, es corroborada si nos adentramos en el análisis de dichas variables, tal y como se ha reflejado en el punto previo. Por un lado, nos topamos con el hecho de que la enseñanza del inglés a niños y jóvenes ha adquirido una mayor relevancia en los últimos años, como consecuencia de la introducción de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria. Dicha situación ha requerido el incremento de profesorado de lengua extranjera, encontrando profesores cualificados y otros que no lo están, puesto que fueron instruidos en distintas especialidades pero que por necesidad del sistema educativo han cubierto dichos puestos.

Por otro lado, nos encontramos con el hecho de que las razones de cada grupo de estudiantes para estudiar inglés u otras lenguas extranjeras son completamente dispares entre sí. Estas pueden responder a intereses personales en el ámbito laboral y económico, académico y cultural o ser fruto de la necesidad de supervivencia en un país extranjero. Además, tal y como anteriormente ha sido expuesto, los alumnos tiene características e intereses muy diversos, por lo que no puede establecerse un modelo único de enseñanza válido para todos y cada uno de los estudiantes. No obstante, sí pueden ser extraídas una serie de características generales comunes a cada grupo de edad; por ejemplo los niños de 6-7 años se encuentran en un mismo nivel de desarrollo, exceptuando los niños que presentan algún tipo de dificultad.

Igualmente, nos encontramos con algunos métodos y enfoques diseñados en ediciones antiguas para la enseñanza de lenguas extranjeras en los que queda en el olvido el componente comunicativo, que es el eje sobre el cual ha de girar toda práctica educativa con el fin de que el alumnado sea capaz de expresarse y comprender la idea principal, otorgando un papel secundario a la “forma” del lenguaje y centrándose en el contenido y

el significado. Durante varias décadas, dichos métodos han sido empleados y tristemente, aún no han sido erradicados en la actualidad. Todo ello supone que los niños accedan a la nueva lengua a través de patrones repetitivos, memorísticos y carentes de sentido, cuya aplicación se queda verdaderamente reducida en situaciones reales comunicativas. Como consecuencia, y empleando la terminología propuesta por Stephen D. Krashen (1981), se puede decir que siguiendo este tipo de enfoques metodológicos los estudiantes pueden llegar a aprender la nueva lengua, pero no a adquirirla. Como señalábamos anteriormente, según la hipótesis de Krashen (1981) sobre adquisición/aprendizaje, el término de adquisición se corresponde con el modo en el que se adquiere la lengua materna, siendo este un proceso inconsciente, y se opone al término aprendizaje, el cual hace referencia a la instrucción formal que implica un proceso consciente en el que se transmiten las normas que rigen el lenguaje.

Por otro lado, Freudenstein (1991), señala que previo al aprendizaje lingüístico de una lengua extranjera es recomendable establecer una conciencia lingüística; puesto que si los niños aprenden a comprender los valores, tradiciones y costumbres relacionados con la lengua, su actitud y predisposición hacia el aprendizaje en sí mismo serán siempre positivas.

Además, según lo expuesto por Richards (1985), la influencia de los intereses y políticas que rigen la enseñanza de las lenguas en cada país difieren ampliamente de uno a otro. Dichas políticas son fruto de las demandas y necesidades de la sociedad, siendo tarea de las instituciones educativas el examinar dichas necesidades con el fin de poder determinar qué objetivos pueden ser relevantes en el sistema educativo. Sin embargo, las decisiones, en cuanto a la política de la enseñanza de lenguas, se toman en los niveles más elevados de la planificación nacional. Este tipo de políticas ha de especificar los objetivos y metas de la enseñanza de lenguas extranjeras y las circunstancias y condiciones bajo las que dicha enseñanza ha de tener lugar, determinando por ejemplo el número de horas semanales destinadas a impartir la asignatura y cómo ha de ser la transición entre los diferentes periodos educativos con el fin de garantizar la continuidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por lo tanto, se puede ver cómo dichas decisiones tienen repercusión directa en el sistema educativo puesto que concretan el modo en el que la enseñanza de lenguas extranjeras debe llevarse a cabo; reflejándose todo ello en el curriculum.

Otro aspecto que debemos destacar son los errores producidos en la adquisición de una segunda lengua. Desde al menos la década de los 50, el análisis de errores por parte de los estudiantes en el ámbito escrito y oral de una segunda lengua o de una lengua extranjera ha tenido un papel importante en el área de la lingüística aplicada y de la enseñanza de lenguas. A finales de los años 60, dicho análisis adquirió un enfoque centrado en los procesos psicolingüísticos de la adquisición de segundas lenguas (Selinker 1974 & Corder, 1978). En lingüística, es importante distinguir la diferencia existente en inglés entre “*error*” y “*mistake*”). El error (“*error*”) hace referencia a un fallo cometido debido a la adquisición del mismo de forma incorrecta desde el inicio; mientras que el error (“*mistake*”) responde a un fallo bien producido por un descuido pese a tener conocimiento de la forma correcta o bien producido por desconocimiento de la forma correcta. Por lo tanto, los errores (“*errors*”) son sistemáticos, ocurren repetidamente y no son reconocidos por el alumno; mientras que los errores (“*mistakes*”) sí son debidos a un despiste, son reconocidos por el alumno y en ocasiones pueden ser auto-corregidos. En consecuencia, los errores (“*errors*”) cometidos en una lengua extranjera, en este caso inglés, se han de subsanar lo antes posible. No obstante, el error (“*mistake*”) lo hemos de considerar como algo común y normal dentro del propio proceso de aprendizaje. Este será subsanado en el momento, si se debe a un descuido, o a medida que el estudiante vaya profundizando en el conocimiento de la lengua extranjera.

Creo conveniente señalar, que tal y como recoge Selinker (1974), la mayor parte de los fallos cometidos en una segunda lengua se deben a la interferencia de la lengua nativa, originando lo que se conoce como “*interlanguage*” (interlenguaje); debido a que normalmente tratamos de extender los patrones lingüísticos presentes en nuestra primera lengua a la lengua objeto de aprendizaje (“*the target language*”) (from the first language to the target language), pero estos patrones lingüísticos de la primera lengua no siempre se corresponden con los patrones que rigen la segunda lengua. Otras confusiones se derivan del fenómeno conocido como “fossilización” -término conocido en inglés como “*fossilization*”-, el cual consiste en la repetición consecutiva de un error concreto, cuya forma incorrecta se ha adquirido como si fuera la forma correcta.

2.4. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS ENTRE EL ESPAÑOL Y EL INGLÉS

En este apartado vamos a ofrecer una síntesis de las principales diferencias y similitudes entre el español y el inglés en los niveles léxico-semántico, morfológico, sintáctico, pragmático-textual y fonológico, haciendo especial hincapié en el nivel fonológico. Para poder alcanzar dicho objetivo, recurriremos al uso de la lingüística contrastiva, rama de la lingüística general que se encarga de comparar dos lenguas distintas desde un punto de vista descriptivo, observando los aspectos en común y también aquellos en los que discrepan.

Para comenzar con este análisis contrastivo entre el español y el inglés, es importante señalar que se trata de dos lenguas que provienen del Proto-Indo-Europeo, aspecto que origina la existencia de gran cantidad de aspectos compartidos por ambas lenguas, de un modo especial a nivel morfológico y sintáctico. Igualmente, se trata de dos lenguas que comparten una cercanía geográfica y, también, histórica. Se estima que alrededor de un 40% del léxico del inglés proviene de palabras de origen francés, lengua que tuvo gran influencia en el inglés medio (“middle English”); situación que se derivó de la conquista de Inglaterra por parte de los normandos, cuya lengua era el francés, y que pasó a ser en aquella época el idioma oficial, dejando atrás el anglosajón (“Anglo-saxon”). Al ser el francés y el español lenguas romances o latinas, existen similitudes significativas en el nivel léxico-semántico. No obstante, el español y el inglés difieren en cuanto pertenecen a familias de lenguas distintas, ya que el inglés pertenece a la familia de las lenguas germánicas.

Después de esta breve reseña histórica, la cual proporciona un contexto inicial necesario para poder realizar este análisis contrastivo, procederemos a la comparación de ambas lenguas abordando los diferentes niveles lingüísticos.

En primer lugar, abordaremos el análisis del nivel léxico-semántico. Como se ha expuesto anteriormente, es posible afirmar que existe un elevado número de similitudes entre el léxico de ambas lenguas como consecuencia de su procedencia y relación con el francés. Sin embargo, estas semejanzas disminuyen considerablemente cuando se tiene en cuenta el concepto de polisemia, ya que normalmente cada palabra hace alusión a distintos significados y el equivalente léxico no suele ser aplicable a todas las acepciones

léxicas de cada término. Un claro ejemplo de una palabra común podría ser la equivalencia entre la palabra “gato” y a la palabra “cat”. Ambos términos se refieren a un felino doméstico, pero además cada uno de ellos posee otros significados distintos entre sí, por lo que no se podría afirmar que la palabra española *gato* pudiera traducirse únicamente por la palabra inglesa “cat”. En la siguiente tabla, se puede observar la comparación entre algunos de los sentidos que poseen ambos términos.

SENTIDOS DE GATO	SENTIDOS DE “CAT”
1. Felino doméstico.	1. Felino doméstico.
2. Máquina que sirve para levantar grandes pesos.	2. Mujer malévola o rencorosa (Coloquialmente).
3. Persona que tiene los ojos verdes o azules (Costa Rica y Nicaragua).	3. Hombre (América del Norte / Coloquialmente, sobre todo entre entusiastas del jazz).
4. Hombre sagaz, astuto (Coloquialmente).	4. Palo corto afilado usado en el juego tradicional tipcat“ (Históricamente).

Figura 3. Tabla comparativa entre las palabras polisémicas “gato” y “cat”. (Adaptación de Valenzuela Manzanares, J.: *Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general*)¹⁷.

Asimismo, es necesario mencionar que las palabras ofrecen un nivel de complejidad muy alto debido a las connotaciones subjetivas que se derivan de los aspectos socio-culturales propios de cada idioma.

En segundo lugar, atendiendo al nivel sintáctico vamos a examinar dos elementos diferenciados: las categorías sintácticas y la formación de oraciones. En cuanto a las categorías sintácticas, ambas lenguas establecen las mismas categorías gramaticales (el artículo, el nombre o sustantivo, el adjetivo, el pronombre, el verbo, el adverbio, la

¹⁷ Adaptación de Valenzuela Manzanares, J.: *Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general*. Recuperado de <https://www.um.es/lincoing/jv/2002%20Contrastivo%20Carabela.pdf>.

preposición, la conjunción y la interjección). Además, las funciones que cada una de las categorías gramaticales desempeña son muy similares en inglés y en español. Pese a ello, se encuentran determinadas divergencias. Por un lado, encontramos la diferencia en la división entre los sustantivos contables y los incontables, siendo estos últimos mucho más numerosos en la lengua inglesa.

Otra diferencia significativa gira en torno al “adjetivo”, el cual generalmente precede al sustantivo en inglés. Sin embargo, en español hay ocasiones en que la posición del adjetivo delante o detrás del sustantivo modifica su significado; por ejemplo no significa lo mismo “*clase media*” que “*media clase*”. Igualmente, existen diferencias en cuanto al uso de los distintos tipos de artículo: artículo indeterminado (en español: *un, una, unos* y *unas* / en inglés: *a, an*), artículo determinado (en español: *el, la, los* y *las* / en inglés: *the*) y artículo cero (omisión del artículo). Por ejemplo: “Él tiene UNOS ojos preciosos”, traduciéndolo al inglés se eliminaría el artículo y diríamos: “he has beautiful eyes”.

Asimismo, es de especial interés señalar la diferencia en cuanto al orden de palabras en la formación de oraciones. En inglés es imprescindible la presencia explícita del “sujeto”, mientras que en español el “sujeto” o bien puede ser elíptico o bien no existir y ser una oración de tipo impersonal. Además, el orden de “verbo” precedido de “sujeto” es una regla general en lengua inglesa, salvo en algunas excepciones como las “Inversiones” (“Inversions” en inglés), pero en la lengua española es muy frecuente que el “sujeto” puede aparecer detrás del verbo. Lo mismo sucede en el caso del objeto, apareciendo este normalmente tras el verbo en inglés pero con libertad en su posición en español.

En tercer lugar, se puede observar que el nivel morfológico, junto con el nivel fonológico, es uno de los niveles en el que las diferencias son más claras y, en consecuencia, fáciles de percibir. Con el propósito de abordar la comparación morfológica entre el español y el inglés, es imprescindible considerar la distinción entre morfología flexiva y morfología derivacional.

La morfología flexiva se refiere a los cambios que sufren las palabras para ajustarse a un contexto sintáctico concreto, estableciendo distintos tipos de morfemas flexivos. Así tenemos morfemas flexivos de género, de plural y aquellos que indican la persona, el número, el tiempo y el modo de las formas verbales. Podemos observar la

distinción de género en lengua española entre las palabras “*profesor*” y “*profesora*”; sin embargo, en inglés existe un solo término para referirnos al género femenino y al género masculino. Este término es “*teacher*”. Lo mismo ocurre en el caso del adjetivo, que en inglés tampoco tiene distinción de género; un ejemplo sería la palabra “*tall*” que se utiliza para referirse a ambos géneros y puede traducirse por “alto” y “alta”. En lo referente al morfema flexivo de número, debemos mencionar que se aplica a un mayor número de categorías sintácticas en español de lo que se aplica en inglés, como es el caso del adjetivo. En inglés el número se emplea únicamente en los sustantivos, mientras que en español se utiliza en sustantivos, adjetivos y artículos. Dicho contraste entre ambas lenguas es aún más notorio en lo relativo al verbo, puesto que el español establece una mayor distinción en el número, en el tiempo verbal y en el modo verbal.

La morfología derivacional hace referencia al cambio en la categoría sintáctica de las palabras mediante el uso de prefijos, infijos o interfijos y sufijos. Un ejemplo podría ser la palabra “fácil”, adjetivo que cuando se le añade el sufijo *-mente* forma la palabra “fácilmente” y se convierte en un adverbio. Otro ejemplo podría ser la palabra “muerte”, sustantivo que se puede convertir en adjetivo si se añade el sufijo *-al* y forma la palabra “mortal”. Dicho mecanismo es también más frecuente en la lengua española que en la lengua inglesa debido a la existencia de la morfología derivativa apreciativa, la cual permite expresar connotaciones y valoraciones afectivas. Dichos matices se crean mediante el uso de los siguientes morfemas derivativos: el diminutivo (*periodiqu-ito/-illo*), el aumentativo (*periodic-azo*) y el peyorativo o despectivo (*periodic-ucho*).

En cuarto lugar, tomando como referencia el nivel fonológico se puede afirmar que es en este nivel en el que se pueden constatar más claramente las diferencias entre el español y el inglés.

Inicialmente, para poder analizar dicho nivel de forma adecuada es necesario establecer la diferencia entre fonética y fonología. Ambas ciencias tienen por objeto de estudio los sonidos de una lengua, pero cada una se encarga de un aspecto diferente. Según lo establecido por el Diccionario de la Lengua Española, la Fonética es *una parte de la gramática que estudia los mecanismos de producción, transmisión y percepción de la señal sonora que constituye el habla*; y la Fonología es *una parte de la gramática que estudia cómo se estructuran los sonidos y los elementos suprasegmentales de una lengua para transmitir significados*, siendo el fonema (unidad fonológica que no puede

descomponerse en unidades sucesivas menores y que es capaz de distinguir significados) el objeto principal de su estudio. Los elementos suprasegmentales son el acento, el ritmo, la entonación, la velocidad y las pausas.

Tras establecer dicha diferenciación, procederemos al análisis del nivel fonológico en ambos idiomas. Es evidente que el inventario de fonemas es distinto; por ejemplo en español se diferencian cinco fonemas vocálicos (/a/, /e/, /i/, /o/ y /u/) y en inglés doce (/i:/, /ɪ/, /ʊ/, /u:/, /ə/, /e/, /ɜ:/, /ɔ:/, /æ/, /ʌ/, /ɑ:/ y /ɒ/)¹⁸, por lo que el español tiende a asimilar los distintos fonemas en inglés con los existentes en dicha lengua. Igualmente, existen diferencias en los fonemas consonánticos. Hay fonemas españoles que no existen en inglés (/j/, /ñ/ y /rr/) y viceversa (/v/, /dʒ/, /ʃ/, /ʒ/, /ð/ y /ŋ/). Además, hay fonemas que existen en las dos lenguas pero no son exactamente iguales; como el fonema /d/ y /t/ (dentales en español pero alveolares en inglés).

Al ser este nivel el que estudia la relación grafo-fonema, aspecto sobre el que se fundamenta el apartado de la propuesta metodológica, se procederá a un análisis más exhaustivo en el apartado siguiente como elemento incluido en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura.

Finalmente, el análisis del nivel pragmático-textual sobrepasa los límites del ámbito lingüístico, ya que en él intervienen aspectos socio-culturales que determinan los elementos no lingüísticos que componen la comunicación no verbal -los elementos kinésicos, proxémicos, cronémicos, paraverbales y los conocimientos compartidos- y se emplean como apoyo y refuerzo del mensaje propiamente lingüístico y las reglas de uso y cortesía propias de cada idioma.

¹⁸ Véase Anexo I. Sonidos vocálicos ingleses (“Phonemic Chart: vowel sounds”).

2.5. LECTO-ESCRITURA: DIFERENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS CORRESPONDENCIAS GRAFO-FONÉMICAS EN ESPAÑOL E INGLÉS

En el presente apartado, examinamos el proceso de la lecto-escritura para, a continuación, poder abordar la relación fonema-grafema en español e inglés.

El análisis de la lecto-escritura y de los procesos implicados en la misma han sido objeto de estudio a lo largo de la historia y evolución de la lingüística. Se puede afirmar que los procesos que intervienen en la lectura y en la escritura son procesos independientes porque cuando se produce algún daño cerebral en la zona dónde están los procesos de comprensión y expresión escrita, a veces ocurre que las personas afectadas son capaces de escribir pero no son capaces de leer y viceversa. Sin embargo, los casos en los que la lesión está en una parte de la zona del cerebro de la comunicación escrita y en la otra no, son casos rarísimos, ya que en la mayoría de las ocasiones cuando está afectada el área de la escritura también lo está el de la lectura y, por lo tanto, se puede considerar que son procesos iguales que tienen una correspondencia total el uno del otro, por ejemplo el progreso en la lectura implica el avance en la escritura y viceversa. Teniendo en consideración ambas visiones, la línea general de las investigaciones indica que no son procesos iguales pero sí interrelacionados, es decir, hay una relación entre el proceso de lectura y el proceso de escritura. De hecho, desde el principio de la escolaridad, se aborda de una forma simultánea tanto la escritura como la lectura.

Tras ofrecer una visión general de la naturaleza de los procesos implicados en la lectura y en la escritura, procederemos a describir ambos procesos.

El proceso de leer se puede analizar desde tres planos diferenciados. Desde un punto de vista lingüístico, leer es descodificar (transformar los signos gráficos en signos orales). Atendiendo a un punto de vista psicolingüístico, se afirma que leer es comprender el texto e interactuar con él, además de captar la intención del escritor. Y por último, tomando como referencia un punto de vista social, se puede exponer que leer consiste en captar los distintos significados que pueda tener un texto situado en la vida social, ya que un mismo texto puede tener diferentes significados dependiendo de dónde esté situado.

No obstante, ha de considerarse que la lectura es todo -descodificar, comprender y a la vez una práctica social y crítica- puesto que estos tres planos se complementan. Cuando el niño es capaz de descodificar, empieza el proceso de leer para comprender y, posteriormente, es capaz de comprender el significado de un texto dependiendo de donde esté situado.

El proceso de escribir se define como el acto de representar, mediante signos gráficos convencionales, una información de forma coherente y adecuada. La escritura es una técnica motriz compleja, debido a que tiene un desarrollo lento y se aprende a través de la práctica y con los métodos adecuados.

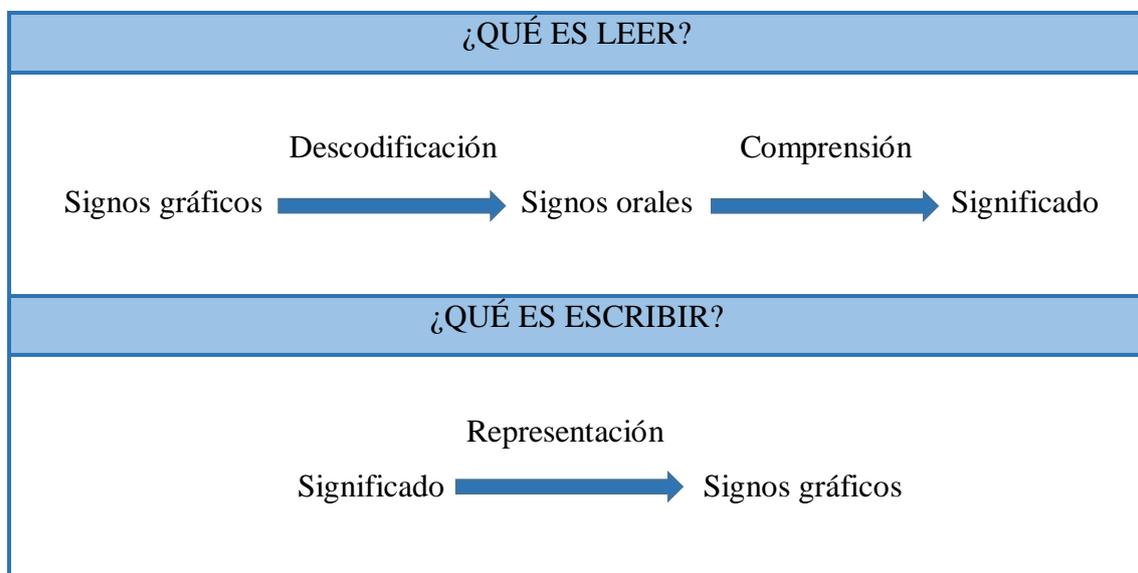


Figura 4. Comparación entre el proceso de leer y el de escribir.

Tanto para la enseñanza de la lectura como para la enseñanza de la escritura, se pueden emplear tres métodos. El primero es el Método Sintético, que consiste en partir de las unidades inferiores de la lengua, es decir, los fonemas e irlos agrupando en unidades superiores (palabras y enunciados con sentido). En la lectura, se parte primero de los fonemas vocálicos y después consonánticos, y en la escritura, primero se empieza con letras de trazos rectos y después trazos más complicados. Su principal ventaja es que posee una dificultad creciente y que facilita el conocimiento del alfabeto completo;

mientras que su desventaja es la ausencia de motivación, ya que se produce una lectura a trompicones que dificulta el acceso al significado global de las oraciones.

El segundo, el Método Analítico, parte de unidades superiores, como la frase o el texto corto, y desde ahí desciende a las unidades inferiores de la lengua, los fonemas. Su ventaja más clara es la presencia constante de significado, la cual se encuentra directamente vinculada con la motivación. A pesar de ello, en un primer momento, se pueden presentar dificultades a la hora de enfrentarse a una frase o texto completo y, en ocasiones, se producen omisiones o disgrafías.

El último método, denominado Método Mixto, es el que actualmente se utiliza puesto que aúna las ventajas de los dos anteriores.

Tanto en el proceso de la lectura como en el de la escritura, hay un elemento común que es clave en ambos; se trata de la correspondencia grafo-fonémica. Dicho término será abordado desde el punto de vista de la adquisición de la habilidad lectora, dado que las correspondencias grafo-fonémicas serán la base sobre la que se sustente la propuesta metodológica expuesta en el presente estudio.

El proceso de la adquisición de la habilidad lectora se divide en dos etapas: la etapa alfabética y la etapa ortográfica. En la etapa alfabética, se desarrolla la ruta fonológica, la cual permite el acceso al significado mediante la descodificación fonológica; estableciéndose por tanto, una posible comparación con el Método Sintético. En la segunda fase se desarrolla la ruta visual u ortográfica, ya que consiste en el reconocimiento directo de la palabra a través de su representación ortográfica. Dicha etapa se encuentra relacionada con el Método Analítico.

Por tanto, es en la etapa alfabética en la que tiene lugar el mecanismo de correspondencia grafema-fonema. Dicha correspondencia, tal y como expone Coltheart (1986) consiste en dividir la palabra en grafemas y asociar cada uno de ellos al fonema correspondiente, y así poder leer la palabra mediante la combinación de los fonemas generados.

En español, en términos generales, podría afirmarse que existe una correspondencia biunívoca entre fonemas y grafías; existiendo las siguientes excepciones:

- El grafema <h> no se pronuncia, por lo que no se corresponde con ningún fonema.

- El grafema <r> puede asociarse con el fonema /r/ o con el fonema /rr/.
- El fonema /b/ corresponde a los grafemas y <v>.
- El fonema /k/ corresponde al grafema <k>, al grafema <c>, cuando este va seguido del grafema <a> y <o>, y al grafema <qu> cuando le acompañan el grafema <e> o <i>.
- El fonema /i/ corresponde a los grafemas <i> e <y>.
- El fonema /x/ corresponde a los grafemas <k+s> y <g+s>.

No obstante, en inglés las correspondencias grafo-fonémicas son mucho más irregulares, siendo extremadamente difícil establecer una lista o inventario en el que se recojan todas ellas. Por este motivo, se especificarán únicamente las correspondencias de los grafemas de las vocales. Tomando como referencia las correspondencias entre las grafías de las cinco vocales y sus pronunciaciones establecidas por Cámara (2010), dichas correspondencias grafo-fonémicas son las siguientes:

- El grafema <a> se asocia con los fonemas /æ/, /ɛ/, /ɔ/, /ə/, /eɪ/, /ɑ:/ y /ɒ/.
- El grafema <e> se asocia con los fonemas /eɪ/, /ɛ:/, /e/, /i:/, /ɪ/ y /ɪə/.
- El grafema <i> se asocia con los fonemas /ɪ /, /i:/, /aɪ / y /ɜ:/.
- El grafema <o> se asocia con los fonemas /o/, /oʊ/, /ɔ:/, /ɑ:/, /ɒ/, /ʌ/, /əʊ/ y /ɜ:/.
- El grafema <u> se asocia con los fonemas /(j)u:/, /u:/, /ʊ/, /ʌ/ y /ɜ:/.

Por lo tanto, se puede observar que, debido a las irregularidades en las correspondencias grafo-fonémicas, la lectura en ambas lenguas no puede reducirse únicamente al empleo de la ruta fonológica, sino que esta debe ir acompañada de la ruta visual u ortográfica; especialmente en inglés, dado que dichas irregularidades son mucho más numerosas. En consecuencia, dicha evidencia es la que apoya el uso del método mixto como herramienta en la adquisición de la habilidad lectora.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1. CONTEXTO

La presente propuesta metodológica ha sido trasladada a la realidad educativa de dos aulas, ambas correspondientes al primer curso de Educación Primaria, siendo por tanto la edad de los alumnos de seis o siete años.

Un aula pertenece al CEIP Narciso Alonso Cortés, centro escolar que se encuentra ubicado en el barrio de “Los Pajarillos”, situado en la zona este de la ciudad de Valladolid; mientras que el otro aula pertenece al Ainsworth School, centro educativo que está localizado en el sudoeste de la ciudad de Portland-Oregon (Estados Unidos).

Las características físicas de ambas aulas son similares, puesto que ambas responden a una disposición estándar de aula y tienen suficiente luz natural, posibilidad de ventilación, pues disponen de una serie de ventanas, y una adecuada temperatura.

El rasgo más distintivo del centro español es su participación en el Proyecto de Currículum Bilingüe (fruto del convenio entre el MECD –Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- y el British Council) que se está llevando a cabo desde el curso 96/97, para desarrollar un currículum integrado español-inglés. Gracias a este proyecto, el alumnado recibe entre el 30 y el 40% de las clases en inglés desde el primer curso de Educación Infantil hasta finalizar la Educación Primaria, momento a partir del cual tienen la opción de continuar con este modelo de enseñanza en un centro de educación secundaria. Concretamente, el alumnado que ha participado en este estudio se encuentra escolarizado en 1º de Educación Primaria, curso en el que se imparten en inglés las asignaturas de Ciencias Naturales (“*Science*”), Plástica (“*Art*”) e inglés (“*Literacy*”, asignatura en la se trabajan las 4 habilidades lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita).

El centro educativo estadounidense se caracteriza por tener una oferta educativa desde el primer curso de Educación Infantil (en inglés “kindergarten”) hasta el quinto curso de Educación Primaria (en inglés “elementary school”), siendo este el último curso de este periodo educativo antes de comenzar la Educación Secundaria. Este colegio oferta

a los estudiantes la opción de participar en el Programa de Inmersión Lingüística en Español (“Spanish Immersion Program”). Los estudiantes del Programa de Inmersión en Español disfrutaban del mismo plan de estudios y del entorno enriquecido que el resto de los estudiantes de la comunidad mientras están inmersos en el idioma español. El colegio de Ainsworth sigue el modelo 90/10 que comienza en Educación Infantil con el 90% de la jornada impartida en español. La cantidad de inglés aumenta cada curso en un 10%, por lo que en cuarto, el 50% de la jornada educativa se imparte en español y el otro 50% en inglés.

3.2. PARTICIPANTES

En cuanto a la descripción física del alumnado, observamos similitudes y diferencias. Por un lado, las semejanzas presentes en todo el alumnado se derivan de que todos ellos se encuentran en el mismo rango de edad, 6-7 años, y por ende, se hallan en el período preoperacional -segundo de los periodos del desarrollo cognitivo expuestos por Piaget (1973)- propio de su edad. Dicho período se extiende desde el final del período sensoriomotor (18 meses-2 años) hasta la aparición de las operaciones concretas (6-7 años). El término preoperacional hace hincapié en la dificultad de realizar operaciones mentales; caracterizándose la presente etapa por el egocentrismo, el animismo, la centración y la irreversibilidad. Concretamente, en la edad de 6 años predomina la fantasía y la imaginación. Además, en esta edad poseen un gran sentido del humor, son divertidos, afectuosos entre ellos y expresan sus emociones sin reparo. Por otro lado, cabe mencionar que presentan facilidad para adoptar el comportamiento que se espera de ellos puesto que les gusta complacer a quienes les rodean.

Por otro lado, también podemos observar la existencia de determinadas diferencias entre las dos aulas, pese al hecho de que ambas están compuestas por un total de 23 alumnos. El aula perteneciente al CEIP Narciso Alonso Cortés se encuentra integrada por doce niños y once niñas. Dentro del conjunto del alumnado encontramos niños procedentes de familias con distinto nivel socio-económico y de distinta procedencia, dos niños de familia de procedencia marroquí, una niña de familia de procedencia búlgara, una niña con madre de origen latinoamericano y cuatro niños de etnia gitana.

En lo relativo a las necesidades educativas especiales, es imprescindible mencionar que en el Centro Educativo Narciso Alonso Cortés hay un gran número de alumnos que presentan algún tipo de necesidad. Centrándome en mi aula de referencia, he de mencionar que hay varios alumnos que en determinadas horas semanales reciben apoyo fuera del aula: dos asisten al aula de educación compensatoria, dos alumnos reciben apoyo de la especialista de Audición y Lenguaje, debido a que presenta dislalia, y otros dos alumnos reciben apoyo extra de una profesora varias horas semanales, especialmente durante las clases de matemáticas.

El aula perteneciente a Ainsworth School está formada por trece niñas y diez niños, entre los cuales hay un único alumno cuya familia no es de procedencia estadounidense y, por tanto, no tiene el inglés como lengua materna.

En cuanto a necesidades educativas especiales, no hay un gran número de niños que presenten dificultades específicas, encontrándose entre ellos dos alumnos con Síndrome de Down. Concretamente, en esta aula no hay ningún niño diagnosticado, pero se puede observar que cinco alumnos que pese a tener un desarrollo cognitivo estándar, presentan una mayor dificultad para concentrarse a la hora de realizar las tareas. Además, se puede subrayar la apreciación de una alumna que en términos generales presenta una mayor dificultad en la adquisición del español que el resto de sus compañeros.

Así pues, hay que añadir las diferencias individuales presentes entre el alumnado y no se puede pasar por alto el hecho de que cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo y crecimiento. Igualmente, se deben sumar las necesidades, intereses y motivaciones que acompañan a todos y cada uno de los alumnos.

3.3. DISEÑO DE LA PRUEBA Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La propuesta metodológica que se presenta en este proyecto consiste en una prueba de producción lectora, ya que se compone de una serie de palabras que han de ser leídas en voz alta.

Esta prueba se divide en dos partes diferenciadas:

1. La primera parte consta de un total de 30 palabras en inglés, acompañadas cada una de ellas por una imagen o dibujo que las representa. Esta parte ha

sido diseñada para ser puesta en práctica en un conjunto de alumnos escolarizados en un centro escolar español que dentro de su plan de estudios oferta un proyecto bilingüe en lengua inglesa.

2. La segunda parte se divide a su vez en otras dos secciones. La primera se compone de un conjunto de 25 palabras españolas, acompañadas cada una de ellas por una imagen o dibujo que las representa, y de 38 palabras expresadas en inglés. Esta segunda parte ha sido creada para ser trasladada al ámbito práctico por medio de la colaboración de un conjunto de alumnos escolarizados en un centro estadounidense que dentro de su plan de estudios oferta un proyecto de inmersión lingüística en español.

Ambas pruebas se han trasladado al ámbito práctico en el segundo trimestre del curso académico correspondiente a 1º de Educación Primaria, con el fin de intentar garantizar unas características lo más homogéneas posibles entre los participantes: misma edad y mismo tiempo de escolarización en un proyecto de inmersión lingüística. Para el curso de 1º de Educación Primaria -tomando como referencia el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en el Bloque 2 (Comunicación escrita: leer) dentro del área Lengua Castellana y Literatura- se recoge el siguiente criterio de evaluación: “*Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.*”. Por lo tanto, el alumnado a esta edad ya debería tener adquiridas las correspondencias grafo-fonémicas existentes en español. De este modo el concepto de relación entre fonemas y grafemas se extiende al inglés y se deben incorporar las correspondencias propias de esta lengua extranjera, aspecto que resulta complejo debido a que rompen con la “regularidad” presente en la relación fonema-grafema del español, a excepción de determinados fonemas. La diferencia entre ambos idiomas se ha explicado con más detalle anteriormente (Véase el apartado 2.5. del presente trabajo).

El estudio realizado se centra en la comprobación de la capacidad lectora del alumnado, prestando una especial atención a las diferencias de la adquisición grafo-fonémicas en español e inglés. En concreto, el objeto del estudio gira en torno a las correspondencias grafo-fonémicas de las vocales existentes en cada uno de los idiomas; siendo cinco los sonidos vocálicos en español y doce en inglés.

La elección del conjunto de palabras objeto de estudio en esta propuesta metodológica responde a la consideración de varios criterios diferenciados.

En primer lugar, la elección de palabras inglesas que se han empleado (Véase Anexo II) responde a un criterio fonológico, ya que estas palabras son una representación extensa de las posibilidades en las que cada una de las vocales puede ser pronunciada. Por su parte, la elección de palabras españolas (Véase Anexo III - Parte 1) responde al mismo criterio y por ello se han elegido palabras que poseen una estructura grafémica similar a las palabras inglesas seleccionadas pero que no siempre se traduce en las mismas correspondencias grafo-fonémicas en las dos lenguas. Por ejemplo, se ha seleccionado la palabra “*azul*”, ya que la letra “*a*” al comienzo de palabra en inglés es pronunciada de diversas formas y, de este modo, se puede comprobar si este factor influye o crea en los alumnos cierta confusión al leerla en inglés.

En segundo lugar, el criterio aplicado tanto en la elección de las palabras españolas como en la elección de las palabras inglesas ha sido el criterio de “familiaridad”, es decir, la mayoría de las palabras empleadas son palabras a las que los alumnos han sido expuestos previamente.

En tercer y último lugar, dicha elección también responde al criterio de “economía”, es decir, las palabras seleccionadas son representación de las distintas pronunciaciones posibles de unos mismos componentes vocálicos presentes en estas palabras. Las opciones son verdaderamente amplias, siendo imposible analizar todas ellas debido al tiempo que hubiera llevado; por este motivo se optó por un número significativo de palabras pero sin ser demasiado amplio para dificultar la realización de la puesta en práctica del estudio.

Por otro lado, creo conveniente señalar que en un primer momento, en el estudio no se incluyó la lectura de palabras inglesas por parte del alumnado estadounidense. Pero más tarde, se pensó que sería realmente interesante el comprobar si los niños americanos tienen adquiridas las diferentes correspondencias grafo-fonémicas del inglés correctamente. Para ello, se han escogido palabras inglesas cuya composición escrita es similar pero que sin embargo, se pronuncian de forma diferente como resultado de la existencia de distintas correspondencias fonéticas para un mismo o casi idéntico conjunto de grafemas (en inglés “*clusters*”) (Véase Anexo III - Parte 2).

Para la selección de estas palabras se tomó como referencia un poema fonético que recoge un amplio número de muestras de las “excepciones” o palabras inglesas que difieren significativamente en la pronunciación a priori esperada, según el modo de

pronunciación más habitual para cada grafema o conjunto de grafemas. Este poema es una adaptación del poema titulado “El Chaos” (“*The chaos*” en inglés)¹⁹, que fue creado por el escritor holandés Gerard Nolst Trenité, y dice así:

*Dearest creature in creation,
Study English pronunciation.
I will teach you in my verse
Sounds like corpse, corps, horse, and worse.
I will keep you, Suzy, busy,
Make your head with heat grow dizzy.
Tear in eye, your dress will tear.
So shall I! Oh hear my prayer.*

*Just compare heart, beard, and heard,
Dies and diet, lord and word,
Sword and sward, retain and Britain.
(Mind the latter, how it's written.)
Now I surely will not plague you
With such words as plaque and ague.
But be careful how you speak:
Say break and steak, but bleak and streak;
Cloven, oven, how and low,
Script, receipt, show, poem, and toe.*

*Hear me say, devoid of trickery,
Daughter, laughter, and Terpsichore,
Typhoid, measles, topsails, aisles,
Exiles, similes, and reviles;
Scholar, vicar, and cigar,
Solar, mica, war and far;
One, anemone, Balmoral,
Kitchen, lichen, laundry, laurel;
Gertrude, German, wind and mind,
Scene, Melpomene, mankind.*

*Billet does not rhyme with ballet,
Bouquet, wallet, mallet, chalet.
Blood and flood are not like food,
Nor is mould like should and would.
Viscous, viscount, load and broad,
Toward, to forward, to reward.
And your pronunciation's OK
When you correctly say croquet,*

¹⁹ Este poema apareció por primera vez en un apéndice del libro “Drop Your Foreign Accent: engelsche uitspraak oefeningen” de este mismo autor publicado en 1920. El subtítulo del libro (“*engelsche uitspraak oefeningen*”) puede traducirse como “*ejercicios de pronunciación inglesa*”. Recuperado de Fun with English. Dearest Creature aka The Chaos:
<https://www.learnenglish.de/pronunciation/pronunciationpoem.html>.

*Rounded, wounded, grieve and sieve,
Friend and fiend, alive and live.*

*Ivy, privy, famous; clamour
And enamour rhyme with hammer.
River, rival, tomb, bomb, comb,
Doll and roll and some and home.
Stranger does not rhyme with anger,
Neither does devour with clangour.
Souls but foul, haunt but aunt,
Font, front, wont, want, grand, and grant,
Shoes, goes, does. Now first say finger,
And then singer, ginger, linger,
Real, zeal, mauve, gauze, gouge and gauge,
Marriage, foliage, mirage, and age.*

*Query does not rhyme with very,
Nor does fury sound like bury.
Dost, lost, post and doth, cloth, loth.
Job, nob, bosom, transom, oath.
Though the differences seem little,
We say actual but victual.
Refer does not rhyme with deafer.
Foeffer does, and zephyr, heifer.
Mint, pint, senate and sedate;
Dull, bull, and George ate late.
Scenic, Arabic, Pacific,
Science, conscience, scientific.*

*Liberty, library, heave and heaven,
Rachel, ache, moustache, eleven.
We say hallowed, but allowed,
People, leopard, towed, but vowed.
Mark the differences, moreover,
Between mover, cover, clover;
Leeches, breeches, wise, precise,
Chalice, but police and lice;
Camel, constable, unstable,
Principle, disciple, label.*

*Petal, panel, and canal,
Wait, surprise, plait, promise, pal.
Worm and storm, chaise, chaos, chair,
Senator, spectator, mayor.
Tour, but our and succour, four.
Gas, alas, and Arkansas.
Sea, idea, Korea, area,
Psalm, Maria, but malaria.
Youth, south, southern, cleanse and clean.
Doctrine, turpentine, marine.*

*Compare alien with Italian,
Dandelion and battalion.
Sally with ally, yea, ye,
Eye, I, ay, aye, whey, and key.
Say aver, but ever, fever,
Neither, leisure, skein, deceiver.
Heron, granary, canary.
Crevice and device and aerie.*

*Face, but preface, not efface.
Phlegm, phlegmatic, ass, glass, bass.
Large, but target, gin, give, verging,
Ought, out, joust and scour, scouring.
Ear, but earn and wear and tear
Do not rhyme with here but ere.
Seven is right, but so is even,
Hyphen, roughen, nephew Stephen,
Monkey, donkey, Turk and jerk,
Ask, grasp, wasp, and cork and work.*

*Pronunciation — think of Psyche!
Is a paling stout and spikey?
Won't it make you lose your wits,
Writing groats and saying grits?
It's a dark abyss or tunnel:
Strewn with stones, stowed, solace, gunwale,
Islington and Isle of Wight,
Housewife, verdict and indict.*

*Finally, which rhymes with enough —
Though, through, plough, or dough, or cough?
Hiccough has the sound of cup.
My advice is to give up!!!*

En cuanto a las estrategias metodológicas empleadas a la hora de realizar dicha propuesta metodológica es necesario exponer que la prueba de producción lectora se ha realizado de manera individualizada con cada uno de los participantes durante una jornada lectiva, mientras en el aula el resto de alumnos seguía el ritmo normal de clase. El orden que siguieron los alumnos para realizar la prueba fue aleatorio. Los datos se recogieron por escrito, anotando la transcripción fonética de cada una de las palabras.

Es necesario mencionar que las partes de la prueba que constan de una serie de palabras, acompañadas cada uno de ellas por una imagen diferente, que muestra su significado se llevó a cabo del siguiente modo:

1º. Se procedió a la lectura en voz alta de las palabras, mientras se tapaba el dibujo.

2º. Tras mostrar la imagen representativa que acompaña a cada palabra, el alumnado tenía que leer de nuevo la palabra, teniendo así la opción de autocorregirse y modificar la pronunciación de cada ítem en el caso de que lo estimase oportuno.

Dicho procedimiento se fundamenta en la posibilidad de que el alumno, cuando se enfrenta a la lectura de la palabra, no sepa pronunciarla y leerla correctamente, pero al ver el dibujo identifique el término. De este modo, la primera lectura tiene por objeto único analizar las correspondencias grafo-fonémicas, relacionándose esta primera lectura con el empleo de la ruta fonológica que tiene lugar en la etapa alfabética dentro del proceso de la adquisición de la habilidad lectora. La segunda lectura, centra su atención en la ruta visual, que se corresponde con la etapa ortográfica. Esto se debe a que normalmente cuando procedemos a leer una palabra por primera vez o una palabra que no conocemos, accedemos a su lectura a través de la descodificación fonológica de manera instintiva. Esta es la misma situación por la que se prevé que el alumnado utilice la ruta fonológica en esta primera lectura de las palabras elegidas.

Para poder realizar esta prueba de comprensión lectora con alumnos que tuvieran el español como lengua objeto de estudio en un Plan de Estudios Bilingüe, he contado con la ayuda de una compañera y amiga que se encuentra disfrutando de una beca de estudios en Portland – Oregon. Esta beca le permite participar en un programa de prácticas como maestra. La realización de la prueba con los participantes estadounidenses (8 alumnos) consistió únicamente en la primera parte (lectura de palabras sin la muestra de las imágenes correspondientes) y para la recogida de datos se empleó la técnica de grabación de voz.

Por último, es justo resaltar que la actitud de todos los participantes fue positiva y de total colaboración. Los participantes escolarizados en el colegio vallisoletano habían sido alumnos durante mi periodo de prácticas y el grupo de alumnos del colegio americano en Portland era uno con los que mi compañera estaba habitualmente; en consecuencia la relación establecida facilitó la creación de un ambiente de confianza y seguridad que estuvo presente a lo largo de dicha prueba.

3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Tras llevar a cabo el análisis de todos los datos recogidos, se puede afirmar que los resultados obtenidos se asemejan en gran medida a lo esperado. No obstante, algunos ponen de manifiesto alguna que otra situación inesperada.

A continuación, se presentan los aspectos más característicos que se han obtenido tras realizar el estudio de los datos.

En primer lugar, comenzamos con el análisis de la prueba de producción lectora realizada en el colegio vallisoletano. Dicha prueba obtuvo en la primera lectura (solamente la grafía) un 41,5 % de palabras pronunciadas correctamente (249 palabras de un total de 600 palabras); mientras que en la segunda lectura (grafía + imagen) dicho porcentaje se elevó hasta alcanzar el 67% (402 palabras de un total de 600).

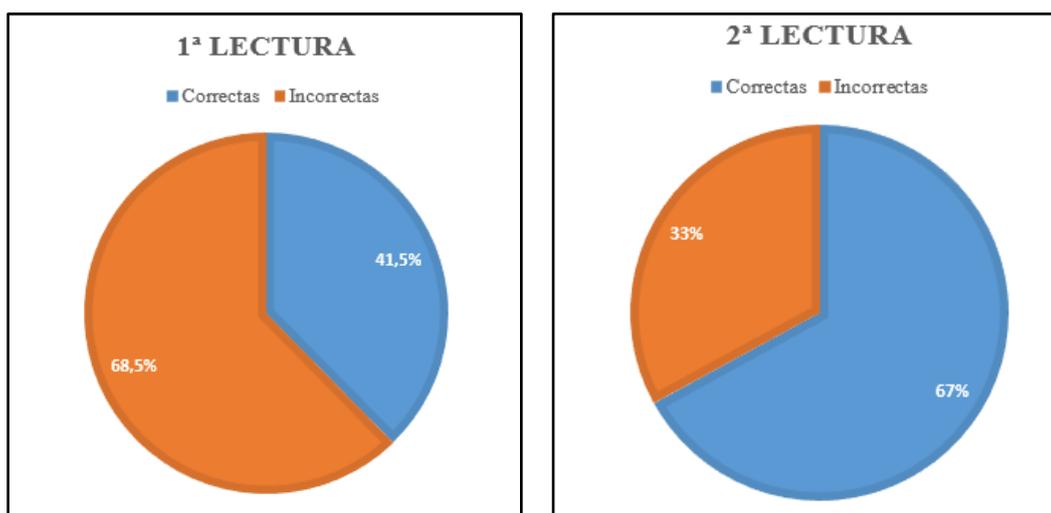


Figura 5. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la Prueba de Producción Lectora realizada en el colegio Narciso Alonso Cortés de Valladolid (España).

Cabe señalar que el incremento de aciertos en la segunda lectura se debe principalmente a que los alumnos se percataban del error y automáticamente se autocorregían y también al hecho de asociar la palabra con la imagen correspondiente, hecho que producía que un conjunto de palabras sin sentido adquiriera un significado concreto.

Tras el análisis de todo el conjunto de palabras, procedemos a mostrar los gráficos de todos y cada uno de los ítems, asociándolos según el grafema objeto de estudio dentro de la palabra. Estos gráficos muestran el porcentaje de éxito alcanzado en la lectura de cada una de las palabras, tanto en el primer intento como en el segundo.

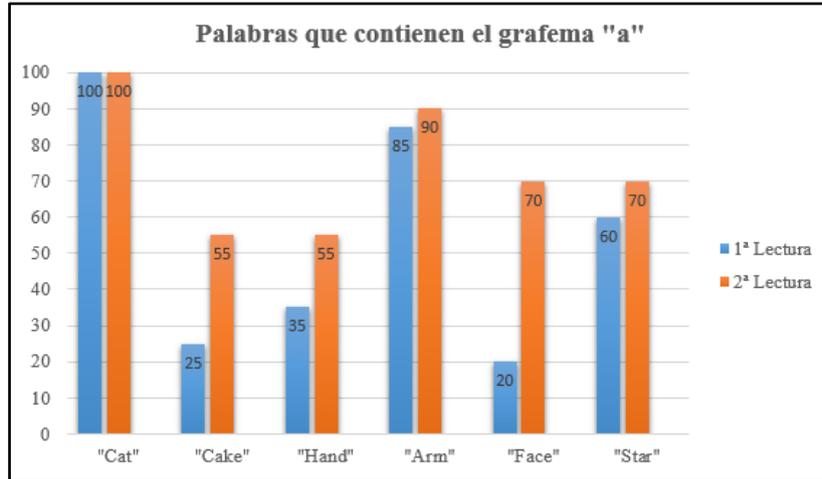


Figura 6. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la lectura de palabras que contienen el grafema "a".

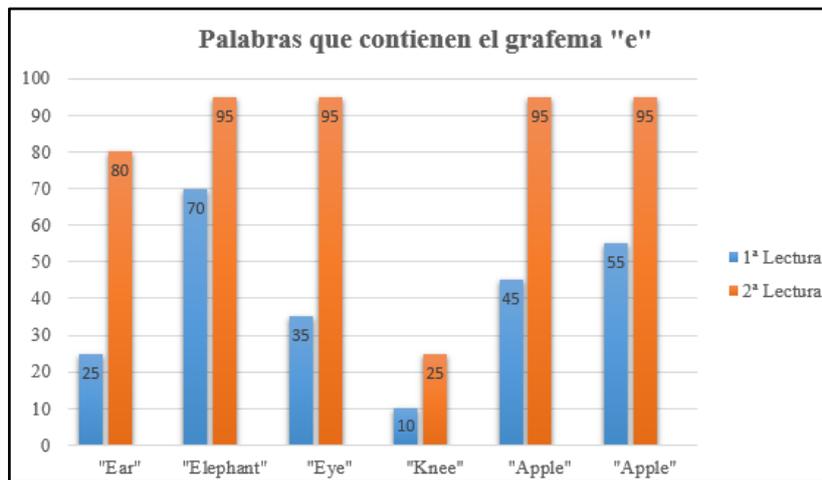


Figura 7. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la lectura de palabras que contienen el grafema "e".

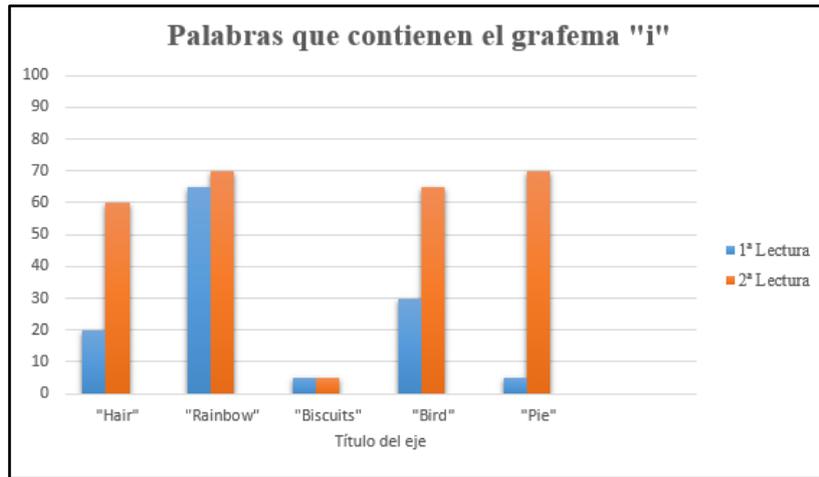


Figura 8. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la lectura de palabras que contienen el grafema “i”.

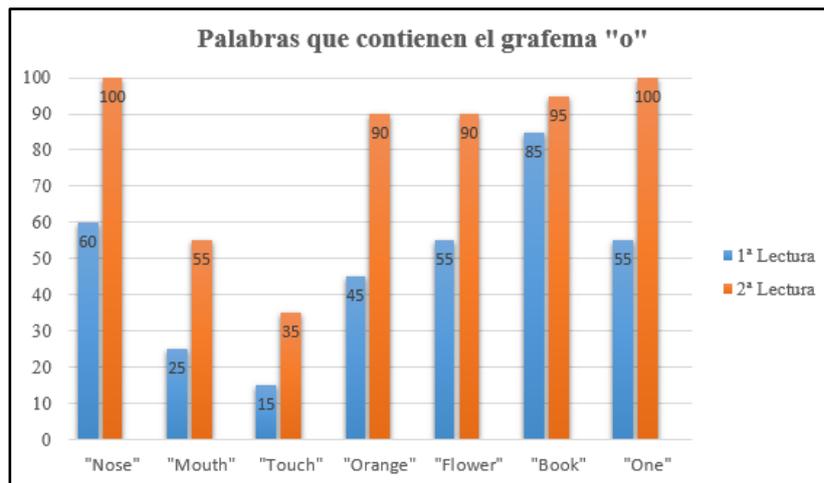


Figura 9. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la lectura de palabras que contienen el grafema “o”.

Dentro de todos los ítems, sobresale el resultado obtenido en la lectura de la palabra “cat” con un 100% de aciertos tanto en la primera lectura como en la segunda lectura, siendo este ítem el único que ha alcanzado este valor en ambas lecturas.

También, destacan los valores obtenidos en las palabras “nose” y “one”, que pasaron de tener un resultado de aciertos de 60% y 55% en la primera lectura a un 100% en la segunda lectura. Dicha variación tan notable puede ser debida a que los alumnos

tienen adquirido el significado y la pronunciación pero no la grafía. Esta misma situación puede darse en el caso de la palabra “*cat*”; sin embargo, en los resultados no se puede percibir de una forma tan evidente, puesto que la pronunciación de esta palabra podría considerarse regular, es decir, todos sus grafemas se corresponden con unos fonemas en inglés que guardan cierta similitud con los fonemas españoles asociados a dichos grafemas.

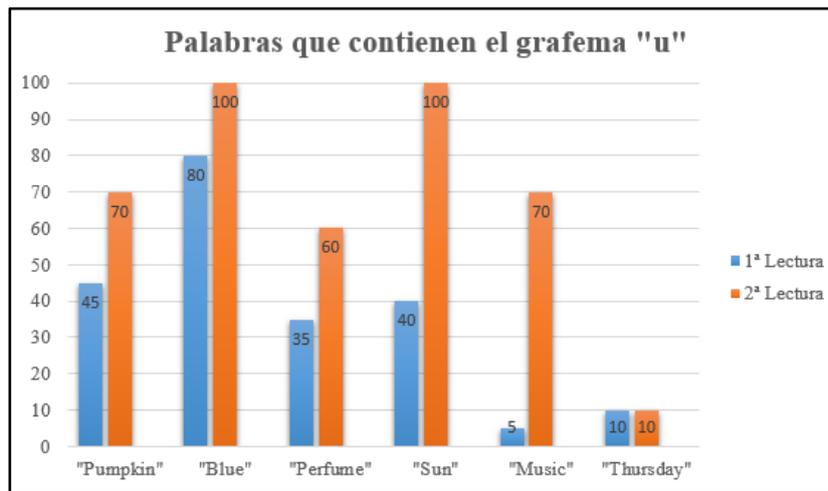


Figura 10. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la lectura de palabras que contienen el grafema “u”.

Del mismo modo, las palabras “*blue*” y “*sun*” alcanzaron el 100% de aciertos en la segunda lectura. Ambos son términos conocidos por los alumnos, pese a que no todos ellos reconocen sus grafías correspondientes. Además, puede afirmarse que en estos casos se produce una interferencia de la lengua materna en la producción lectora, ya que los alumnos trasladaron a la lectura de las palabras inglesas las correspondencias grafo-fonémicas del español y las pronunciaron del siguiente modo: /nose/ en vez de /nəʊz/, /one/ en lugar de /wʌn/, /blue/ en vez de /blu:/ y /sun/ en lugar de /sʌn/.

En segundo lugar, procedemos al análisis de la prueba de producción lectora de las palabras en español realizada en el colegio estadounidense. Dicha prueba obtuvo un 73% de palabras pronunciadas correctamente (146 palabras de un total de 200 palabras).

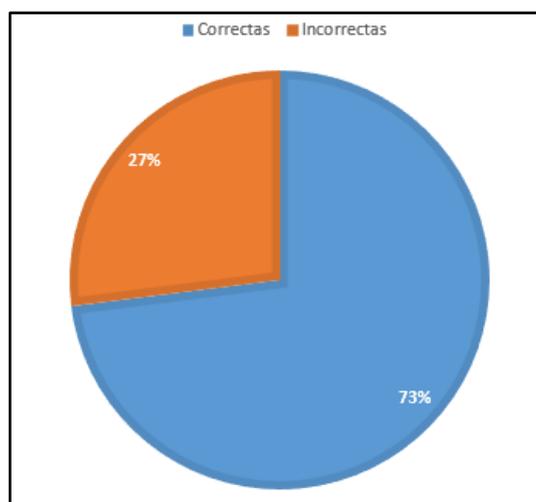


Figura 11. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la Prueba de Producción Lectora de las palabras en español realizada en el colegio Ainsworth de Portland - Oregon (Estados Unidos).

Si comparamos el porcentaje de aciertos obtenido por los alumnos del colegio estadounidense y el porcentaje de aciertos obtenido por los alumnos del colegio español, se puede afirmar que es mucho más elevado el porcentaje de aciertos en el colegio Ainsworth –un 73% frente a un 41,5% en la primera lectura y un 67% en la segunda lectura-.

A continuación, se va a proceder a mostrar los gráficos de todos y cada uno de los ítems asociándolos según el grafema que era objeto de estudio dentro de la palabra. Estos gráficos muestran el porcentaje de éxito alcanzado en la lectura de cada una de las palabras.

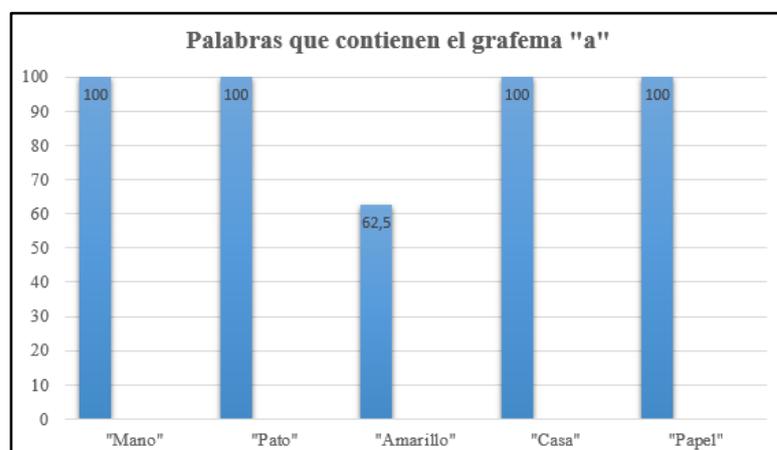


Figura 12. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la lectura de palabras que contienen el grafema "a".

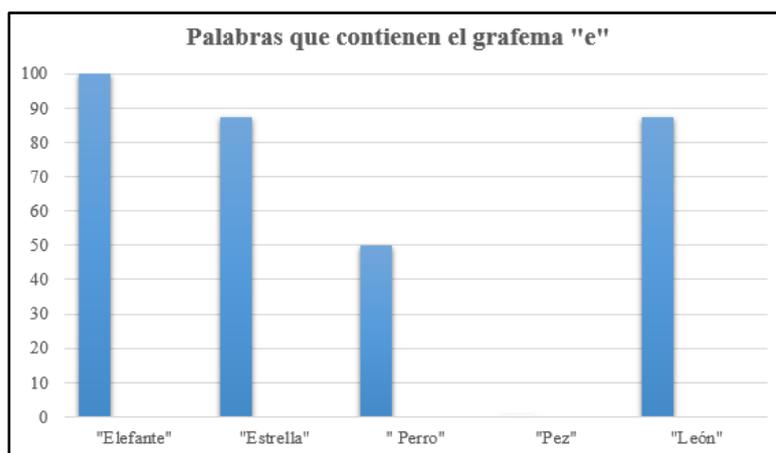


Figura 13. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la lectura de palabras que contienen el grafema "e".

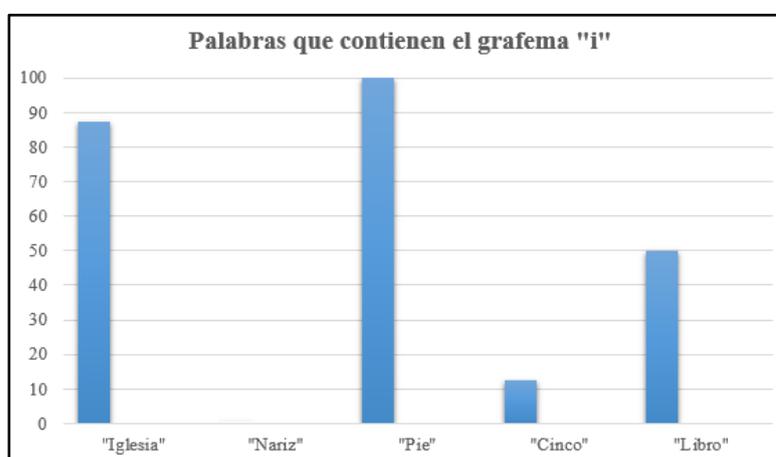


Figura 14. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la lectura de palabras que contienen el grafema "i".

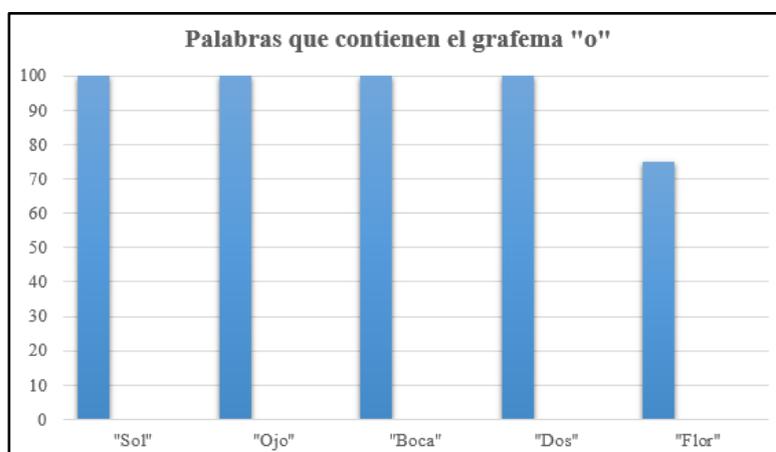


Figura 15. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la lectura de palabras que contienen el grafema "o".

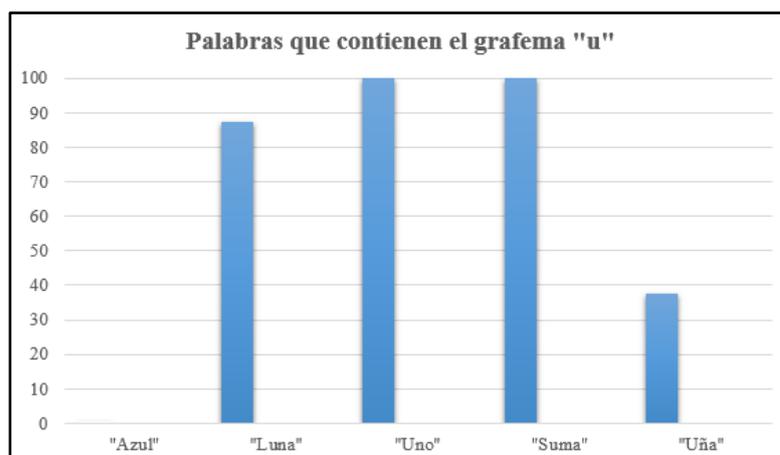


Figura 16. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la lectura de palabras que contienen el grafema “u”.

Dentro de todos los ítems, sobresale el resultado obtenido en la lectura de las palabras “mano”, “casa”, “papel”, “elefante”, “pie”, “sol”, “ojo”, “boca”, “dos”, “uno” y “suma” con un 100% de aciertos. Concretamente, se puede destacar y considerar como sorprendente la adecuada pronunciación de la palabra “ojo”, ya que posee el fonema /j/ inexistente en la lengua inglesa.

Sin embargo, también es interesante destacar las palabras “pez”, “nariz” y “azul”, las cuales fueron pronunciadas de manera incorrecta por todos los alumnos, pese a que el fonema /z/ del español se corresponde con el fonema del /θ/ inglés. Estas palabras se pronunciaron en todos los casos sustituyendo el fonema /z/ por el fonema /s/, pronunciándolas del siguiente modo: /pes/ en lugar de /pez/, /naris/ en vez de /nariz/ y /asul/ en lugar de /azul/.

En tercer lugar, procedemos al análisis de la prueba de producción lectora de las palabras en inglés realizada en el colegio estadounidense. Dicha prueba obtuvo un 11,51% de palabras pronunciadas correctamente (35 palabras de un total de 304 palabras).

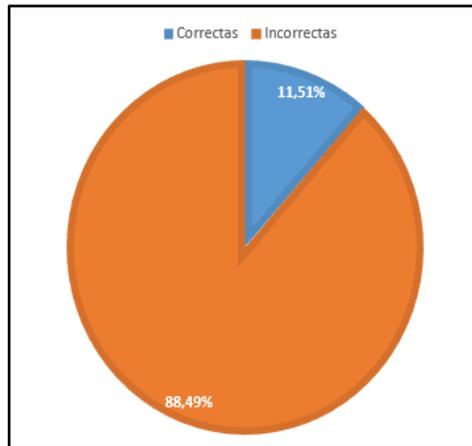


Figura 17. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en la Prueba de Producción Lectora de las palabras en inglés realizada en el colegio Ainsworth de Portland - Oregon (Estados Unidos).

Si establecemos la comparación del porcentaje obtenido por los alumnos del colegio estadounidense entre la lectura de las palabras en español y la lectura de las palabras en inglés, observamos que el resultado a priori es realmente inesperado – un 73% de respuestas correctas en la lectura de palabras españolas frente a un 11,51% de respuestas correctas en la lectura de palabras inglesas. En conclusión, podría afirmarse que la producción lectora de los alumnos americanos es mucho mejor en español, como segunda lengua, que en inglés, como primera lengua. Dicha situación, podría ser consecuencia del factor siguiente: “En la enseñanza del inglés, durante los últimos diez años, cada vez se le concede más importancia a los conocimientos de fonética y al papel que éstos desempeñan en el proceso de aprendizaje” (Cámara, 2010, p. 12). Esta afirmación implica que los alumnos nativos conocen la pronunciación de las palabras pero cuando se enfrentan a la escritura les surgen una serie de dudas respecto a cómo se han de escribir las palabras de forma correcta. Esto puede ser trasladado a la producción lectora realizada los alumnos americanos, quienes conocen la pronunciación de las palabras que han sido objeto de estudio pero sin embargo, no reconocen los grafemas que las componen.

En consecuencia, podemos decir que el establecimiento de las correspondencias grafo-fonémicas es más tardío en inglés que en español, debido a que la lengua inglesa presenta un mayor número de irregularidades al respecto.

A continuación, se va a proceder a mostrar los gráficos que reflejan el porcentaje de aciertos obtenido en todos y cada uno de los ítems. Las palabras que poseen una estructura grafémica similar han sido agrupadas, con el fin de facilitar la comparación de los resultados obtenidos en su pronunciación.

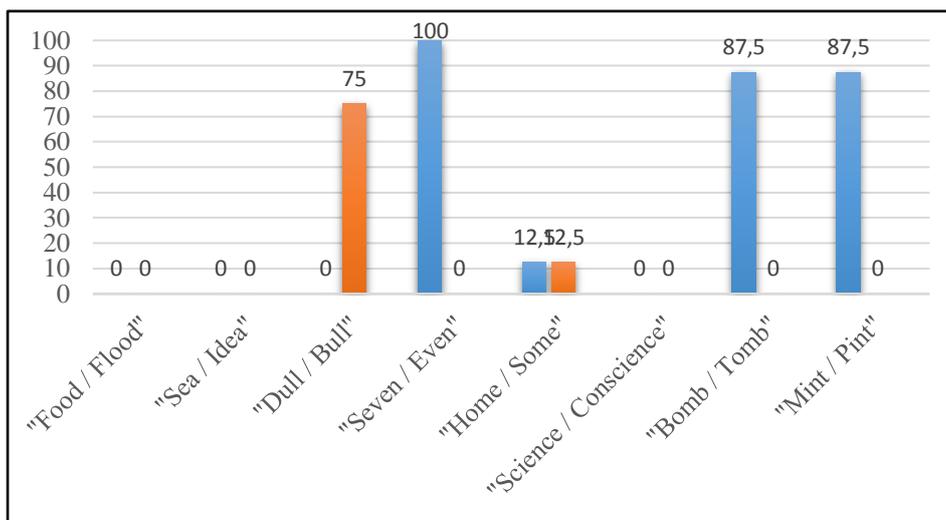


Figura 18. Porcentaje obtenido en la producción lectora de dichas palabras.

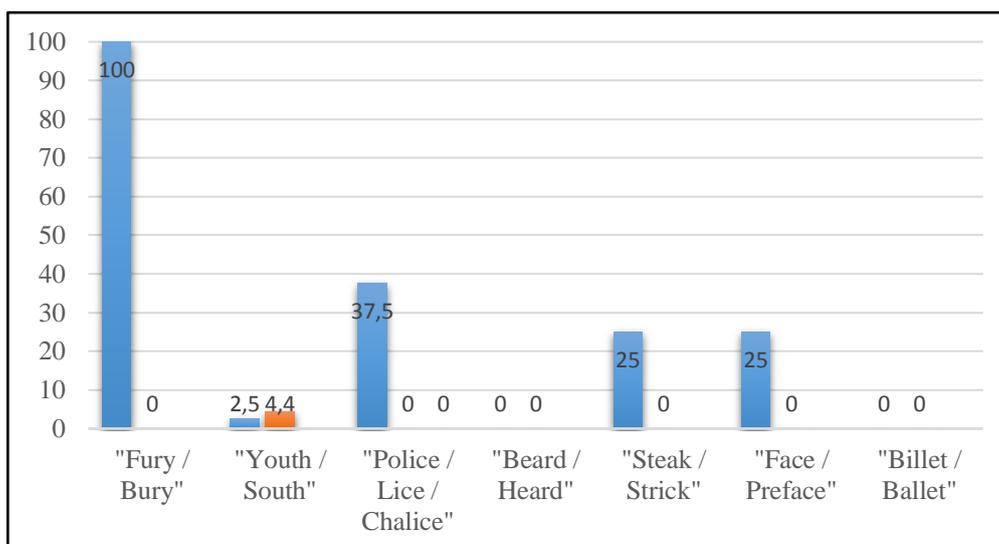


Figura 19. Porcentaje obtenido en la producción lectora de dichas palabras.

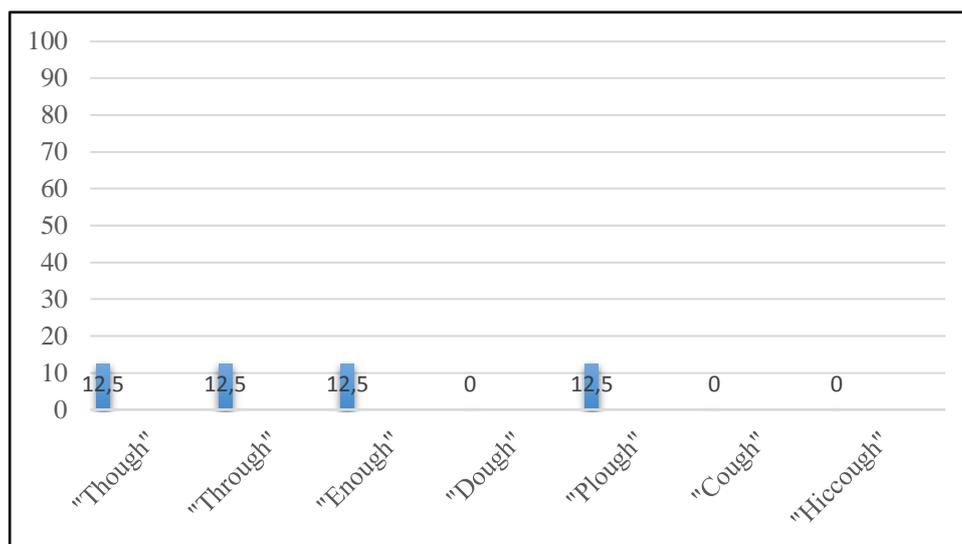


Figura 20. Porcentaje obtenido en la producción lectora de dichas palabras.

Tomando como referencia las conclusiones obtenidas anteriormente acerca de las diferencias en la adquisición de las correspondencias grafo-fonémicas entre ambas lenguas y analizando los porcentajes que muestran los últimos tres gráficos aquí presentados, observamos que, en la mayoría de los casos, los alumnos establecen una correspondencia entre cada uno de los grafemas con un único fonema, relación que no se adecúa con la pronunciación correcta de dichas palabras, la cual puede considerarse como “irregular”.

En consecuencia, como conclusión global del estudio realizado se puede afirmar que tal y como recoge Selinker (1974), la mayor parte de los fallos cometidos por parte de los alumnos del colegio español son debidos a la interferencia de la lengua nativa sobre la lengua extranjera, ya que los alumnos extienden los patrones lingüísticos, concretamente las correspondencias grafo-fonémicas, de un idioma a otro. En el caso de los alumnos del colegio estadounidense, se puede afirmar que los resultados obtenidos son consecuencia de que aún no han adquirido completamente las correspondencias grafo-fonémicas del inglés, y a la hora de la producción lectora se decantan por seguir el patrón más regular, que en este caso se asemeja más a las correspondencias grafo-fonémicas del español que a las correspondencias grafo-fonémicas del inglés.

Para finalizar dicho análisis, deseo mencionar que el presente estudio se llevó a cabo en una única sesión, por lo que sería recomendable ampliar el número de sesiones y

realizarlas a lo largo de todo un curso escolar con el propósito de observar la evolución de los participantes.

Por otro lado, en el caso de los alumnos del colegio estadounidense la prueba de producción lectora solamente fue realizada por ocho alumnos, por lo que sería aconsejable que fuera realizada por todos los alumnos de la clase. De este modo, se podría examinar si los resultados obtenidos por estos ocho alumnos serían similares a los obtenidos por todos los miembros de la clase.

Además, dicho estudio podría realizarse también en los dos centros educativos con alumnos de distintos cursos de Educación Primaria y así poder analizar el progreso que tiene lugar en la adquisición de la lengua extranjera a lo largo de dicho periodo educativo.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

La realización del presente Trabajo Fin de Grado ha posibilitado la adquisición de una serie de competencias propias de mi titulación, puesto que ello ha implicado la utilización y la convergencia de todos los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, adquiridos a lo largo de mi formación como futura Maestra de Educación Primaria – Mención en Lengua Extranjera: Inglés. También, ha supuesto el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de este trabajo.

Del mismo modo, dicha elaboración ha exigido un elevado grado de rigor académico, fruto de la lectura y posterior análisis y juicio crítico de un amplio conjunto de obras y artículos. Fruto de ello, deriva el conocimiento y empleo de un léxico técnico relacionado con el área de inglés.

Igualmente, este estudio ha hecho posible el establecer una relación coherente entre los conocimientos teóricos y la práctica docente, ya que la propuesta metodológica ha sido diseñada y puesta en práctica, partiendo de una serie de contenidos y teorías relacionadas con el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en dicha etapa educativa y teniendo en cuenta la realidad del alumnado. En concreto, gracias al estudio realizado, el cual consiste en una producción lectora, con alumnos de un colegio español y con alumnos de un colegio estadounidense, se han podido observar, comparar y analizar los resultados obtenidos en cada una de las aulas acerca de las diferencias en la adquisición de las correspondencias grafo-fonémicas en español y en inglés.

En lo relativo a la participación de los alumnos, ha sido realmente satisfactorio el grado de interés y motivación que mostraban en la realización de cada una de las actividades propuestas.

Por otro lado, cabe destacar la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras como asignatura dentro del currículum de la etapa de Educación Primaria. Es fundamental que su objetivo sea propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual es considerada como la base sobre la que el alumnado pueda cimentar la adquisición, y no aprendizaje, de una lengua extranjera a lo largo de su formación académica.

Asimismo, he podido comprobar como un primer contacto con una lengua extranjera, en este caso concreto el español y el inglés, desde el inicio de la escolarización

suscita en los alumnos una postura positiva hacia dicha materia y, además, estimula a los estudiantes a alcanzar unos resultados realmente óptimos. Resultados que probablemente se convertirán en excelentes si se continúa con el desarrollo de ambos proyectos de currículo bilingüe. En consecuencia, he podido comprobar que todo trabajo “bien hecho” conlleva su recompensa. Además, se ha reafirmado mi vocación por la docencia y la educación, defendiendo en todo momento que se trate a la labor docente del modo que merece, es decir, con seriedad.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer el entusiasmo y dedicación de todas aquellas personas que de un modo u otro han hecho posible la realización del presente Trabajo Fin de Grado; haciendo especial mención a los alumnos que han participado en la prueba de producción lectora, debido a que son quienes verdaderamente han dado sentido a esta experiencia tan enriquecedora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alatis, J. E., Altman, H. B. y Alatis, P. M. (1981). *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. New York: Oxford University Press.
- Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, volumen 53 (Nº 1), pp. 3-17.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace.
- Brown, G., Malmekjær, K. y Williams, J. (1996). *Performance & Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C., Moon, J. y Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Collins ELT.
- Cámara, E. (2010). *La vocal inglesa. Correspondencias grafo-fonémicas*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Cultural. *Universidad de Valladolid*.
- Close, R. A. (1962). *English as a Foreign Language*. London: George Allen & Unwin.
- Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of reading. En Posner, M. & Marin, O. (Eds.) *Attention and performance XI* (pp. 3-37). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Corder, S. P. (1978). Language-learning language. En Richards, J. C. (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches* (pp. 71-93). Newbury House, Rowley: MA.
- Curran, C. (1961). Counseling skills adapted to the learning of foreign languages. *Bulletin of the Menninger Clinic* 25/2, pp. 78-93.
- Davies, C. (1996). *What is English Teaching?* Maidenhead: Open University Press.
- De Ajuriaguerra, J. y Auzias, M. (1977). *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Laia.

- De Braslavsky, B. P (1983). *La lectura en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Dickinson, N. (1991). Classroom language – what do primary school ELT teachers need to know? En Kennedy, C. y Jarvis, J. (Ed), *Ideas and Issues in Primary ELT* (pp. 166-172). Edinburgh: Nelson.
- Durán Martínez, R. y Sánchez-Reyes Peñamaría, S. (2007). *El componente lingüístico en la didáctica de la lengua inglesa*. Salamanca: Aquilafuente. Ediciones Universidad Salamanca.
- Freudenstein, R. (1991). Issues and problems in primary education. En Kennedy, C. y Jarvis, J. (Ed), *Ideas and Issues in Primary ELT* (pp.130-138). Edinburgh: Nelson.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Halliwell, S. (1993). *La Enseñanza del Inglés en la Educación Primaria. Metodología práctica para la clase de primaria en el nuevo sistema educativo español*. Essex: Longman.
- Harmer, (2001). *The Practice of English Language Teaching (3rd Edition)*. Essex: Longman.
- Johnson, K. y Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kennedy, C. y Jarvis, J. (1991). *Ideas and Issues in Primary ELT*. Edinburgh: Nelson.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- Lobrot, M. (1974). *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Nueva York: Gordon and Breach.
- Michael, I. (1987). *The Teaching of English. From the Sixteenth Century to 1870*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Ruiz, L., Parrado Román, I. y Tabarés Pérez, P. (2010). *Estudios de metodología de la lengua inglesa (V)*. Valladolid: Centro Buendía, Universidad de Valladolid.
- Piaget, J. (1973). *Introduction à l'épistémologie génétique*. París: Presses Universitaires de France.
- Richards, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ruiz, J. M.; Sheerin, P. y Estébanez, C. (2000). *Estudios de metodología de la lengua inglesa (V)*. Valladolid: Centro Buendía, Universidad de Valladolid.
- Scott, W. A. y Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. Essex: Longman.
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. En Schumann, J. H. & Stenson, N. (Eds.), *New Frontiers in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley: MA.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Essex: Longman.

NORMATIVA CITADA

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE nº 295 de 10/12/2013, pp. 97858-97921).

ORDEN EDU/278/2016, de 8 de abril, por la que se modifica la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL nº 70 de 13/04/2016, pp. 15453-15458).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº52 de 01/03/2014, pp. 19349-19420).

RESOLUCIÓN, de 11 de abril de 2013, (BOCYL nº 78 de 25/04/2013, pp. 27266-27273).

Documento UVA. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de

<http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaPRIMARIA%28v4%2C230310%29.pdf>

FUENTES ELECTRÓNICAS

Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la Educación. *Revista de Educación*, Nº 339 (Enero-Abril 2006). Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339.pdf>

Baca Mateo, V. M. (2010). Evolución de la Didáctica de las Lenguas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo – Revista académica trimestral*, vol. 2, núm. 13. Recuperado el 18 de enero de 2017 de <http://www.eumed.net/rev/ced/13/vmbm.htm>

Breve Panorama de los Enfoques y Métodos de la enseñanza de Segundas Lenguas.

Recuperado el 27 de enero de 2017 de

http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/15844/mod_resource/content/0/tema5/enfoques_y_metodos.pdf

British Council. Teaching English. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de

<https://www.teachingenglish.org.uk/>

Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave en ELE. Recuperado el 20 de enero de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Chaves, A. L. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, vol. 2, núm. 1,

enero-junio, 2002. Recuperado el 6 de febrero de 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720104.pdf>

Diccionario de la Lengua Española. Recuperado el 16 de febrero de 2017 de <http://www.rae.es/>

English Oxford Living Dictionaries. Recuperado el 16 de febrero de 2017 de <https://en.oxforddictionaries.com/>

Fun with English. Dearest Creature aka The Chaos. Recuperado el 28 de febrero de 2017 de <https://www.learnenglish.de/pronunciation/pronunciationpoem.html>

Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual. Recuperado el de 2 de febrero de http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/gramatica_raenueva.pdf

Nueva Gramática de la Lengua Española. Dossier (2009). Recuperado el 31 de enero de http://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dossier_Gramatica_2009.pdf

Ramos Sánchez, J. L. (1999). Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. *Psicología de la educación para padres y profesionales*. Recuperado el 6 de febrero de 2017 de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

Valenzuela Manzanares, J. *Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general*. Recuperado el 15 de febrero de 2017 de <https://www.um.es/lincoing/jv/2002%20Contrastivo%20Carabela.pdf>.

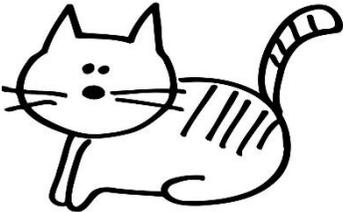
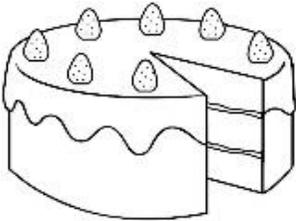
ANEXOS

ANEXO I. SONIDOS VOCÁLICOS INGLESES (“PHONEMIC CHART: VOWEL SOUNDS”).

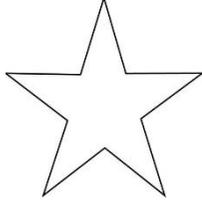
A continuación, presentamos un cuadro que recoge los fonemas presentes en la lengua inglesa, diferenciando entre vocales (“*vowels*”), diptongos (“*diphthongs*”) y consonantes (“*consonants*”). Dicho cuadro ha sido extraído de la siguiente página web del British Council: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/phonemic-chart>.

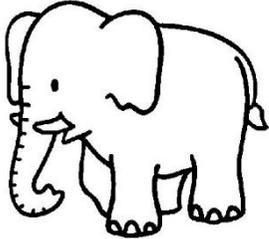
vowels				diphthongs			
i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eə		
e	ə	ɜ:	ɔ:	əʊ	aʊ		
æ	ʌ	a:	ɒ	eɪ	aɪ	ɔɪ	
consonants							
p	f	t	θ	tʃ	s	ʃ	k
b	v	d	ð	dʒ	z	ʒ	g
h	m	n	ŋ	r	l	w	j

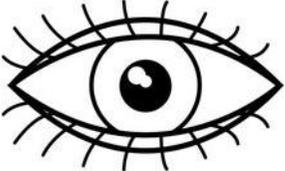
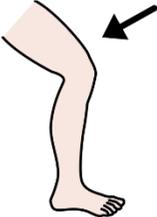
ANEXO II. PRUEBA DE PRODUCCIÓN LECTORA REALIZADA EN UN COLEGIO DE VALLADOLID (ESPAÑA)

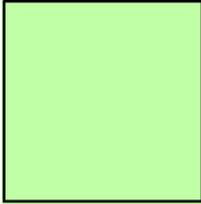
WRITTEN WORD	Cat	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/kæt/			
WRITTEN WORD	Cake	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/keɪk/			

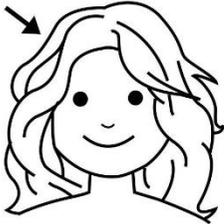
WRITTEN WORD	Hand	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/hænd/			
WRITTEN WORD	Arm	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/ɑ:m/			

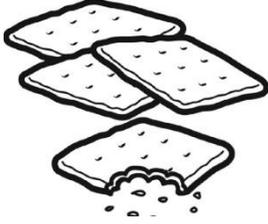
WRITTEN WORD	Face	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/feɪs/			
WRITTEN WORD	Star	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/stɑː/			

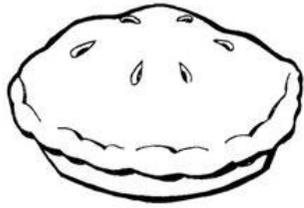
WRITTEN WORD	Ear	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/ɪə/			
WRITTEN WORD	Elephant	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/'ɛlɪfənt/			

WRITTEN WORD	Eye	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/aɪ/			
WRITTEN WORD	Knee	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/ni:/			

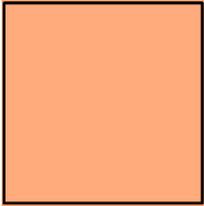
WRITTEN WORD	Apple	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/'æpəl/			
WRITTEN WORD	Green	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/gri:n/			

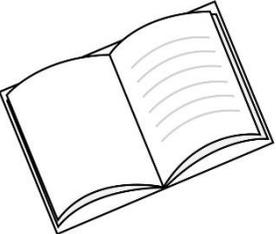
WRITTEN WORD	Hair	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/hɛə/			
WRITTEN WORD	Rainbow	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/'reɪn,bəʊ/			

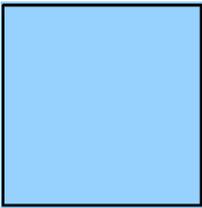
WRITTEN WORD	Biscuits	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/'bɪskɪts/			
WRITTEN WORD	Bird	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/bɜːd/			

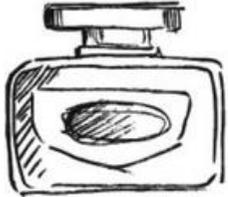
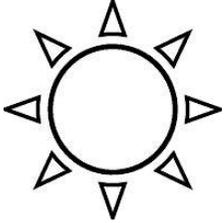
WRITTEN WORD	Pie	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/paɪ/			
WRITTEN WORD	Nose	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/nəʊz/			

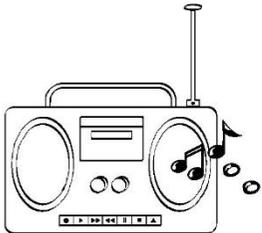
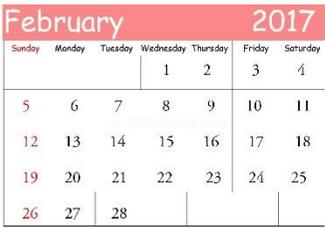
WRITTEN WORD	Mouth	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/maʊθ/			
WRITTEN WORD	Touch	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/tʌtʃ/			

WRITTEN WORD	Orange	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/'ɒrɪndʒ/			
WRITTEN WORD	Flower	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/'flaʊə/			

WRITTEN WORD	Book	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/bʊk/			
WRITTEN WORD	One	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/wʌn/			

WRITTEN WORD	Pumpkin	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/'pʌmpkɪn/			
WRITTEN WORD	Blue	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/blu:/			

WRITTEN WORD	Perfume	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/'pɜ:fju:m/			
WRITTEN WORD	Sun	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PICTURE		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/sʌn/			

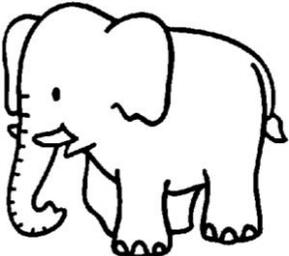
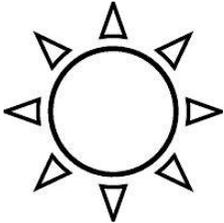
WRITTEN WORD		<ol style="list-style-type: none"> 1.2.3.4.5.6.7.8. 	<ol style="list-style-type: none"> 9.10.11.12.13.14.15.16. 	<ol style="list-style-type: none"> 17.18.19.20.21.22.23.
PICTURE		<ol style="list-style-type: none"> 1.2.3.4.5.6.7.8. 	<ol style="list-style-type: none"> 9.10.11.12.13.14.15.16. 	<ol style="list-style-type: none"> 17.18.19.20.21.22.23.
PHONETIC TRAN.	/'mju:zɪk/			
WRITTEN WORD		<ol style="list-style-type: none"> 1.2.3.4.5.6.7.8. 	<ol style="list-style-type: none"> 9.10.11.12.13.14.15.16. 	<ol style="list-style-type: none"> 17.18.19.20.21.22.23.
PICTURE		<ol style="list-style-type: none"> 1.2.3.4.5.6.7.8. 	<ol style="list-style-type: none"> 9.10.11.12.13.14.15.16. 	<ol style="list-style-type: none"> 17.18.19.20.21.22.23.
PHONETIC TRAN.	/'θɜ:zdi/			

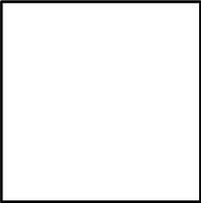
ANEXO III. PRUEBA DE PRODUCCIÓN LECTORA REALIZADA EN UN COLEGIO DE PORTLAND - OREGON
(ESTADOS UNIDOS)

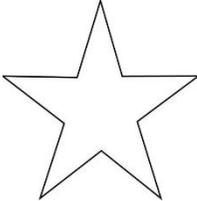
PARTE 1: Palabras en español

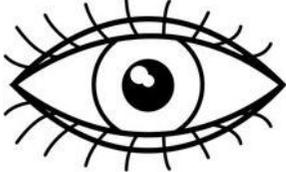
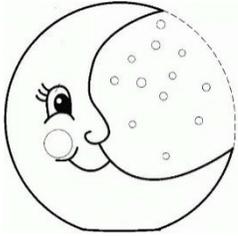
* El término “TRANS. FONÉTICA.” Que se emplea en la siguiente tabla hace referencia a “TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA”.

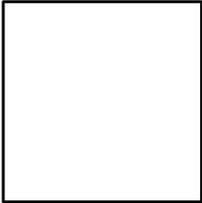
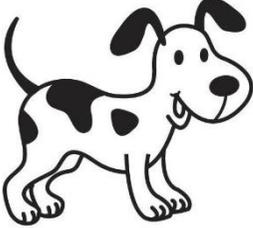
PALABRA ESCRITA		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

PALABRA ESCRITA	Elefante	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA	Sol	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

PALABRA ESCRITA	Azul	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA	Pato	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

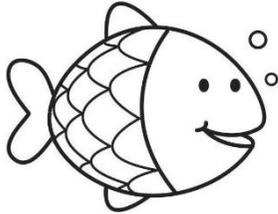
PALABRA ESCRITA	Estrella	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA	Nariz	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

PALABRA ESCRITA		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS, FONÉTICA				

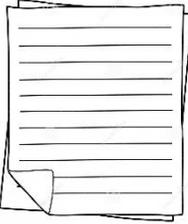
PALABRA ESCRITA	Amarillo	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA	Perro	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

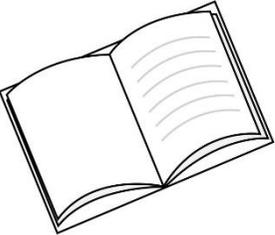
PALABRA ESCRITA	Pie	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA	Boca	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

PALABRA ESCRITA	Uno	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA	Casa	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

PALABRA ESCRITA	Pez	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA	Cinco	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

PALABRA ESCRITA	Dos	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO	2	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA	Suma	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO	$\begin{array}{r} 1 \\ + \\ 2 \\ \hline 3 \end{array}$	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

PALABRA ESCRITA	Papel	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA	León	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

PALABRA ESCRITA	<p style="text-align: center;">Libro</p>	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				
PALABRA ESCRITA	<p style="text-align: center;">Flor</p>	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

PALABRA ESCRITA	Uña	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
DIBUJO		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
TRANS. FONÉTICA				

PARTE 2: Palabras en inglés

* El término “PHONETIC TRAN.” Que se emplea en la siguiente tabla hace referencia a “PHONETIC TRANSCRIPTION”.

WRITTEN WORD	Food	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/fu:d/			
WRITTEN WORD	Flood	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/flʌd/			

WRITTEN WORD	Sea	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/si:/			
PICTURE	Idea	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/aɪ'diə/			
WRITTEN WORD	Dull	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/dʌl/			
WRITTEN WORD	Bull	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/bʊl/			

WRITTEN WORD	Seven	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/ˈsevn̩/			
PICTURE	Even	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/ˈi:vən/			
WRITTEN WORD	Home	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/hju:m/			
WRITTEN WORD	Some	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/sʌm/			

WRITTEN WORD	Science	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/ˈsaɪəns/			
PICTURE	Conscience	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/ˈkɒnʃəns/			
WRITTEN WORD	Bomb	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/bɒm/			
WRITTEN WORD	Tomb	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC TRAN.	/tu:m/			

WRITTEN WORD	Mint	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/mɪnt/			
PICTURE	Pint	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/paɪnt/			
WRITTEN WORD	Fury	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/'fjʊəri/			
WRITTEN WORD	Bury	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/'bɛri/			

WRITTEN WORD	Youth	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/ju:θ/			
PICTURE	South	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/saʊθ/			
WRITTEN WORD	Police	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/pə'li:s/			
WRITTEN WORD	Lice	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24.
PHONETIC T.	/laɪs/			

WRITTEN WORD	Chalice	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/ˈtʃælɪs/			
WRITTEN WORD	Beard	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/bɪəd/			
WRITTEN WORD	Heard	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/hɜ:d/			
WRITTEN WORD	Steak	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/steɪk/			

PICTURE	Streak	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/stri:k/			
WRITTEN WORD	Face	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/feɪs/			
WRITTEN WORD	Preface	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/'preɪs/			
WRITTEN WORD	Billet	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/'bɪlɪt/			

PICTURE	Ballet	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/ˈbæleɪ/			
WRITTEN WORD	Though	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/ðəʊ/			
WRITTEN WORD	Through	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/θruː/			
WRITTEN WORD	Enough	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/ɪˈnʌf/			

PICTURE	Dough	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/dəʊ/			
WRITTEN WORD	Plough	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/plaʊ/			
WRITTEN WORD	Cough	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.
PHONETIC T.	/kɒf/			
WRITTEN WORD	Hiccough	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24.
PHONETIC T.	/'hɪkɒp/			

