



Universidad de Valladolid

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN
INGLÉS Y EN ESPAÑOL. ESTUDIO
COMPARATIVO.**

Presentado por JUDIT BARRIO SANZ

Tutelado por: ELENA JIMÉNEZ GARCÍA

Soria, Junio 2014

«Empezar a leer se parece mucho a empezar a escribir: es encontrar un hilo y seguirlo, escuchar una voz y dejarse hechizar y guiar por ella » (Muñoz Molina, A., 2009, p. 8) ¹

¹ Cit. por: Galera Noguera, Francisco (2009). *La enseñanza de la lectura y la escritura: teoría y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

RESUMEN

El presente trabajo trata de forma general las características y el funcionamiento de algunos modelos bilingües que se están implantando actualmente en nuestra educación, en los cuales la lengua materna y la lengua extranjera son consideradas instrumentos de enseñanza. Más particularmente, este estudio aborda la importancia de la lectoescritura en dichos proyectos educativos, tanto desde el punto de vista de la primera lengua como de la segunda. Tiene como objetivo principal conocer las ventajas del desarrollo de la lectura y la escritura en dos idiomas, como son el español y el inglés. Y, por último, expone la experiencia real de un colegio público de la comunidad foral de Navarra, el cual está inmerso en un modelo bilingüe, donde el castellano y el inglés son consideradas lenguas de enseñanza, y donde se trabaja lectoescritura en ambos idiomas.

Palabras clave: bilingüismo, educación, enseñanza, lectoescritura, inglés, castellano, PAI, Jolly Phonics.

ABSTRACT

This document is, in general, about the characteristics and organization of some bilingual educational projects in Spain, where the mother tongue and the foreign language are considered teaching instruments. Specifically, this study deals with the importance of teaching reading and writing along these types of educational systems. Its main aim is to approach the advantages of teaching reading and writing in both languages, Spanish and English. And, finally, it exposes the real experience of a public school in Navarra, which offers bilingual education, where Spanish and English are teaching languages and where reading and writing are taught in both languages.

Key words: bilingualism, education, teaching, reading, writing, English, Spanish, PAI, Jolly Phonics.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. OBJETIVOS	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
4.1 Bilingüismo	8
4.1.1 Definición	8
4.1.2 Contexto histórico	8
4.1.3 La enseñanza de una lengua extranjera	10
4.1.4 La enseñanza bilingüe: tipología	11
4.1.5 La enseñanza bilingüe: características.....	13
4.1.6 Programas bilingües en la comunidad foral de Navarra.....	14
4.2 La lectoescritura en programas bilingües	17
4.2.1 La importancia de la lectoescritura.....	17
4.2.2 La lectoescritura en inglés	19
4.3 Método CLIL	21
4.3.1 Definición	22
4.3.2 Características	22
5. METODOLOGÍA	24
5.1 La enseñanza de la lectoescritura	25
5.1.1 El inicio de la lectoescritura	25
5.1.2 Métodos de lectoescritura.....	26
5.1.3 La lectura	28
5.1.4 La escritura	31
5.2 La enseñanza de la lectoescritura en inglés como lengua extranjera	33
5.2.1 Método Jolly Phonics	35
6. DISEÑO	38
6.1 Uso del método Jolly Phonics en el aula	39
7. CONCLUSIÓN	43
8. BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXOS	50

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo potencial de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, hacen que continuamente estemos expuestos a todo tipo de información desde cualquier parte del mundo. Esta influencia internacional posibilita una sociedad cada día más diversa y plural, que evoluciona, se adapta y progresa.

Sin embargo, la base de una sociedad reside en su educación, que debe ser “capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación). Por esta razón, la enseñanza de lenguas extranjeras es, en la actualidad, un aspecto importante a tener en cuenta en nuestra educación.

El aprendizaje de una lengua extranjera no es algo novedoso, ya que históricamente las relaciones entre comunidades en general, y el comercio en particular, promovían el conocimiento de otras lenguas. Durante la Edad Media, en Europa, el latín era la lengua de la iglesia, de la cultura y de la educación. Más adelante, el latín se fue sustituyendo por otras lenguas, como el francés, a partir del siglo XVIII, que se usaba principalmente en literatura y para relaciones internacionales; el alemán, que era en el siglo XIX la lengua de la filosofía y las ciencias; o el inglés, que sobre todo a partir del siglo XX ha ido despuntando como lengua internacional. Al ritmo que marcaba esta evolución y con una fuerza arrolladora, se ha ido introduciendo hasta nuestros días la enseñanza de lenguas extranjeras.

Esta enseñanza se ha basado durante mucho tiempo en métodos tradicionales que priorizaban la memorización de vocabulario y de normas gramaticales. Sin embargo, con la introducción de nuevos métodos que se centran en la comunicación, se ha dado la vuelta a la enseñanza, pasando a ser el objetivo principal el empleo de la lengua extranjera como medio para comunicarse.

Siguiendo este principio, en el que la segunda lengua se usa como instrumento de comunicación, la tendencia en la actualidad es la implantación de sistemas bilingües en nuestros centros educativos, considerando la lengua extranjera como medio de enseñanza y no sólo como asignatura.

De esta manera, se comienza a usar la lengua extranjera, a partir del segundo ciclo de Educación Infantil y durante toda la Educación Primaria, en igual proporción que la lengua materna. Pero, si las dos lenguas son consideradas lenguas de enseñanza, es necesario que el niño sea capaz de leer y escribir en ambas.

Éste es, por tanto, el objeto del presente trabajo: la enseñanza de la lectoescritura en los sistemas de educación bilingüe.

2. JUSTIFICACIÓN

Como hemos visto, la presencia de las lenguas extranjeras ha ido cogiendo fuerza progresivamente, hasta nuestros días. Y así está reflejado en nuestro currículo.

Según la Orden ECI 2211/2007, de 20 de julio, “el área de Lengua extranjera tiene como objeto formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir, por lo que su uso debe ser el punto de partida desde el inicio del aprendizaje”. Es decir, su eje principal “lo constituyen los procedimientos dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva oral y escrita”. Y así queda reflejado en las competencias básicas recogidas en la misma orden, entre las que se encuentra la competencia en comunicación lingüística. Esta competencia incluye la habilidad para entender mensajes hablados, comenzar, mantener y terminar conversaciones y leer, comprender y producir textos adaptados a las características individuales de cada uno. Lo que se pretende es que nuestros alumnos sepan desenvolverse en un idioma extranjero en todas y cada una de las situaciones que se les puedan presentar, ya sea a la hora de hablar, escribir, escuchar o leer. Pero, ¿cómo conseguir esto si no se les enseña a leer y escribir en la lengua extranjera del mismo modo que hacemos con la lengua materna?

Si seguimos tomando como referencia curricular la Orden ECI, nombrada anteriormente, vemos que la lectura y la escritura de textos diversos son capacidades a desarrollar con la enseñanza de la lengua extranjera. Pero, además, encontramos otra capacidad básica en el aprendizaje de una segunda lengua. Se trata de la identificación de “aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación” que están relacionados, a su vez, con la asociación global de grafía y pronunciación.

Tal y como he apuntado en la introducción, los sistemas bilingües que se están implantando en nuestro país, toman la lengua extranjera como un medio de enseñanza. Esto permite alcanzar muy satisfactoriamente la competencia comunicativa, ya que crea situaciones reales de comunicación en el aula. Muchos investigadores sobre el bilingüismo, como Miguel Siguán (2001), apuntan que “si la escuela utiliza una lengua extranjera como medio de enseñanza de algunas materias, [...] la comunicación entre

profesor y alumnos en esta lengua ya no es un ejercicio [...] sino una comunicación perfectamente real” (p. 97).

Este mismo autor indica, que cuando el niño está en contacto constante con las dos lenguas de forma alternativa, adquiere, además de un sistema lingüístico, la conciencia de las dos lenguas y es capaz de pasar de una a otra. Pero, llegados a este punto, la metodología empleada en la enseñanza de la lengua extranjera debe ir más allá del mero contacto, y adentrarse en su uso, su naturaleza y sus estructuras. Y es aquí donde aparece, una vez más, la lectoescritura. Si el niño toma conciencia de sus reglas, aprende a leer y escribir en esa lengua, será capaz de producir mensajes, tanto orales como escritos.

3. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como finalidad ayudarnos a ver que no son tantas las diferencias que separan la enseñanza del español de la enseñanza de una lengua extranjera. Busco con él, por tanto, encontrar un paralelismo que nos pueda guiar en nuestra práctica docente para alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más eficiente y eficaz posible, así como iniciar o mejorar la enseñanza de la lectoescritura en inglés, de una forma parecida a lo que estamos acostumbrados a llevar a cabo con el español.

Siguiendo estas premisas, los objetivos específicos que planteo son los siguientes:

- Analizar en qué consiste la enseñanza bilingüe.
- Conocer los diversos tipos de enseñanza del inglés empleados hasta el momento.
- Estudiar el modelo CLIL (Content and Language Integrated Learning).
- Conocer las características del proyecto de educación bilingüe PAI (Programa de Aprendizaje de Inglés) en la comunidad foral de Navarra.
- Determinar la importancia de la lectoescritura en la enseñanza de una lengua.
- Analizar diversos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Estudiar las características y efectividad del método *Jolly phonics*.
- Conocer el trabajo y la experiencia de la enseñanza de la lectoescritura en inglés en el CP. Otero de Navascués, de Cintruénigo (Navarra).

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 BILINGÜISMO

4.1.1 Definición

En primer lugar, y antes de adentrarme en la enseñanza bilingüe, creo necesario puntualizar el significado concreto del término bilingüismo.

La palabra *bilingüismo* se ha puesto muy de moda hoy en día por el tipo de modelo educativo que se está implantando en los colegios de nuestro país. Sin embargo, no sabemos a veces de qué se trata exactamente. Según la Real Academia Española, la definición de bilingüismo es la siguiente: “Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”.

En el ámbito de la educación esta definición sería correcta, ya que describe perfectamente el modelo de enseñanza bilingüe. Si adaptamos esta definición a la educación podríamos decir que una escuela bilingüe es aquella cuyo sistema educativo emplea dos lenguas como medio de enseñanza, de las que generalmente, aunque no siempre, una es la lengua habitual del alumnado.

Pero cuando hablamos de personas bilingües debemos ir más allá. Sería necesario llamar bilingüe a “la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Siguán, M. y Mackey, W. F., 1986, p. 17)

Por tanto, es preciso no confundir ambos aspectos del bilingüismo, ya que niños que reciben una educación bilingüe español-inglés, a priori, no significa que dominen por igual ambas lenguas y que por tanto sean niños bilingües.

4.1.2. Contexto histórico

En las culturas clásicas, la educación estuvo siempre ligada a una lengua determinada. En unos casos esa lengua era el latín y en otros la lengua oficial del estado. Esta educación monolingüe continuó hasta comienzos del siglo XX, momento en que comenzó a considerarse el fenómeno del bilingüismo. Sin embargo, la educación bilingüe estuvo cargada de controversia ya que se creía que el aprendizaje de un segundo idioma podría causar efectos cognitivos indeseables.

Basándose en esta idea, en 1928 se celebró en Luxemburgo una conferencia internacional sobre educación bilingüe, en la que sus asistentes abogaron por una enseñanza exclusivamente en la lengua materna y recomendaba retrasar al máximo la

introducción de una segunda lengua. La mayoría de los miembros asistentes a dicho seminario llegaron a afirmar que la introducción temprana de una lengua extranjera podía entorpecer el desarrollo cognitivo en general del niño.

Este rechazo generalizado continuó durante mucho tiempo y fue a partir de los años 60 cuando esta idea de enseñanza bilingüe comenzó a tomar otra dirección. Más concretamente, fue a finales de la Segunda Guerra Mundial, cuando comenzaron los esfuerzos en muchos países para mantener escuelas que introducían la enseñanza de un segundo idioma en edades tempranas. Como la Escuela Kennedy en Berlín, donde convivían niños berlineses y americanos bajo una enseñanza a la vez en inglés y alemán. Además, estudios como el recogido por Balkan (1970), mantenían que niños que recibían una educación bilingüe obtenían resultados tan buenos o mejores que otros niños de su misma edad en escuelas monolingües.

Pero el mayor impulso que cabe destacar fue la iniciativa que se llevó a cabo en la región canadiense de Quebec, donde convivían familias de descendencia inglesa y francesa. Allí se creó en 1965 la escuela Saint Lamberth, para niños que hablaban inglés como lengua materna y cuya enseñanza se impartía en francés. Los resultados fueron un éxito, ya que se demostró que la enseñanza en una segunda lengua no solo no perjudicaba el aprendizaje de los niños, sino que, por el contrario, beneficiaba su desarrollo intelectual. Dichos resultados fueron recogidos en el libro: *Bilingual Education of Children: the St. Lamberth Experiment* (Lambert y Tucker, 1972)².

Esta necesidad de introducir una lengua extranjera en edades tempranas llevó a la creación de numerosos centros que ofrecían educación bilingüe, bajo la convicción de que la mejor manera de aprender un segundo idioma era utilizándolo como medio de instrucción.

Dicha creencia fue cogiendo fuerza y extendiéndose hasta nuestros días. Es por esto que las instituciones se están adaptando a las demandas y necesidades de la sociedad. La Comunidad Europea, se ha implicado creando el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*, documentos en el que se recogen unas directrices para la enseñanza de las lenguas. Además, España ha incluido en sus leyes educativas la competencia comunicativa como objetivo esencial en Educación Primaria y Secundaria. Y de la misma manera se van actualizando las distintas comunidades autónomas que comprenden el estado español. Por ejemplo, la

² Cit. por Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

comunidad foral de Navarra ha incorporado en su currículo un apartado dedicado al Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL) en el que aboga por la integración de las habilidades lingüísticas para alcanzar la competencia comunicativa (Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo). La Consejería de Educación de Andalucía, por su parte, ha ido un poco más allá, y ha creado una *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*, documento que “pretende facilitar la labor del profesorado que está comprometido e implicado en este programa”. Sin embargo, todo esto, son documentos que sirven como guía para el diseño de los diversos modelos de enseñanza, y, hoy por hoy, la enseñanza bilingüe no está regulada legislativamente ni por el currículo general del Estado, ni por el de las comunidades autónomas.

4.1.3. La enseñanza de una lengua extranjera

Como hemos visto en el apartado anterior, la educación bilingüe no goza de una larga tradición ya que ha contado a lo largo del tiempo con numerosos detractores. Sin embargo, la enseñanza de una lengua extranjera como materia sí ha sido un poco más extendida y aceptada. Tradicionalmente, la clase de una segunda lengua se ha considerado un momento para el estudio de sus reglas y vocabulario, creando situaciones formales y bastante poco reales.

Por esta razón, creo conveniente diferenciar entre la lengua que se adquiere de manera natural (lengua materna), y la que se aprende en una situación formal, como es la escuela (segunda lengua). Debo nombrar en este aspecto la hipótesis de adquisición-aprendizaje de Krashen (1981)³. En ella distingue la adquisición de una lengua como un proceso inconsciente que surge del contacto y uso continuo e informal de la misma y el aprendizaje de una lengua, que es un proceso consciente resultado de una situación formal en la que se enseña una lengua. Adquisición es, por tanto, “el proceso por el que el niño en su primera infancia espontáneamente se hace capaz de hablar en la lengua en la que hablan los que le rodean” y aprendizaje es “el proceso por el que en el marco de un programa de enseñanza el aprendiz adquiere [...] otra lengua de una manera sistemática” (Siguán, M., 2001, p. 101). Según Krashen, en la adquisición de un idioma, el niño es capaz de comunicarse oralmente desde el primer momento, mientras que en el aprendizaje, el alumno no sabe comunicarse, sino que aprende a construir frases o textos.

³ Cit. por Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Podemos decir, por tanto, que, tradicionalmente, la metodología se ha basado en el aprendizaje sistemático de vocabulario y normas gramaticales de la segunda lengua, como por ejemplo el método de gramática-traducción.

De esta manera, durante mucho tiempo, la enseñanza del segundo idioma se ha basado en su aprendizaje formal de vocabulario y reglas gramaticales, sin tener en cuenta la comunicación. Fue con la introducción de los métodos comunicativos cuando se revolucionó la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que proponían como objetivo principal que el alumno fuera capaz de comunicarse en la nueva lengua. Estos métodos se centran por primera vez en la lengua como un instrumento de comunicación. Para Krashen y Terrel (1983)⁴ es necesario el Enfoque Natural de la enseñanza de la lengua en el cual las destrezas comunicativas son el objetivo, precediendo la comprensión (escuchar y leer) a la producción (hablar y escribir) de la lengua. Se trata de un enfoque que se acerca más a lo que Krashen denominó adquisición de una lengua, que al aprendizaje formal al que estábamos acostumbrados. Se van introduciendo en las aulas poco a poco métodos que tienen como finalidad la competencia comunicativa, como el de Respuesta Física Total (*Total Physical Response*), el método comunicativo (*Communicative Approach*) o el Enfoque Natural (*Natural Approach*) que son de los más usados hoy en día en las clases de inglés.

4.1.4. La enseñanza bilingüe: tipología.

La educación bilingüe se ha puesto en entre dicho en numerosas ocasiones, y todavía hoy las críticas son numerosas. Sin embargo, históricamente el conocimiento de varias lenguas ha supuesto un gran enriquecimiento cultural y, en consecuencia, una fuente de enriquecimiento personal.

El objetivo principal de la enseñanza bilingüe es formar a personas que desarrollen su competencia comunicativa en, al menos, dos lenguas. No se trata de aprender una lengua en sí, sino de aprender a desarrollar una serie de estrategias que permitan la comunicación, el entendimiento entre personas de distintos países, la transmisión de conocimientos y experiencias, etc.

Así, un centro que ofrece enseñanza bilingüe requiere de una organización cuyo objetivo sea facilitar el dominio de una o más lenguas distintas a la propia. Pero, la organización de cada centro escolar está determinada por las características de su

⁴ Cit. por Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

alumnado y el entorno social en el que se encuentra. De la misma manera, un programa bilingüe está diseñado en torno a las personas a las que va dirigido, por lo que se enfrenta a situaciones tan distintas que su clasificación puede ser igualmente muy variada. A continuación expongo una clasificación de las variedades de enseñanza bilingüe propuesta por Siguán, M. (2001):

- *Sumersión*: este tipo de enseñanza se da en lugares en los que la lengua oficial convive con otra u otras lenguas minoritarias. La lengua de instrucción es la lengua oficial del país. Para niños cuya lengua materna es la oficial se trata de un sistema monolingüe, pero para niños que pertenecen a las minorías lingüísticas de la región o que son inmigrantes se trata de un sistema bilingüe.
- *Transición*: es la clase de enseñanza que se ofrece, de forma temporal, a alumnos recién llegados y que desconocen por completo la lengua principal. Su objetivo es que el alumno adquiera la lengua vehicular de enseñanza para su posterior integración en el sistema educativo.
- *Mantenimiento*: generalmente denominada enseñanza bilingüe de mantenimiento. Ofrece al alumno la posibilidad de mantener su lengua materna en su enseñanza, conservándola como segunda lengua. Es decir, emplea como lengua principal la lengua predominante, pero le permite seguir aprendiendo su primera lengua.
- *Enseñanza bilingüe en la lengua menos difundida*: es un sistema de enseñanza en el que conviven como lenguas vehiculares la lengua oficial con otras lenguas minoritarias o co-oficiales. Es el caso, por ejemplo, del tipo de educación que se imparte en muchos centros en España, concretamente en comunidades como Cataluña o el País Vasco, si bien en la actualidad ambas lenguas son oficiales y predominan por igual, según los casos.
- *Inmersión*: la característica principal de este tipo de enseñanza es que los alumnos tienen como lengua materna la lengua predominante, pero la lengua de instrucción es la menos difundida. Es el caso que ocurrió en Quebec, del que he hablado en el apartado 4.1.2, donde el francés era la lengua de la mayoría pero el inglés fue la lengua elegida como vehicular.
- *Enseñanza bilingüe en una lengua extranjera*: consiste en utilizar la lengua extranjera como medio de enseñanza junto con la lengua materna. Ambas conviven en el sistema educativo como lenguas vehiculares. Es el tipo de educación que se está implantando actualmente en muchos centros educativos españoles.

Al ser la enseñanza de una lengua extranjera en un programa bilingüe en lo que se basa este estudio, voy a centrarme ahora en sus características y en la forma de aprendizaje de los niños.

4.1.5. La enseñanza bilingüe: características.

Como vemos hasta ahora, la finalidad de la educación bilingüe es que el alumno adquiera la lengua extranjera de un modo similar a como aprendió su lengua materna. Cuando aprendemos a hablar, estamos constantemente en contacto con la lengua que hablan nuestros padres y familiares, toda la información está codificada siguiendo unas normas y un vocabulario que vamos adquiriendo poco a poco de forma natural. Se trata de una adquisición espontánea en la que el niño va asimilando poco a poco las reglas que rigen su lengua materna. Al principio, va reproduciendo palabras sueltas, después las va uniendo con estructuras muy sencillas, y con el tiempo el vocabulario que emplea va siendo más preciso y variado y las estructuras cada vez más complejas. Krashen⁵ (1981) afirma, que todas las personas en el mundo que están aprendiendo su primera lengua generalmente coinciden en un proceso de aprendizaje similar al que acabamos de referirnos. Y es más, considera que cuando aprendemos una segunda lengua de manera formal, si intentamos comunicarnos en esta lengua el progreso que seguimos es prácticamente el mismo que en la adquisición espontánea.

Estas teorías pueden ayudarnos mucho a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje que fundamenta un modelo de educación bilingüe. Evidentemente, cuando el niño comienza el segundo ciclo de Educación Infantil ya ha adquirido una parte importante de su lengua materna y conforme pasa el tiempo más asentados están sus conocimientos sobre la misma. Por esta razón, los programas bilingües defienden la introducción temprana de la segunda lengua, ya que el niño comienza a exponerse ante una nueva lengua de una manera similar a la que experimentó en su día con la primera lengua, a través del contacto. Es el contacto y el uso continuo de la lengua materna y la extranjera, lo que les permite la adquisición simultánea no sólo de un sistema sintáctico y léxico doble, sino también de un sistema fonológico repleto de sonidos muy diversos. Además, toman conciencia de las dos lenguas y desarrollan la habilidad de pasar de una a otra, siendo capaces de compararlas y reflexionar sobre ellas. Por esta razón, la metodología debe adaptarse a su proceso de aprendizaje, y no se puede basar

⁵ Cit. por Siguán, M., (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

únicamente en el uso de la lengua, sino que debe abarcar también su naturaleza y sus estructuras.

En definitiva, un sistema educativo bilingüe debe utilizar la lengua, tanto materna como extranjera, como instrumento de enseñanza, y no como contenido de la enseñanza. De esta forma, el contacto con las lenguas será constante y su uso dará lugar a situaciones comunicativas reales entre los alumnos y el profesor.

Otro de los principios en los que se basa este modelo de enseñanza nos lleva a comparar una vez más la adquisición de la segunda lengua con la de la lengua materna. Algunos de los primeros estudios sobre bilingüismo se centraron en las familias cuyos miembros principales hablaban lenguas distintas. Estos estudios exponían los casos de familias en los que el padre se dirigía al hijo en un idioma y la madre en otro. El niño iba adquiriendo de forma paralela ambos idiomas, e identificaba a cada persona con cada idioma, adquiriendo ambas lenguas por igual y convirtiéndose al final en una persona bilingüe. A partir de estos estudios, Ronjat⁶ (1913) introdujo el principio de “una persona, una lengua”. Principio en el que se centran muchos programas bilingües. Un profesor es con el que hablamos inglés, por ejemplo, y otro profesor es con el que hablamos en castellano. Así, cada uno tiene su rol, y los niños aprenden a diferenciarlo perfectamente, dirigiéndose a cada profesor en la lengua que corresponde, de acuerdo al nivel de competencia en el que se encuentren.

4.1.6 Programas bilingües en la comunidad foral de Navarra.

Muchos colegios han ido adaptándose a un modelo bilingüe en los últimos años, siguiendo como premisa principal la utilización de la lengua materna y la lengua extranjera como medio de transmisión de conocimientos.

Éste es el caso de la comunidad foral de Navarra que, poco a poco, está ampliando el número de centros que siguen un sistema de enseñanza bilingüe, o plurilingüe. En esta comunidad hablamos de plurilingüismo, ya que cuenta con euskera y francés como asignaturas, además del castellano y el inglés como lenguas vehiculares.

Antes de continuar con los programas bilingües, considero importante explicar brevemente los tipos de modelos educativos que ofrece Navarra. Al tratarse de una comunidad que convive con la lengua castellana y la lengua vasca, sobre todo en el norte de la comunidad, el sistema educativo ofrece la posibilidad de integrar el euskera

⁶ Cit. por Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

en la educación. Así, desde 1988, según el Decreto foral 159/1988, las familias pueden elegir entre cuatro modelos lingüísticos A, B, D y G. El modelo A ofrece una enseñanza en castellano, con euskera como asignatura; el modelo B proporciona la enseñanza en lengua vasca, con el castellano como asignatura y como lengua para impartir algunas materias; el modelo D presenta una enseñanza en euskera, con castellano como asignatura; y, por último, el modelo G se centra en una enseñanza en castellano sin la presencia del euskera.

El Departamento de Educación de Navarra “considera de interés educativo y estratégico ofertar en el sistema público programas basados en la inmersión lingüística en inglés” (Orden Foral 110/2011, de 12 de julio) y ofrece dos tipos de programas para educación infantil y primaria: el regulado por el convenio British Council-M.E.C. o el Programa de Aprendizaje en Inglés.

- Programa de Educación Bilingüe (P.E.B.): En 1996 el Ministerio de educación y ciencia y el British Council decidieron colaborar conjuntamente en la creación de un programa bilingüe para colegios públicos en España que se regulara a través de un currículo integrado hispano-británico. Este programa ofrece educación bilingüe español-inglés a partir del segundo ciclo de Educación Infantil y hasta la Educación Secundaria Obligatoria, utilizando la lengua inglesa durante aproximadamente un 40% de las horas lectivas en asignaturas como Historia, Geografía o Ciencias. Debido a la importancia que otorga a la lengua extranjera, también incluye la introducción temprana de la lectoescritura en inglés para alcanzar una competencia lingüística similar a la de la lengua materna. Además, cuenta con profesores nativos que imparten docencia directa con los alumnos.
- Programa de Aprendizaje en Inglés (en adelante PAI): se trata de un programa, también para centros públicos, que tiene como objetivo el plurilingüismo y la integración cultural. Es un modelo educativo similar al que ofrecen otras comunidades, como el modelo de Secciones Bilingües en Castilla y León, que utiliza la metodología Content and Language Integrated Learning – Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, más conocida a través de las siglas CLIL, y de la que voy a hablar más adelante. Como ya he dicho, en Navarra, además de contar con el castellano y el inglés, estos programas conviven con la presencia del euskera y, a veces, el francés, de ahí su denominación de centros plurilingües.

Puesto que el programa PAI es el más extendido en esta comunidad, voy a extenderme a continuación un poco más en su explicación.

El programa PAI está regulado en esta comunidad a través de la Orden Foral 110/2011, de 12 de julio, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés en los centros públicos de Educación infantil y primaria del Gobierno de Navarra, y su posterior modificación en la Orden Foral 92/2012, de 17 de septiembre. En el proyecto PAI se imparte como mínimo en inglés 10 de las 28 sesiones semanales de 50 minutos (un 35% del currículo), tanto en educación Infantil como Primaria, en los centros con modelo A/G. En estas 10 sesiones mínimas se imparte, además de la asignatura de inglés, materias como conocimiento del medio natural, social y cultural, matemáticas y educación artística, pudiendo ampliarse a otras áreas según disponibilidad del profesorado, como educación física o música. Hay que precisar que para el modelo D (enseñanza en euskera) la presencia del inglés es del 18% en Educación infantil, y entre el 21% y el 28% en Educación primaria.

El PAI se centra en varios principios metodológicos: aprendizaje significativo, enfoque globalizador, tratamiento integrado de las lenguas, integración de lengua y contenido y vínculo docente-lengua. Voy a centrarme en los que considero que mejor definen la esencia de este modelo. En primer lugar, el tratamiento integrado de las lenguas busca el equilibrio en el desarrollo de las habilidades lingüísticas mediante su integración en todas las áreas del currículum, además de la transferencia de conocimientos de una lengua a otra. Después, la integración de lengua y contenido busca el aprendizaje de contenidos a través del uso real y contextualizado de la lengua, complementando así el principio anterior. Por último, considero realmente importante el vínculo docente-lengua, ya que marca la diferencia entre el profesor de castellano y el de inglés. Se basa, por tanto, en el principio introducido por Ronjat⁷ en 1913, del que he hablado al final del apartado 4.1.5, “una persona, una lengua”. A través del programa PAI, los alumnos se relacionan principalmente con dos profesores, el de inglés y el de castellano, y aprenden a comunicarse con cada uno de ellos en el idioma que corresponde, creando así el vínculo docente-lengua.

Cabe destacar, además, en la organización de este programa la figura del tutor y la del cotutor. El tutor es el responsable del grupo de alumnos, pero siempre cuenta con el

⁷ Cit. por Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

apoyo del cotutor, y ambos desempeñan las mismas funciones, pero en dos grupos. Así, por ejemplo, el tutor del grupo A es el profesor de castellano, y el cotutor es el profesor de inglés. En el grupo B es al contrario, el tutor es el profesor de inglés y el cotutor es el profesor de castellano. Cada profesor tiene la función de tutor y co-tutor. Esto se debe a la especial dificultad y el esfuerzo que tiene llevar a cabo este tipo de programas, y gracias a estas medidas, el profesor siempre está apoyado por un compañero en la organización de una clase.

Además, para la puesta en práctica diaria de este tipo de enseñanza plurilingüe, son imprescindibles las coordinaciones de ciclo, de nivel, del tutor y cotutor, de los profesores de inglés y de los profesores de castellano. Debido a que la implantación de este modelo es relativamente reciente, la organización debe ser minuciosa, y las decisiones deben ser tomadas de forma conjunta entre todos los profesores que intervienen en el mismo grupo de alumnos.

Respecto a la forma de organización y funcionamiento de este tipo de centros que llevan a cabo un programa similar al que aquí estoy explicando, hay que decir que, actualmente, es escasa la legislación proporcionada por los gobiernos autonómicos y por el gobierno central. Por su parte, comunidades como la andaluza o la navarra, por ejemplo, han regulado las bases para la organización de los modelos bilingües, bien de forma legislativa, como es el caso de Navarra con la Orden Foral 110/2011, de 12 de julio, y su posterior modificación con la Orden Foral 97/2012, de 17 de septiembre, o bien por medio de un documento-guía, como el que ha creado la junta de Andalucía (*Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*).

4.2 LA LECTOESCRITURA EN PROGRAMAS BILINGÜES

4.2.1 La importancia de la lectoescritura.

En la actualidad tenemos constancia de nuestros antepasados principalmente por la existencia de documentos escritos. Fue el descubrimiento de la escritura lo que revolucionó el mundo, y que permitió dejar constancia de los acontecimientos históricos. De hecho, hasta finales del siglo XIX, la escritura fue el único medio que permitió trasladar y grabar en el tiempo los hechos que acontecían, sobrepasando los límites que alcanzaba la propia voz humana. Así, el lenguaje escrito se convirtió en símbolo de cultura, siendo sólo los más privilegiados los que tenían acceso a él.

Hoy en día la situación es completamente distinta. Estamos rodeados de lenguaje en todo momento, y este lenguaje se presenta ante nosotros tanto de forma hablada como de forma escrita. La radio, la televisión, la prensa, Internet... son fuentes de comunicación. Incluso la publicidad nos invade traspassando información, información que a su vez nos transmite conocimientos, a los que no podemos acceder correctamente si no dominamos la lengua.

A pesar de que en nuestra sociedad las nuevas tecnologías han ido abriéndose hueco hasta convertirse en el centro de nuestras vidas, es todavía hoy la escritura el principal medio de transmisión de conocimientos y valores. Por tanto, es fundamental en educación, la enseñanza de la lengua (escrita y hablada) ya que, tal y como se cita en el Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, “la lengua es el principal medio de representación y comunicación, de socialización y aprendizaje, por lo que tiene un papel central en la formación integral del alumnado”. Parece evidente, en definitiva, la necesidad de dominar la lengua y sus aspectos básicos para desenvolvernó en la vida diaria.

Galera Noguera, F. (2009) va un poco más allá y da suma importancia a una parte de la lengua: la lectoescritura. Afirma que “la herramienta básica para acceder al conocimiento y a la información en general es la comprensión de lo escrito, la lectura” (p. 13). Y que “el lenguaje escrito, además de constituir un medio privilegiado de comunicación y representación, es el principal instrumento para acceder al conocimiento del resto de las materias escolares” (p. 16).

De acuerdo con Isabel Solé ⁸ (1992) “conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. [...] La adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas” (p. 32).

Podemos determinar a partir de aquí que la enseñanza de la lectoescritura es el eje esencial sobre el que gira el desarrollo cognitivo de la persona. Por esta razón, en Educación Primaria, la lectoescritura es el centro de la enseñanza, ya que es en estas edades cuando la persona establece las bases del conocimiento de la lengua. Es más, la mayoría de los centros educativos en España introducen la lectoescritura desde

⁸ Cit. por Galera Noguera, F. (2009). *La enseñanza de la lectura y la escritura: teoría y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Educación Infantil, aunque el currículum de esta etapa no la contempla como obligatoria.

4.2.2 La lectoescritura en inglés

Como bien sabemos, el dominio de un idioma depende de cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Estas capacidades se agrupan a su vez en dos dimensiones, dependiendo si son destrezas receptivas o productivas. Por un lado, las destrezas receptivas se refieren a la comprensión lectora y auditiva (leer y escuchar); y por otro, las destrezas productivas hacen referencia a la producción oral y escrita (hablar y escribir).

En ocasiones, hay personas que entienden lo que escuchan, pero que no comprenden lo que leen en cierto idioma, o por el contrario, que se pueden comunicar oralmente, pero no por escrito. Cada capacidad se ha desarrollado de distinta manera. Por esta razón, es importante buscar el equilibrio entre las cuatro habilidades que estamos tratando y, si se deja de lado alguna de ellas, este equilibrio es muy difícil de alcanzar.

Para conseguir la comunicación, las habilidades lingüísticas han de actuar en conjunto, de manera integrada y relacionándose entre sí. Es decir, alcanzar la competencia comunicativa supone trabajar de forma integrada las habilidades lingüísticas, permitiendo el desarrollo equilibrado de las destrezas productivas y receptivas. En 1959, Lambert⁹ afirmó: “cuanto más cerca está el individuo del bilingüismo equilibrado, más capaz será de percibir y leer en ambas lenguas con similar frecuencia y de usar activamente el vocabulario en ambas lenguas”. No es alcanzar el bilingüismo propiamente dicho lo que se pretende en la enseñanza bilingüe, pero sí buscar el equilibrio en el aprendizaje de las destrezas de una lengua.

Como hemos ido viendo, la enseñanza de la lengua extranjera se está introduciendo desde etapas tempranas. En principio, la introducción de la lengua de forma oral en estas etapas no está presentando demasiados problemas, siempre y cuando los docentes estén bien formados. Es en niveles posteriores cuando se han encontrado mayores dificultades, sobre todo a la hora de tratar la lectura y la escritura. Pero, si queremos ofrecer una enseñanza bilingüe, donde las lenguas son consideradas el medio de transmisión de conocimientos, es necesario que el niño aprenda a leer y escribir en ambas lenguas. En este sentido, contamos con una cierta ventaja, y es que el inglés y el español comparten el mismo alfabeto, con lo que el aprendizaje de las letras no es tan

⁹ Cit. por Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

distinto. Lo que sí varía, es su combinación a la hora de formar palabras y sus normas gramaticales para formar frases. De hecho, psicolingüistas como Titone¹⁰ (1972) consideran que cuando dos lenguas tienen un sistema de escritura parecido, el traspaso de información de una a otra no es difícil, la dificultad principal viene con las diferencias fonéticas y ortográficas. Por esta razón es tan importante enseñar a los alumnos a leer y escribir en la segunda lengua, para que aprendan a descifrar cada combinación de letras distintas a las que ellos conocen en su primera lengua.

Una vez entendida la importancia de la lectura y la escritura en el aprendizaje de la lengua extranjera, surge la siguiente disyuntiva: ¿es mejor empezar a leer y escribir en la lengua materna y trabajarlo después en la lengua extranjera? ¿Conviene comenzar al revés? O por el contrario, ¿se puede iniciar la lectoescritura a la vez en ambas lenguas? En este aspecto las opiniones son muy variadas. Siguán, M. y Mackey, William F. (1986), por ejemplo, concluyen que sería prudente decir que “en principio es preferible iniciar la lectura y la escritura en la primera lengua para pasar después a la segunda” (p.153). Sin embargo, la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) en la que se basan actualmente la mayoría de los programas educativos bilingües, apuesta por una introducción paralela de la lectoescritura en ambas lenguas, si bien la progresión de los contenidos es más pausada en lo que se refiere a la lengua extranjera, y el tipo de actividades que se realizan son más orales al principio, dadas las dificultades que presenta. Por tanto, lo que se pretende es aprender a leer y escribir en ambas lenguas más o menos al mismo tiempo y continuar con el aprendizaje de la lengua a través de las diferentes áreas del currículo.

Sin embargo, hay una cosa clara en el aprendizaje de una lengua, que es determinante a la hora de iniciar el proceso de la lectoescritura. Un bebé adquiere una lengua de forma inconsciente, sólo por el contacto habitual con el lenguaje. Primero, aprende a entender el lenguaje al que está expuesto para después iniciarse en el habla. En el aprendizaje de una lengua los pasos a seguir son similares. Por un lado, la comprensión oral se alcanza mucho antes que la expresión oral, y por tanto, la lectura debe preceder a la escritura, si bien esto no significa que haya que separar la una de la otra, ya que estas dos destrezas se complementan a sí mismas.

¹⁰ Cit. por Siguán, M. y Mackey, William F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana / Unesco.

Hechas estas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en una lengua extranjera, queda establecer las técnicas que se usan principalmente para enseñar a leer y a escribir en inglés. Según Mary Slattery y Jane Willis, escritoras del manual para maestros de inglés *English for Primary teachers* (2001), las dos estrategias que más se llevan a cabo son:

- *Look and say* (que traducido al español sería mira y di): consiste en aprender a leer las palabras por el contacto constante con ellas. Normalmente se introducen las palabras de forma contextualizada en torno a un tema de interés. Exige un acercamiento primero oral y luego escrito, adaptado siempre al nivel en que nos encontremos. A base de ver como el profesor se refiere a las cosas de forma oral y de ver la palabra por escrito junto a una imagen o el objeto real, el niño acaba relacionando cómo se dice cada cosa con la forma escrita de la palabra.
- *Phonics* (fonemas): se trata de enseñar las letras que se usan para representar cada sonido, así como sus posibles combinaciones. Esta estrategia se basa en enseñar de qué manera suena cada letra y establecer una relación sonido-grafía, que combinándolas de distintas maneras dan lugar a las palabras. Más adelante profundizaré en las características de este método ya que me parece muy interesante y recomendable para trabajar la lectoescritura.

La primera técnica es la que se ha usado habitualmente en la enseñanza de la lengua extranjera en España, y la segunda técnica es la que se está empezando a trabajar en algunos de los centros que popularmente conocemos como modelos de enseñanza bilingüe. Además, es uno de los métodos que se usan en los países anglófonos para enseñar a leer y escribir. Sin embargo, en muchos casos el método basado en *phonics* no está suplantando al de *look and say*, sino que se están alternando o fusionando para un proceso de enseñanza-aprendizaje más completo. Esta combinación ayuda, en definitiva, a alcanzar el equilibrio en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del que hablábamos al comienzo de este apartado.

4.3 MÉTODO CLIL

“Las lenguas son herramientas para la comunicación y su aprendizaje y enseñanza se basa en su utilización para la comunicación” (*Guía Informativa Para Centros de Enseñanza Bilingüe*, p. 116).

4.3.1 Definición

El término CLIL son las siglas que se usan para referirse al método llamado en inglés Content and Language Integrated Learning (aprendizaje integrado de contenidos y lengua). Este enfoque metodológico consiste principalmente en utilizar una lengua extranjera para transmitir los contenidos de determinadas áreas, es decir, para transmitir conocimientos de ciertas materias a través del uso comunicativo de la lengua. De esta manera, el lenguaje se utiliza como medio de transmisión de conocimientos y como objeto de estudio. “On the one hand, language is the medium for learning about all other subjects and, on the other hand, all other subjects are the vehicle for developing language” (Read, C., 2007, p. 236).

Cuando hablamos del método CLIL, es indispensable hablar de David Marsh, Philipp Hood o Do Coyle, algunos de sus mayores precursores. Según ellos, CLIL es: “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (2010, p. 1). Esto quiere decir que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el centro de atención no son sólo los contenidos o sólo la lengua, sino que ambos son determinantes para alcanzar el éxito. Por esta razón lo denominan método de doble enfoque. De hecho, especifican que no se trata de una nueva forma de enseñanza de la lengua extranjera o de enseñanza de una asignatura, sino que es “an innovative fusion of both”.

4.3.2 Características

La expresión CLIL fue adoptada hacia mediados de los años 90 en Europa para definir los diversos tipos de escuelas en las que se enseñaba en más de una lengua. Al principio se trataban principalmente de ciertas escuelas situadas en lugares fronterizos, en las que se ofrecía educación en las lenguas principales de los países limítrofes. Poco a poco, debido al fenómeno de la globalización y de la expansión económica, se ha ido extendiendo la idea de la necesidad de conocer al menos una lengua extranjera y, con ello, ha ido cogiendo fuerza este tipo de metodología. Además, desde 1995 el Consejo de Europa ha comenzado a impulsar el aprendizaje de lenguas extranjeras y ha potenciado la implantación de modelos bilingües, como el que estamos tratando en este apartado.

El método CLIL está íntimamente ligado a la educación bilingüe y plurilingüe. El término que le da nombre con las siglas CLIL es el más conocido hoy en día, ya que la mayoría de los centros bilingües ha optado por el inglés como lengua extranjera.

También podemos referirnos a este tipo de metodología, a través de las siglas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Y si la lengua extranjera es francés o alemán se conoce como EMILE (Enseignement de Matières Par Intégration D'une Langue Étrangère) o CLILIG (Content and Language Integrated Learning In German) respectivamente.

Todos ellos persiguen proporcionar una educación en la que el aprendizaje de la lengua extranjera se haga a través del contacto con la misma y de una forma natural. David Marsh ¹¹ [s.a] cree que “one reason why very young children seem so good at picking up language is often to do with the *naturalness* of the environment around them”. Aprender una lengua a través del estudio mecánico de su gramática, vocabulario y estructuras crea un ambiente en clase poco natural, y muy distinto al modo en que tomamos contacto con nuestra lengua materna. Al nacer estamos expuestos a una lengua que aprendemos a base de escucharla y de repetir lo que oímos, por tanto, acabamos aprendiéndola porque la usamos con la gente que nos rodea. Lo que el método CLIL persigue es centrar el aprendizaje de la segunda lengua en su uso y su función a través de la práctica y el contacto, de una forma similar a como aprendemos nuestra primera lengua. De la misma manera, el método CLIL propone dar a los niños la oportunidad de estar expuestos a una segunda lengua y de usarla de forma natural, teniendo como base siempre un objetivo doble: los contenidos de la materia que estamos tratando y el propio lenguaje que estamos usando para transmitir esos contenidos. Es posible que, al principio, los niños que están aprendiendo una lengua extranjera a través de este método mezclen sonidos o palabras de una lengua y otra. Estas interferencias, según Marsh, son normales, ya que los niños están asimilando dos lenguas a la vez, y debe considerarse como una fase más del proceso de aprendizaje. “Interference is part of the normal process of language learning and is not a sign of a problem unless it becomes unacceptably recurrent”.

De esta forma vemos que una parte muy importante de esta metodología requiere el uso activo de la lengua por parte de los alumnos, ya que es a través de la experiencia como se aprende. Para explicar esto, Marsh [s.a], compara el aprendizaje de una lengua con el aprendizaje de la música o el de un deporte. Cuando estamos aprendiendo a tocar

¹¹ Marsh, D. [s.a] *Using languages to learn and learning to use languages*. Disponible en: <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf> (Consulta: 3 de febrero de 2014)

un instrumento, como por ejemplo el piano, está fuera de lugar pensar que podemos hacerlo sin tocar ni siquiera el teclado. Sería como decir que podemos aprender a jugar a fútbol sin golpear el balón ni una sola vez. Para ambas cosas necesitamos entrar en contacto con el instrumento o con la pelota, respectivamente. De la misma manera, cuando aprendemos una lengua, tener la oportunidad de usarla es esencial, ya que es a través del contacto y de la práctica cuando vamos cogiendo soltura y confianza para comunicarnos. Por tanto, según Marsh, “we should use the language as a tool for communication and learning from as early a point as possible”.

Como estamos viendo, el CLIL persigue dar a los alumnos tantas oportunidades como sean posibles para poder usar el lenguaje de forma natural, y todo ello sin olvidar que el objetivo principal es doble: transmitir los contenidos relacionados con el área impartida a través de una lengua extranjera. Por este motivo, se ha llegado a denominar el CLIL una educación de doble enfoque (*dual-focussed education*) en la que “un aprendiz no debería ser un receptor pasivo del uso del idioma extranjero que se limite a escuchar al profesor, por ejemplo, sino que debería tener muchas oportunidades de convertir las ‘aportaciones’ comprensibles en formas de ‘producción’” (Marsh, D. [s.a]¹²). Pero estas oportunidades de las que habla Marsh no serían posibles sin la interacción, no sólo profesor-alumnos, sino también alumno-alumno, ya que interactuando entre sí, comunicándonos con otras personas que están en la misma situación que nosotros conseguimos aprender unos de otros y enriquecemos el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. METODOLOGÍA

Hasta el momento hemos visto la importancia que ha adquirido el aprendizaje de una lengua extranjera y lo vinculado que está este aprendizaje al de la lectoescritura. En la actualidad, la tendencia en educación viene marcada por enfoques metodológicos que persiguen conseguir un sistema educativo bilingüe en el que “las lenguas que intervienen en él son utilizadas como lenguas de enseñanza y no solo como lenguas enseñadas” (Sigüán, M. y Mackey, W. F., 1986, p.148). Para ello, si se emplea una o

¹² Marsh, D. [s.a] *¿Qué es CLIL?* Disponible en:

<http://clil.files.wordpress.com/2009/02/marsh-s.pdf> (Consulta: 6 de febrero de 2014)

varias lenguas para transmitir los contenidos de ciertas áreas, es necesario que los alumnos conozcan estas lenguas, tanto en sus destrezas orales como escritas.

Según Sigüán, M., (2001) “la primera virtud de la escritura es mantener la información en el tiempo” (p. 352). Actualmente, tenemos constancia de gran parte de nuestra historia más antigua gracias a la escritura. Es más, sin ir más lejos, hoy en día, la mayoría de las personas nos comunicamos a través de servicios de mensajería instantánea en los que la información es transferida por medio del lenguaje escrito. Y en la escuela, gran parte de lo que se enseña es a través de la palabra tanto oral, como escrita. Por tanto, parece indispensable el dominio de la lengua escrita, esto es, el dominio de la lectura y la escritura, ya que, tal y como afirma Galera Noguera, F. (2009) “el lenguaje escrito, además de constituir un medio privilegiado de comunicación y representación, es el principal instrumento para acceder al conocimiento del resto de las materias escolares” (p. 16).

5.1 LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

5.1.1 El inicio de la lectoescritura

A lo largo del tiempo, la introducción de la lectoescritura ha estado condicionada por las diversas investigaciones que determinaban qué momento era el más adecuado para su inicio, en función de la madurez del niño. La enseñanza de la lectura y la escritura se consideraba, según Lebrero Baena, M^a P. y Lebrero Baena, M^a T. (1998), desde un “enfoque perceptivo-motor, para lo cual era preciso entrenar al alumno únicamente en esas habilidades” (p.52). Después se comprobó que las habilidades perceptivo-motoras no eran condicionantes a la hora de comenzar con el aprendizaje de la lengua escrita. Fue hacia los años 60 y 70 cuando empezó a surgir la idea de un aprendizaje precoz. Poco después, en torno a la década de los 80, otros estudios demostraron que el *éxito lector* estaba íntimamente relacionado con el enfoque psicolingüístico. A partir de estas investigaciones, Lebrero Baena, M^a P. y Lebrero Baena, M^a T. (1998), establecieron que:

La competencia lingüística, el tener una claridad cognitiva sobre la naturaleza y utilidad de la lectura, el tener una idea clara de la relación entre lenguaje oral y escrito, el entrenamiento de las habilidades metalingüísticas [...] y la capacidad para segmentar palabras en sus diferentes unidades (sílabas y fonemas) en la etapa infantil, tienen una estrecha relación con el éxito lector. (p. 53)

Además de estas autoras, Galera Noguera, F. también apoya la relación del aprendizaje de la lectoescritura con el enfoque psicolingüístico, y sostiene lo siguiente (2009):

Es clara, para el inicio lector de un sistema alfabético, la importancia de trabajar, previamente [...], la discriminación visual de las letras [...] y, sobre todo, las habilidades psicolingüísticas, entre ellas, las de tipo metalingüístico como la comunicación oral y el desarrollo de la conciencia fonológica. (p. 52)

Al desarrollar esta conciencia fonológica, el niño aprenderá a relacionar cada letra con su sonido, así como los sonidos resultantes de las combinaciones de distintas letras, combinaciones que permiten la formación de palabras. De hecho, dicho autor afirma que “el aprendizaje de la alfabetización es esencialmente lingüístico” (2009, p. 54) y establece que con la manipulación de los segmentos mínimos (fonemas, sílabas y palabras) se facilita el aprendizaje de la relación grafía-fonema.

Considerando el lenguaje como un vehículo para la comunicación y para el propio aprendizaje, es imprescindible el aprendizaje de la lengua escrita, partiendo de las relaciones entre las letras y los sonidos.

5.1.2 Métodos de lectoescritura

Son numerosas las clasificaciones que se han establecido de los diversos métodos de lectoescritura, sin embargo, antes de referirme a una de estas clasificaciones, debo determinar que ninguno de los métodos que existen son únicos y absolutamente eficaces si no se estudian y analizan previamente. El éxito o fracaso de la práctica educativa viene condicionada principalmente por la correcta elección de uno o varios métodos, siempre teniendo en cuenta las características de nuestro alumnado. En opinión de Lebrero Baena, M^a P. y Lebrero Baena, M^a T. (1998), antes de elegir un método o la combinación de varios es importante tener en cuenta que nuestra elección puede tanto favorecer como frenar el aprendizaje de nuestros alumnos y, por tanto, sea cual sea nuestra decisión, un método único no nos garantiza el éxito para todos nuestros alumnos.

Carvajal, F y Ramos, J (1999) comparten esta misma opinión en cuanto a los métodos utilizados para enseñar lectura y escritura. Desde su punto de vista, no debemos dar especial relevancia a los diversos métodos, ya que son “antagónicos”. El método que se usa en la escuela no es lo único que marca el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos...”

El método [...] puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no *crear* aprendizaje” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.32)¹³.

Dicho esto, centrémonos de forma general en tres tipos de métodos. Galera Noguera, F. (2009, p. 54) establece la siguiente clasificación metodológica para el aprendizaje de la lectoescritura basada en los métodos que tradicionalmente han clasificado otros autores (Domínguez y Barrio, 1997; Lebrero, M^a P. y Lebrero, M^a T. 1988, etc.):

- *Métodos sintéticos*: son aquellos que comienzan por las unidades mínimas (letras, fonemas o sílabas) y continúan después con unidades más complejas (palabras, frases). A su vez, los métodos sintéticos pueden clasificarse en: *alfabéticos*, si parten de la enseñanza de las letras para pasar después a su combinación para formar palabras; *silábicos*, si estudian la combinación de sílabas; o *fónicos*, si parten de los fonemas, es decir, del sonido que se relaciona a cada letra, así como los sonidos resultantes de su combinación, para dar lugar a palabras y más adelante a frases. Todos ellos persiguen el aprendizaje del alfabeto y la asociación grafía-fonema. En la actualidad, el método fónico es el que goza de más seguidores, ya que el método alfabético, por un lado, tiende a buscar el deletreo de las palabras y a menudo da lugar a confusiones entre el nombre de las letras y su correspondiente sonido; y el método silábico, por otro, tiene como resultado el “silabeo” y ofrece poca fluidez lectora. Un ejemplo de método sintético es el método Montessori.
- *Métodos analíticos*: son aquellos que van de lo general, los elementos complejos del lenguaje (frase, palabra), a lo particular (sílabas, letras). Comienzan analizando, por tanto, un texto breve, una frase, una palabra, para llegar a establecer más tarde la relación grafía-fonema. Su objetivo es que el niño aprenda de forma contextualizada y descubra por sí mismo o con ayuda del profesor que lo que ha entendido está relacionado con lo que hay escrito. Al contrario de los métodos sintéticos, los analíticos permiten que el niño encuentre sentido a lo que lee, ya que se introduce el lenguaje en un contexto, por ejemplo, un cuento.
- *Métodos mixtos*: son la combinación simultánea de métodos sintéticos y analíticos. Este tipo de métodos no persiguen el mecanismo lector, sino que el niño capte el significado de lo que lee.

¹³ Cit. por Carvajal, F y Ramos, J. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Sevilla: M. C. E. P.

A partir de esta clasificación, podemos observar que, como opinan Carvajal, F y Ramos, J (1999), los métodos sintéticos y analíticos son opuestos y, por tanto, se contradicen. Solo los métodos mixtos parecen buscar el equilibrio de ambos. De hecho, en el aula, son pocos los maestros que se ciñen al empleo de un solo método, y la mayoría tiende a la combinación de varios, adaptando su metodología a las características de su alumnado.

5.1.3 La lectura

Desde que nacemos y empezamos a ser conscientes de lo que nos rodea estamos en contacto con el código escrito, y, por tanto, la interacción con las letras, palabras o frases es constante. Desde la pegatina de una naranja, la etiqueta de un bote de comida o de unas pinturas, la caja de un juguete, el cartel de una tienda, etc. Los niños quieren descubrir qué dicen las cosas que les rodean, y desde la escuela debemos promover ese descubrimiento, desarrollando desde edades tempranas la relación que existe entre el mundo real y el lenguaje escrito.

Según Carvajal, F. y Ramos, J. (1999) “aprender a leer y escribir es un proceso cognitivo pero también una actividad social y cultural que contribuye a crear vínculos entre la cultura y el conocimiento” (p. 27). Los niños tienen inquietud por aprender sobre las cosas que ven en casa, en la calle, en la televisión, en Internet... Y este aprendizaje pasa por el aprendizaje de la lectura, ya que ésta es la que nos ayuda a comprender nuestro entorno.

Aprender a leer implica entender el significado, los conocimientos que la lengua escrita quiere transmitirnos. De ahí la importancia de trabajar desde edades tempranas las relaciones existentes entre las grafías y los sonidos; así como es también vital despertar el interés de los niños por el descubrimiento de los mensajes camuflados tras las letras. “La lectura es una actividad cognitiva que requiere un sujeto implicado en la obtención de significados y en la búsqueda de la comprensión” (Carvajal, F. y Ramos, J., 1999, p. 22). No es suficiente para los niños ver material escrito en la calle, o en la propia clase, sino que debe resultar lo suficientemente interesante como para que ellos quieran descubrir los conocimientos que transmite. La creación de un ambiente positivo en el que se interactúe con el lenguaje escrito es esencial para el desarrollo de la lectura. En definitiva, surge de nuevo la disyuntiva ante los métodos para la enseñanza de la lectura. Puesto que la lengua escrita es, no sólo una herramienta para acceder al conocimiento, sino también un “objeto de conocimiento en sí mismo”, los métodos de

lectura no determinan el proceso de aprendizaje, sino que son los alumnos y sus características los que lo marcan.

De la misma forma que hemos visto en el apartado anterior los métodos de enseñanza generales de lectoescritura, también considero importante tener en cuenta los diversos modelos que existen para llevar a cabo el proceso de lectura. En este caso acudo, una vez más, a la clasificación establecida por Galera Noguera, F. (2009, pp. 61-64), en la cual distingue tres tipos de procesos lectores: el modelo ascendente, el modelo descendente y el modelo interactivo.

- El *modelo ascendente*, también denominado *bottom up*, recibe su nombre porque “comienza en la grafía y asciende hacia la letra, palabra, frase, texto” (p. 61). Por tanto, se inicia en la unidad mínima, la letra, y va avanzando poco a poco hasta llegar a la unidad más compleja, el texto. “Para este modelo la lectura se concibe como un proceso secuencial y jerárquico” (p. 61). Se centra en decodificar el código escrito, el texto, pero no tiene en cuenta la comprensión del lector, por lo que da mayor importancia al resultado que al proceso, aspecto que limita mucho la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El *modelo descendente*, o *top-down*, toma como punto de partida la palabra o frase y desciende hasta la sílaba y la letra. Es justo lo opuesto al modelo ascendente en cuanto a que sigue un orden descendente, pero “se postula un procesamiento unidireccional y jerárquico también” (p. 61). Además, el centro de atención es el lector y el significado que éste percibe a través de la lectura, no el texto en sí. “En este modelo el núcleo de la lectura es la comprensión” (p. 62), y tiene muy en cuenta el conocimiento previo del alumno. Sin embargo, aunque su punto fuerte y principal objetivo es el significado, su gran inconveniente es que descuida el proceso que lleva a la meta de la comprensión.
- El *modelo interactivo* surge a partir del modelo cognitivo, como el modelo descendente, pero, por el contrario, considera que la lectura es un proceso simultáneo. Considera que “la lectura es una actividad cognitiva compleja” (p. 63) y que el lector es un “procesador activo de la información que contiene el texto” (p. 63). En definitiva, el centro no son ni el texto ni el lector, pero ambos son necesarios para llegar a la comprensión. El lector aporta su propia experiencia y conocimientos a la hora de interpretar el significado de lo que está leyendo. “Nos ofrece este modelo una interpretación de la lectura como el proceso mediante el cual se

comprende el lenguaje escrito” (p. 62). Por tanto, tiene en cuenta el procedimiento que nos lleva a alcanzar el objetivo de la comprensión, aspecto que se desatendía en los modelos ascendente y descendente.

Estos tres modelos tienen en común que persiguen la comprensión lectora. Sin embargo, cabe destacar, que la tarea que estamos tratando, es muy compleja y está condicionada en gran parte por las características del lector. Se trata, en consecuencia, de una actividad en la que interactúan el lector y el texto. De hecho, según Antonio Mendoza¹⁴ (1998) “cada texto nos ofrece particulares estímulos textuales y cada uno de nosotros, como lectores, somos los responsables de hacer que el texto cobre vida”.

A partir de esta cita, podemos ver que el proceso de lectura es complejo, puesto que implica por un lado, la identificación de las palabras, y por otro lado, el acceso a la comprensión. En el documento *Guía de buenas prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura* ([s.a], p. 6), publicado por el departamento de educación, universidades e investigación del Gobierno vasco, se hace referencia a estos dos procesos relacionados con el aprendizaje de la lectura:

- El reconocimiento de las letras supone la decodificación de la grafía, es lo que conocemos como proceso perceptivo. Sin embargo, no basta con saber qué letras están escritas para reconocer las palabras. La identificación de las palabras se denomina el proceso léxico. Este proceso léxico puede ser, a su vez directo o indirecto. Se trata de un procedimiento directo cuando reconocemos una palabra porque ya la hemos visto anteriormente y forma parte de nuestro conocimiento. Pero, puesto que no conocemos todas las palabras de nuestro idioma, para leer aquellas que son nuevas para nosotros, debemos llevar a cabo el procedimiento indirecto o fonológico, que consiste en transformar las letras y sus combinaciones en sonidos.
- El acceso al significado de las palabras y las frases implican una serie de procesos sintácticos y semánticos, relacionando a través de ellos el significado de cada palabra en conexión con las demás (proceso sintáctico) y, a su vez, la relación de todas estas palabras y frases en el conjunto del texto (proceso semántico).

En conclusión, la enseñanza de la lectura comprende un proceso muy complicado en el que intervienen muchos factores. Sin embargo, a pesar de su dificultad, dicho proceso

¹⁴ Cit. por Galera Noguera, Francisco (2009). *La enseñanza de la lectura y la escritura: teoría y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

nunca podría entenderse sin la enseñanza de la escritura de forma paralela, puesto que ambas están unidas y relacionadas entre sí.

5.1.4 La escritura

Históricamente, el ser humano ha tenido siempre la necesidad y la habilidad de comunicarse, a través de signos, gestos, dibujos... que representaban las situaciones cotidianas a las que se enfrentaban, su manera de ver la realidad. Esta forma de comunicación fue evolucionando hasta desarrollar lo que ahora se conoce como lengua. Además, la creación de un sistema de símbolos gráficos, la escritura, supuso una revolución que cambió el ritmo de la historia, ampliando con ello todas las posibilidades de comunicación que hasta el momento habían existido. Las características de esta nueva forma de representación del lenguaje no era de fácil acceso para todos, y su conocimiento y uso se limitó a los grupos sociales más privilegiados.

Lo que hoy conocemos como lectoescritura, tema que centra la mayor parte del interés de este trabajo, “tiene una existencia relativamente reciente, entre los cinco y los tres mil últimos años según los criterios de definición que se adopten” (Colomer, T. y Camps, A., 1990, p. 11). Tiempo que puede parecernos poco si tomamos como referencia la existencia del hombre. En cualquier caso, la escritura está hoy en día muy presente en nuestras vidas y al alcance de la mayoría en los países desarrollados, es por ello que merece tener gran importancia desde la escuela. Sin embargo, aunque su presencia es muy cercana, su uso exige un proceso de aprendizaje que permita desarrollar en las personas la *conciencia lingüística*, la capacidad para plasmar a través de las palabras nuestras propias experiencias y pensamientos. Dicho proceso de aprendizaje es el que tiene lugar principalmente en la escuela.

Según Colomer, T. y Camps, A. (1990) la escuela es un lugar con una “fuerte presencia lingüística” (p. 27), donde, paradójicamente, la lengua oral predomina sobre la lengua escrita. De hecho, estas autoras nombran ciertas investigaciones, como la que hizo Flanders¹⁵ en 1970, y a través de la cual se llegó a la conclusión de que los profesores pasaban en torno a un 70% del tiempo utilizando el lenguaje oral entre sus explicaciones y como mediación “entre los alumnos y la lengua escrita de los libros de texto y del material escrito utilizado” (p. 27). Este estudio no se equivocaba del todo, ya que es cierto que los profesores pasamos la mayor parte de nuestras clases hablando,

¹⁵ Cit. por Colomer, T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/MEC.

con el objetivo de acercar los contenidos a impartir y facilitar la interpretación de la lengua escrita a nuestros alumnos. Pero, a pesar de esa alta presencia del lenguaje oral, el estudio de la escritura, su uso y características, en la escuela son vitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, conforme se van superando niveles, la dificultad de los contenidos y del lenguaje escrito va ascendiendo también.

Tomando como referencia este punto de vista, Colomer, T. y Camps, A. (1990) opinan que “el aprendizaje de la lectoescritura no puede ser entendido como la mera adquisición de un código gráfico que se relaciona con un código acústico” (p. 27), sino que hay que ir más allá y considerarlo como el “desarrollo de la capacidad de elaborar y utilizar la lengua escrita en las situaciones y para las funciones que cumple socialmente” (1990, p. 27). No son las únicas que piensan de esta manera, ya que Lebrero Baena, M^a P. y M^a T. (1998) coinciden con ellas al entender la escritura de dos formas distintas: por un lado, “como transmisión de información mediante diferentes formas de representación gráfica” y, por otro, “como actividad compleja [...] que requiere una determinada enseñanza” (p. 33).

Puesto que en apartados anteriores he tratado la introducción de la lectoescritura en el aula, voy a centrarme ahora en diversas etapas que puede experimentar el niño desde el comienzo de su aprendizaje de la escritura, clasificación adaptada a partir de la que establecen Lebrero Baena, M^a P. y M^a T. (1998).

- *Etapa motórica*: se caracteriza por el garabateo espontáneo y se inicia a partir de los 16 meses aproximadamente. Es una etapa importante en la que el niño va ejercitando la percepción visual y motora.
- *Etapa perceptiva*: durante esta etapa el niño comienza a trazar tanto líneas curvas como rectas, llegando a parecerse a la grafía de las letras, e incluso imitándolas.
- *Etapa representativa*: se van concienciando poco a poco de la relación sonido-grafía y la escritura comienza a percibirse como una representación de cosas que conoce, adquiere, por tanto, cierto significado.
- *Etapa fonética*: distinguen las letras como parte del alfabeto y los sonidos que representan, aunque no son capaces aún de interpretar el código.
- *Etapa de transición*: desde este momento el niño es consciente de que la escritura es la representación simbólica de la realidad, y que la combinación de letras da lugar a palabras, las cuales tienen un significado. Esta última etapa es la que permite el acceso al estudio más complejo de la escritura: las palabras, las frases, etc.

Es evidente que aprender a escribir es una actividad muy complicada, ya que intervienen en su aprendizaje factores muy diversos y exige al alumno desarrollar una serie de estrategias y habilidades específicas. Por esta razón, la enseñanza de la escritura debe estar apoyada siempre por la enseñanza de la lectura. De hecho, “la escritura es una habilidad que incluye el habla y la lectura. La lectura es uno de los medios más útiles para el perfeccionamiento de la expresión escrita” (Galera Noguera, F., 2001, p. 14). Otros autores como Carvajal, F y Ramos, J (1999) opinan que “no podemos reducir la escritura a una actividad motórica porque no se trata de trazar sino de producir textos” (p. 23). De esta manera, escribir no consiste sólo en reproducir las grafías que forman palabras, frases y textos, sino que se trata de escribir para transmitir conocimientos y compartirlos con los demás. Es una actividad en la que intervienen tanto la producción de textos como su interpretación, es decir, la escritura y la lectura.

5.2 LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

En los últimos años, como hemos visto en el apartado 4.1, la enseñanza bilingüe se ha ido haciendo camino en el sistema educativo español, hasta ocupar el lugar importante que hoy en día ha obtenido. Este tipo de enseñanza exige la adaptación del sistema educativo y la introducción de numerosos cambios en los materiales y la metodología a llevar a cabo. “Los programas bilingües deben tratar de ayudar a sus estudiantes a leer y escribir, y aprender con eficiencia igual en ambos idiomas” (Freeman, Yvonne S. y Freeman, David E., 2007, p. 15). Pero enseñar a escribir y leer en dos idiomas a la vez y con igual eficiencia es una tarea muy complicada. Los autores que he citado anteriormente plantean en su trabajo una pregunta difícil de resolver: “¿Debemos introducir la instrucción de la lectoescritura formal en el primer idioma, en el segundo idioma, o en los dos idiomas simultáneamente?” (2007, p. 15). Las respuestas varían de unos a otros en función de su experiencia. Freeman, Yvonne S. y Freeman, David E. (2007) son de los que opinan que siempre y cuando los maestros ofrezcan a los alumnos un lenguaje comprensible en los dos idiomas, éstos serán capaces de “adquirir la lectura y la escritura en dos o más idiomas al mismo tiempo” (p. 16). Sin embargo, también creen que pueden alcanzar la lectoescritura de dos idiomas comenzando primero con uno y más tarde con otro. Por otro lado, Slattery, M. y Willis, J. (2001) consideran que será más fácil para el alumno haber aprendido primero a leer y

escribir en su lengua materna: “learning to read in English is not as difficult if children can read in their own language, even if it is written in a different script” (p. 67). Sea cual sea nuestra opinión, debemos tener en cuenta las diferencias que existen entre la lengua materna y la lengua extranjera y apoyarnos en una metodología que favorezca y facilite el aprendizaje de nuestros alumnos.

Enseñar a leer y escribir en una lengua extranjera, en este caso el inglés, siempre presenta dificultades ya que las diferencias entre la primera y la segunda lengua son notables. Aunque el alfabeto en el que se basan el español y el inglés es el mismo, a diferencia de la letra ñ, la combinación de letras que representan los sonidos es muy distinta. Sin embargo, a la hora de enseñar lectoescritura, para ambas lenguas coincidimos en la idea de que lectura y escritura deben enseñarse simultáneamente y de forma integrada desde edades tempranas: “Reading provides a scaffold for learning to write and it is frequently appropriate to teach reading and writing in an integrated way, both in the initial stages and when children have more developed skills” (Read, C., 2007, p. 49).

Otro aspecto esencial a tener en cuenta en la enseñanza de la lectoescritura es el desarrollo de la *conciencia fonológica*. Si ya es importante en la enseñanza de la lengua materna, lo es aún más cuando hablamos de una lengua extranjera, precisamente por las diferencias que las distingue. En el documento *Guía de buenas prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura* [s.a.], publicado por el departamento de educación, universidades e investigación del Gobierno vasco, se define el conocimiento fonológico como “la habilidad para identificar y manipular los fonemas de las palabras habladas” (p. 10). Según Galera Noguera, F. (2009) “la lectura exige un proceso de mediación fonológica” (p. 52) y para llegar a entender en qué consiste la actividad de leer y escribir “es necesario que el niño tenga conciencia explícita de que las palabras habladas y escritas pueden segmentarse o combinarse en sus componentes fónicos, y con ello aprender la síntesis letra-sonido (decodificación fonética)” (p. 52). De hecho, este autor apuesta por la realización de actividades que promuevan el desarrollo de la conciencia fonológica y afirma que los alumnos que han trabajado las relaciones entre los fonemas y las grafías, obtienen mejores resultados que los que no lo han trabajado “porque facilitan el análisis de las palabras habladas en sus componentes fónicos y el aprendizaje de la correspondencia entre las unidades fónicas y las letras” (p. 52).

En el apartado que viene a continuación, voy a exponer las características de un método enfocado a trabajar de forma específica la conciencia y el conocimiento fonológico del que estamos hablando.

5.2.1 Método Jolly Phonics

El método *Jolly Phonics* es un programa para la enseñanza y el desarrollo de la lectura y la escritura basado en el aprendizaje de los fonemas y su relación directa con los grafemas. Se trata de un método sintético, también conocido como *synthetic phonics*, a través del cual los alumnos aprenden cuál es el sonido que le corresponde a cada letra, así como los sonidos que se asocian a las diversas combinaciones de letras. Los alumnos desarrollan, por tanto, la conciencia fonológica y aprenden de forma directa la relación fonema-grafía, es por esta razón que, a partir de la clasificación que expongo en el apartado 5.1.2, podemos considerarlo un método sintético y fónico.

Este método fue desarrollado por primera vez en 1975 en la escuela de educación primaria Woods Loke Primary School en Lowestoft, Inglaterra. Hasta ese momento, la enseñanza de la lectura se había centrado en el reconocimiento visual de las palabras. Sin embargo, aquellos niños a los que les costaba recordar esas palabras, difícilmente aprendían a leer de forma adecuada. “These children did not pick up letter sounds easily or relate them to words” (Lloyd, S. y Wernham, S., 2009, p. 2). A raíz de esta situación tomaron la decisión de cambiar su método de enseñanza y probar a enseñar en primer lugar cómo sonaba cada letra. “This proved to be much more successful for the children as group, and those children who had problems were much fewer in number” (Lloyd, S. y Wernham, S., 2009, p. 2). Con el tiempo fueron perfeccionando el método y comprobando como los resultados mejoraban. Aprendiendo desde el principio a distinguir el sonido que correspondía a cada letra o combinación de letras, el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura era mucho más rápido.

La mayor dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura en inglés radica en que, al contrario que en español, en inglés las palabras no se escriben igual que se leen, y la pronunciación de las diferentes letras, según se alternen con unas y otras, varía considerablemente. La lengua inglesa consta de 42 sonidos, los cuales se representan a través de la combinación de 26 letras (anexo 1 – the letter sounds of English). Es por esta dificultad que presenta el inglés, por lo que este método está resultando tan satisfactorio, porque permite aprender a leer y escribir todo tipo de palabras, las conozcamos o no.

Dicho método sigue siempre la misma estructura para introducir cada sonido, clasificándolos en grupos en función de la frecuencia con que se usan y de la formación de las palabras (anexo 2 – the letter sound groups in English). En primer lugar se centra en los sonidos directos, como los del primer grupo (*s, a, t, i, p, n*). Estas seis primeras letras, van a dar lugar a innumerables palabras, como *sit, pan, tip...* ya que en inglés son frecuentes las palabras que siguen el modelo consonante-vocal-consonante.

Conforme se avanza trabajando varios grupos de sonidos, se pasa a introducir poco a poco las combinaciones más frecuentes de los sonidos básicos que ya se han enseñado. Como ya sabemos, a veces en inglés dos letras juntas dan lugar a un nuevo sonido, es el caso de *sh /ʃ/, ai /ei/ o ee /i:/*. Es lo que llamamos *diagraphs*. A su vez, los *diagraphs* pueden estar representados por otras combinaciones alternativas de letras, son los *alternative spellings*. Por ejemplo, el sonido /ei/ se representa con la grafía *ai* (*rain*), *a-e* (*cake*) o *ay* (*play*) (anexo 3 – alternative spellings of vowels). Todos ellos, tanto los sonidos sencillos de los primeros grupos como los *diagraphs* con sus *alternative spellings*, se introducen de forma secuencial con el apoyo de historias, canciones, tarjetas o flashcards, así como fichas en las que los niños practican la escritura de la grafía. Además, cada sonido se relaciona con una acción que a su vez evoca una palabra, de tal forma que permita recordar a los niños de qué grafía se trata. Por ejemplo, el primer sonido que se trabaja es el que corresponde a la letra *s*, de *snake*. El fonema de esta letra se relaciona con el sonido que hace una serpiente /s/ y el movimiento que hace este animal cuando reptar, así, los alumnos recuerdan el sonido, la grafía y la palabra que lleva esa letra (anexo 4 – ejemplo de trabajo con la letra s y a).

Además de la presentación de cada sonido y su consiguiente desarrollo y práctica, el método Jolly Phonics cuenta con dos estrategias imprescindibles para el óptimo aprendizaje de la lectoescritura. Se trata de lo que en inglés se denomina *blending* y *segmenting*.

- *Blending* consiste en identificar el sonido de cada una de las letras que compone una palabra. Esta técnica ayuda a los niños en el aprendizaje de la lectura, ya que parte del sonido individual de los fonemas, y termina uniendo esos sonidos aislados para acabar identificando una palabra en concreto. De esta forma, cuando un niño ve escrita la palabra *pen*, tiene que identificar que ésta está formada por tres sonidos /p/ - /e/ - /n/ los cuales, al leerlos de forma aislada no transmiten ningún significado, pero al unirlos dan lugar a una palabra.

- *Segmenting* es el proceso opuesto a *blending* y es el que ayuda en el aprendizaje de la escritura. Si en la técnica anterior se partía de una palabra escrita que el alumno tenía que leer, ahora vamos a empezar con una palabra que el alumno tiene que escribir. En este caso, el niño tiene que distinguir los sonidos que componen la palabra y qué grafía le corresponde a esos sonidos. Para ello, el profesor les ayuda visualmente utilizando su brazo izquierdo y el dedo índice de su mano derecha. Por cada sonido que tenga esa palabra, el profesor dará un golpecito en su brazo empezando en el hombro y terminando en la muñeca. Así, para escribir la palabra *sit*, identificará tres sonidos distintos /s/ – /i/ – /t/. Con ello, el alumno será capaz de escribir la palabra. En el caso de que la palabra a escribir tenga algún diagraph, el golpe se dará usando dos dedos en lugar de uno, como es el caso de la palabra *duck*: /d/ – /ʌ/ – /k/, donde el último sonido es /k/ pero representado por las letras ck.

Ambas estrategias parecen difíciles de explicar, pero resultan sencillas de poner en práctica. Al principio hay que llevar a cabo un trabajo muy guiado, pero poco a poco los alumnos son capaces de desarrollarlas por sí solos. Además, el profesor cuenta con el apoyo de muchos materiales impresos que facilitan tanto la enseñanza como el aprendizaje de la lectoescritura (anexo 5 – ejemplo de materiales para trabajar *blending* y *segmenting*).

Por último, aunque no menos importante, hay que tener en cuenta que, al igual que pasa en español, la mayoría de reglas presenta sus excepciones. Ocurre lo mismo en inglés, donde muchas las reglas por las que se rige la lectura y la escritura de las palabras también tienen excepciones. Estamos hablando de ciertas palabras que no se acogen a las generalidades, o que son irregulares, como es el caso de palabras como *to*, *your*, *one*, o *we*. En este método, este tipo de palabras son conocidas como *tricky words* (palabras con truco) y son introducidas conforme va surgiendo su uso en el aula. También consideramos *tricky words* a aquellas palabras que, aunque se rigen por las normas generales, son de uso muy frecuente, como es el caso de: *like*, *here*, *made*, etc. Así, aunque todavía no se haya trabajado, por ejemplo, el sonido /ai/ en clase, se puede enseñar que la palabra *like* se pronuncia /laik/. Para ayudarnos en su introducción y favorecer su aprendizaje, se pueden crear flashcards con *tricky words* y colocarlas en un lugar de la clase que sea accesible a la vista de los niños, de tal forma que cada vez que sea necesario el profesor pueda hacer referencia a cierta palabra y los alumnos puedan verla sin dificultades (anexo 6 – poster de *tricky words* trabajadas en 1º de primaria).

Podemos ver a partir de esta explicación que el método Jolly Phonics es muy completo y abarca de manera conjunta la enseñanza de la lectura y la escritura. En la actualidad, la enseñanza del inglés a través de synthetic phonics se está llevando a cabo tanto en educación infantil como primaria en muchos colegios de la comunidad de Navarra, y se va abriendo camino, aunque muy lentamente, en otros centros de otras comunidades. En educación infantil el centro de la enseñanza está principalmente en la lectura, y poco a poco, hasta llegar al primer ciclo de educación primaria, se va introduciendo la forma escrita, de acuerdo con el nivel de los alumnos. Es en educación primaria cuando se hace mucho más hincapié en la escritura, sobre todo durante el primer curso, ya que es el momento en el que los alumnos asientan las bases de lectoescritura tanto en español como en inglés. Sin embargo, hay quien opina que esta forma de trabajo no se debe dejar de lado conforme se avanzan los cursos, y que es importante seguir repasándolo y reforzándolo, combinando así este método con otros que cada uno considere adecuados para la enseñanza del inglés. De hecho, muchos expertos consideran que el uso aislado de este método proporciona a los alumnos un vocabulario descontextualizado, por lo que recomiendan alternar métodos y estrategias de enseñanza que permita trabajar las palabras dentro de un contexto.

The potencial for using phonics in a foreign language context, however is often limited, given children's lack of vocabulary in English. Care also needs to be taken that children are not sounding out letters and words in a meaningless way. The use of phonics is usually more effective when embedded in a context such as rhyme or chant. (Read, C., 2007, p. 49)

6. DISEÑO

Hasta el momento hemos podido ver que hablar de la enseñanza de una lengua implica, entre otras cosas, hablar de lectura y escritura y que para conocer la lectura y la escritura, debemos abordar los sonidos y su correspondiente representación gráfica. Normalmente, cuando pensamos en lectoescritura tendemos a relacionarlo con las letras y, por tanto, con el lenguaje escrito. Sin embargo, como acabamos de decir, las letras son la representación gráfica de los sonidos, y los sonidos forman parte del lenguaje oral. En definitiva, comunicación oral y escrita están íntimamente relacionadas. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994) consideran que “sonidos y letras son, respectivamente, la superficie o el envoltorio de la lengua oral y de la escrita” (p. 397).

Desde el punto de vista de la educación, enseñar un idioma implica familiarizarse con sus sonidos típicos, aprender a pronunciarlos correctamente y, a su vez, saber reconocerlos por escrito. De hecho, Cassany et al. (1994) afirman que “cuando se comprende o se produce un mensaje oral o escrito, lo primero que se oye, se ve o se dice, antes que nada, son sonidos y letras” (p. 397). Entonces, si la relación fonografía es tan evidente, ¿por qué no trabajarlo en el aula no solo a través de la lengua materna, sino también desde una lengua extranjera?

Esta misma pregunta debieron hacerse los profesores que trabajaban en el colegio público Otero de Navascués de Cintruénigo, en Navarra, cuando decidieron enseñar lectoescritura en inglés a través del método Jolly phonics y de cuya experiencia voy a hablar a continuación.

6.1 USO DEL MÉTODO JOLLY PHONICS EN EL AULA

Una gran mayoría de profesores considera que la lectoescritura constituye la base del aprendizaje de los alumnos. Tradicionalmente, la enseñanza de la lectura y la escritura se ha enfocado desde el punto de vista de la lengua materna. Sin embargo, con la creciente implantación de modelos bilingües en nuestras escuelas, también se está planteando y, en ocasiones, llevando a cabo, la enseñanza de la lectoescritura a través de una lengua extranjera, como es el inglés.

Este planteamiento surgió en muchos centros, como el colegio público Otero de Navascués, donde, en el curso 2008-2009, se comenzó a implantar en educación infantil un nuevo modelo de enseñanza bilingüe, entonces conocido como TIL (Tratamiento Integrado de las Lenguas). Hasta el momento, el sistema de educación era monolingüe en castellano, enseñando inglés y euskera como lenguas extranjeras en educación infantil y primaria (modelo A y G) y francés como optativa para el tercer ciclo de educación primaria. Este proyecto de educación bilingüe se conoce hoy día como el Programa de Aprendizaje del Inglés (PAI), y sus detalles de organización y funcionamiento ya han sido comentados en el apartado 4.1.6 del presente trabajo. En la actualidad, el modelo sigue avanzando y será en 2016 cuando finalice su implantación en todos los cursos de educación primaria (anexo 7 - calendario de implantación del proyecto PAI), si bien se ha seguido manteniendo el euskera como lengua extranjera desde educación infantil y el francés como materia optativa para 5º y 6º de primaria.

Como decía, desde hace 6 años en educación infantil y primaria, en este colegio, se trabaja la lectoescritura tanto en castellano como en inglés. En una pequeña entrevista mantenida con José Vázquez (anexo 8), profesor en este centro desde 2006 y actual jefe de estudios adjunto encargado de la supervisión del PAI, cuando comenzó la puesta en marcha del proyecto bilingüe, el departamento de educación ofreció a los profesores que se iban a implicar en este modelo educativo viajar a Canadá para conocer de primera mano el funcionamiento de un centro bilingüe. “Durante los dos primeros años de implantación del TIL en Navarra el departamento nos ofreció ir a Canadá durante dos meses y medio para ver cómo se trabajaba el bilingüismo en las escuelas de allí, especialmente en la provincia de Ontario, donde inglés y francés son idiomas oficiales”, cuenta José. El tipo de bilingüismo que tenía lugar en esas escuelas era un bilingüismo real, puesto que, Canadá es un país donde el inglés y el francés conviven por igual y, por tanto, la sociedad está muy acostumbrada a tener contacto con ambas lenguas.

La implantación de este modelo salió adelante a pesar del rechazo de algunos profesores. Fueron principalmente los profesores de inglés los que creyeron “que la premisa era lo suficientemente interesante y motivadora, profesionalmente hablando, como para intentarlo”, afirma José. Por otro lado, estos maestros consideraban que el sistema que se había llevado a cabo hasta el momento para la enseñanza del inglés estaba quedándose atrás, de hecho, José declara que la mayoría de compañeros que impartían esta asignatura opinaban “que era una magnífica oportunidad para cambiar una metodología y mentalidad con respecto a esta área que se había demostrado obsoleta e ineficaz”. Según José, “la metodología anterior no funcionaba y nos planteamos una metodología comunicativa y de inmersión total en el idioma desde el primer momento”. Los profesores que impartían clase en educación infantil vieron que si los maestros de castellano enseñaban lectoescritura, los de inglés también podían dedicar parte de su enseñanza a la lectoescritura. Por supuesto, el trabajo de lectoescritura en inglés dependía del de castellano y el nivel no podía ser igual, debido a las evidentes dificultades: “íbamos de la mano de castellano aunque lógicamente a otra velocidad”, declara José. De esta forma, “en 3 años empezamos con actividades para despertar su conciencia fonológica, es decir, canciones, rimas, chants, etc. y a partir de 4 ya empezamos con los phonics sonido a sonido”.

La lectura y la escritura en inglés se centra en el método Jolly Phonics, del cual he hablado en el apartado 5.2.1. Como ya hemos visto, este método surgió en Inglaterra,

ante la dificultad de algunos niños para aprender a leer y escribir en inglés y su desarrollo supuso una revolución en la educación, ya que cambió por completo el modo de enseñanza. Se empezó a trabajar considerando la relación fonema-grafía como el punto de partida para decodificar el lenguaje. Y ésta es la base desde la que se parte también en las lecciones de inglés de este centro, adaptando el método a cada nivel en que se imparte y combinándolo con otros métodos.

Personalmente, yo no conocía este método ni había oído hablar de él hasta que comencé a trabajar en el colegio de Cintruénigo en 2011. Aquí decidieron enseñar a través de synthetic phonics “porque es un método muy extendido en países anglosajones y tenía muchos recursos ya editados”, explica José. Además, durante su estancia en Canadá descubrieron que “muchos coles hacían synthetic phonics utilizando este material para introducir lectoescritura y nos pareció mucho más fácil y adaptable a España que hacer analytic phonics”.

Puesto que Jolly Phonics es un método creado para niños de habla inglesa, es recomendable que en su puesta en práctica sea adaptada a las características de los alumnos. En este caso, los alumnos con los que trabajamos no son ingleses y, por tanto, la lengua inglesa es para ellos un idioma extranjero. Sin embargo, la mayor dificultad a la hora de abordar la lectoescritura en inglés viene marcada por las diferencias entre la enseñanza de la escritura en países de habla inglesa (Inglaterra, EE.UU., Canadá, etc.) y en España. Por un lado, el tipo de letra (script) que se enseña a los niños a través de este método es de tipo imprenta, al contrario que en España, donde los niños aprenden a leer y escribir con una caligrafía en general redondeada y ligando unas letras con otras (anexo 9 – diferencias de escritura). Además, la direccionalidad en la escritura de ciertas letras también cambia por completo. Por otro lado, la guía donde los niños escriben, bien en fichas o bien en cuadernos, es distinta, y mientras unos enseñan a escribir en pautas de una o dos líneas, en España la pauta suele ser de tres líneas y/o con cuadrícula, del tipo *Montessori* o *Lamela* (anexo 10 – pautas de caligrafía). Todo esto parecen pequeños detalles. Sin embargo, en el día a día, esos pequeños detalles son los que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la progresiva implantación del proyecto PAI en educación primaria en el centro donde trabajo, nos dimos cuenta de lo importante que era decidir cómo se iba a trabajar la lectoescritura en el primer ciclo, teniendo en cuenta que debíamos hacerlo por igual en castellano y en inglés, puesto que cuando se está enseñando lectoescritura en dos

idiomas a la vez, no es recomendable que ésta sea aplicada de distinta manera en un idioma y en otro. De esta forma, descubrimos a Debbie Hepplewhite¹⁶, experta en la enseñanza de lectoescritura a través de phonics. Hepplewhite apuesta por una caligrafía similar a la que se enseña en España y ha creado una serie de recursos, los cuales están disponibles en su página web (ver bibliografía), similares a lo que nosotros queríamos crear. Hepplewhite, entre otras cosas, sugiere para el aprendizaje de la escritura de las letras unas retahílas, que ayuden al niño a adquirir una correcta direccionalidad. En su opinión, “a joined handwriting style links kinaesthetic ‘muscle memory’ with the relationship between the sounds of our speech and the letter shapes” (anexo 11 – ejemplo de retahíla). A partir de su trabajo, decidimos reunirnos y debatir cómo queríamos trabajar la lectoescritura, de tal forma que todos enseñáramos de la misma manera. Tras varias reuniones, nos pusimos de acuerdo en qué tipo de letra queríamos enseñar y cuál debía ser la direccionalidad a la hora de escribirlas. Pudimos comprobar que nosotros mismos escribíamos ciertas letras de distinta forma, lo cual creaba confusión en los niños, que no sabían qué pautas obedecer. Siguiendo el ejemplo de Heppelwhite, creamos nuestras propias retahílas, que sirvieran para enseñar en inglés y en español (anexo 12 – retahílas en castellano e inglés, CP. Otero de Navascués).

De forma paralela a este trabajo, y a la vez que la experiencia nos iba enseñando, pudimos comprobar que era muy difícil seguir al pie de la letra el modelo de secuenciación para la introducción de los sonidos sugerido en Jolly Phonics (anexo 2). Durante el primer año que se implantó el proyecto PAI en 1º de primaria se intentaron trabajar los sonidos siguiendo el orden de los grupos marcado por Jolly Phonics. Pero a partir del segundo curso, fuimos adaptando estas pautas al día a día de nuestras clases. Así, hemos creado nuestra propia secuenciación para la introducción de los phonics en primer ciclo, teniendo en cuenta que en educación infantil ya han trabajado la mayoría de ellos, que en 1º de primaria se dedica una gran parte del tiempo a lectoescritura, y que en 2º de primaria en las clases de inglés la enseñanza de phonics ya no es el centro, y los combinamos con otras técnicas y métodos como los comentados en el apartado 4.2.2 (anexos 13 y 14 – organización de phonics).

¹⁶ Debbie Heppelwhite handwriting homepage. Disponible en:

<http://debbiehepplewhitehandwriting.com/> (Consulta: 5 de mayo de 2014)

Para terminar, he de decir que, como se puede apreciar a través de estos ejemplos y de la experiencia reflejada en la entrevista, un modelo de educación bilingüe, como es el PAI, exige un enorme trabajo y una coordinación muy precisa entre los profesores que lo imparten. Además, el currículo educativo actual no ha sido modificado para adaptar los contenidos a este tipo de proyectos, y si tenemos en cuenta que el apoyo por parte del Departamento de educación es escaso, convierte la organización del modelo PAI en una difícil tarea. De cualquier manera, este proyecto sigue adelante gracias al trabajo de muchos profesores, y es difícil precisar si los resultados están siendo satisfactorios, ya que es de reciente implantación. Así lo refleja José, quien considera que “el nivel general del alumno ha mejorado muchísimo en el área de inglés en todas sus destrezas” pero que, a su vez, no se atreve a confiar ciegamente en la eficacia de este proyecto. Señala además, que el PAI “necesita, por un lado, tener un profesorado preparado y motivado para hacerlo” y, por otro, un plan de atención a la diversidad específico, puesto que es una realidad el hecho de que para algunos alumnos “el PAI supone un hándicap y una dificultad añadida para conseguir unos contenidos mínimos”.

7. CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo he podido aprender y descubrir facetas de la enseñanza que para mí pasaban desapercibidas. Desde que comencé a estudiar para ser maestra, primero de inglés y ahora de educación primaria, siempre he sentido especial inquietud por conocer los aspectos de la educación bilingüe. Me fascinaba poder ver como un niño era capaz de entender dos idiomas completamente distintos y, además, interactuar con ellos. Después de haber realizado este trabajo, esa fascinación no ha cambiado, y, de hecho, creo que ha aumentado. Pero, sobre todo, ha despertado en mí un sentimiento de admiración y respeto enorme hacia las personas que trabajan día a día para sacar adelante modelos educativos bilingües. Son proyectos que implican un gran trabajo y, sobre todo, una gran coordinación entre las personas implicadas, tanto en la toma de decisiones, como en la elaboración de materiales y en la práctica de técnicas de enseñanza.

El bilingüismo en educación ha sido, y es, un tema de gran controversia, ya que supone el enfrentamiento de opiniones muy diversas a favor o en contra. Personalmente, aunque mi experiencia como maestra es relativamente corta, considero que todas las opiniones son válidas y que lo que hay que tener en cuenta principalmente a la hora de

llevar a cabo un modelo educativo, es el contexto en el que nos encontramos y las características de los alumnos a los que nos enfrentamos. Como maestra de inglés, creo que los resultados de un proyecto educativo bilingüe, como es el PAI en Navarra, pueden ser excepcionales. Digo pueden ser, y no afirmo que lo son, ya que considero que el camino andado aún no tiene suficiente recorrido como para determinar que sea un éxito rotundo. La clave para dar con un modelo ideal que se amolde a las características de todos es muy difícil de encontrar, sin embargo, creo que, día a día, todos nos esforzamos para intentar acercarnos a esa meta.

En ese recorrido que afrontamos desde las aulas, un tema muy importante a trabajar es el de la lectoescritura. Como hemos visto a través de este trabajo, aprender a leer y escribir constituye la base en la formación de una persona. Si hace años, ir a la escuela era un lujo para unos pocos, y, por supuesto, lo era también aprender a leer y escribir en tu lengua materna, ahora, con la puesta en marcha de proyectos bilingües, las posibilidades están aumentando hasta un punto que quizás no podemos imaginar. Está al alcance de muchos la opción de aprender a leer y escribir no sólo en nuestra lengua materna, sino también en una lengua extranjera. Lo cual, puede permitir alcanzar el equilibrio entre las destrezas que comprende la competencia comunicativa: escuchar, hablar, leer y escribir.

8. BIBLIOGRAFÍA

Baker, Colin (1993). <i>Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo</i> . Madrid: Ediciones Cátedra.
Balkan, L. (1970). <i>Les effets du bilinguisme Français/Anglais sur les aptitudes intellectuelles</i> . Bruselas: Aimav.
Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). <i>Enseñar lengua</i> . Barcelona: Graó.
Capitán Díaz, Alfonso (2002). <i>Breve historia de la educación en España</i> . Madrid: Alianza Editorial, S. A.
Carvajal, F y Ramos, J (1999). <i>¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito</i> . Sevilla: M. C. E. P.
Carvajal, F y Ramos, J (1999). <i>¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II. Formación y práctica docente</i> . Sevilla: M. C. E. P.
Colomer, T. y Camps, A. (1990). <i>Enseñar a leer, enseñar a comprender</i> . Madrid: Celeste Ediciones/MEC.
Coyle, D.; Hood, P. y Marsh, D. (2010). <i>CLIL: Content and Language Integrated Learning</i> . Cambridge: Cambridge University Press.
DECRETO FORAL 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la comunidad foral de Navarra. Disponible en: http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2007/64/Anuncio-0/ (Consulta: 30 de enero de 2014)
DECRETO FORAL 159/1988, de 19 de mayo, por el que se regula la incorporación y el uso del vascuence en la enseñanza de Navarra. Disponible en: http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=28807 (Consulta: 30 de enero de 2014)
Domínguez, G. y Barrio, J. L. (1997): <i>Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula</i> . Madrid: La muralla.
Freeman, Yvonne S. y Freeman, David E. (2007). <i>La enseñanza de la lectura y la escritura en español e inglés en salones de clases bilingües y de doble inmersión</i> . Portsmouth: Heinemann.

Fyke, L. y Sinclair, K. (2005). <i>Jolly songs</i> . Essex: Jolly Learning Ltd.
Galera Noguera, Francisco (2001). <i>Aspectos didácticos de la lectoescritura</i> . Granada: Grupo Editorial Universitario.
Galera Noguera, Francisco (2009). <i>La enseñanza de la lectura y la escritura: teoría y práctica</i> . Granada: Grupo Editorial Universitario.
Lebrero Baena, M ^a P. y Lebrero Baena M ^a T. (1988). <i>Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir</i> . Madrid: Síntesis.
Lebrero Baena, M ^a P. y Lebrero Baena M ^a T. (1998). <i>Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y la escritura</i> . Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf (Consulta: 9 de enero de 2014)
Lloyd, S. (1992). <i>The phonics handbook</i> . Essex: Jolly learning Ltd.
Lloyd, S. y Wernham, S. (2009). <i>Jolly phonics. Teacher's book</i> . Essex: Jolly learning Ltd.
Lloyd, S. y Wernham, S. (2009). <i>Jolly phonics. Pupil Book 1</i> . Essex: Jolly learning Ltd.
Lloyd, S. y Wernham, S. (2009). <i>Jolly phonics. Pupil Book 2</i> . Essex: Jolly learning Ltd.
Ministerio de educación y ciencia. Secretaría general de educación (2004). <i>Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria</i> . Colección aulas de verano. Madrid: Autor.
Montanari, Elke (2007). <i>Crece en una familia bilingüe. La educación plurilingüe en casa y en la escuela</i> . Madrid: Ediciones Ceac.
ORDEN ECI 2211/2007, de 27 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/20/pdfs/A31487-31566.pdf (Consulta: 15 de enero de 2014)

<p>ORDEN FORAL 110/2011, de 12 de julio, del Consejero de Educación, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés en los centros públicos de Educación infantil y primaria del Gobierno de Navarra. Disponible en: http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2011/161/Anuncio-0/ (Consulta: 31 de enero de 2014)</p>
<p>ORDEN FORAL 97/2012, de 17 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se modifica la Orden Foral 110/2011, de 12 de julio, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés. Disponible en: http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2012/203/Anuncio-1/ (Consulta: 31 de enero de 2014)</p>
<p>Read, C. (2007). <i>500 Activities for the Primary Classroom</i>. Oxford: Macmillan books for teachers.</p>
<p>REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Disponible en: http://www.mec.es/files/a43053-43102.pdf (Consulta: 20 de enero de 2014)</p>
<p>Sánchez Miguel, E., García Pérez, J. R. y Rosales Pardo, J. (2010). <i>La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer</i>. Barcelona: Graó.</p>
<p>Siguán, M. (2001). <i>Bilingüismo y lenguas en contacto</i>. Madrid: Alianza Editorial, S. A.</p>
<p>Siguán, M. y Mackey, William F. (1986). <i>Educación y bilingüismo</i>. Madrid: Santillana / Unesco.</p>
<p>Slattery, M. y Willis, J. (2001). <i>English for Primary Teachers</i>. Oxford: Oxford University Press.</p>

REFERENCIAS WEB

<p>Colegio público Otero de Navascués. Disponible en: http://oterodenavascues.educacion.navarra.es/blogs/ (Consulta: 25 de abril de 2014)</p>
<p>Debbie Heppelwhite handwriting home page. Disponible en: http://debbieheppelwhitehandwriting.com/ (Consulta: 5 de mayo de 2014)</p>
<p>Debbie Heppelwhite's Synthetic phonics. Disponible en: http://www.syntheticphonics.com/ (Consulta: 25 de abril de 2014)</p>

<p>Gobierno vasco. Departamento de educación, universidades e investigación [s.a]. <i>Guía de buenas prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura</i>. Disponible en: http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/Dislex_guia_buenas.pdf (Consulta: 2 de abril de 2014)</p>
<p>International House Journal of education and development. [s.a] <i>CLIL: An interview with Professor David Marsh</i>. Disponible en: http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning (Consulta: 3 de febrero de 2014)</p>
<p>Jolly Phonics – Jolly learning. Disponible en: http://jollylearning.co.uk/ (Consulta: 25 de abril de 2014)</p>
<p>Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. (2013) <i>Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe</i>. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa centros ense% C3%B1anza_bilingue_.pdf (Consulta: 30 de enero de 2014)</p>
<p>Marsh, D. [s.a] <i>¿Qué es CLIL?</i> Disponible en: http://clil.files.wordpress.com/2009/02/marsh-s.pdf (Consulta: 6 de febrero de 2014)</p>
<p>Marsh, D. [s.a] <i>Using languages to learn and learning to use languages</i>. Disponible en: http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf (Consulta: 3 de febrero de 2014)</p>
<p>Ministerio de Educación, cultura y deporte. Subdirección general de cooperación internacional (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: autor. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consulta: 28 de enero de 2014)</p>
<p>Phonics International – Online Synthetic Phonics Programme. Disponible en: http://www.phonicsinternational.com/ (Consulta: 28 de abril de 2014)</p>
<p>Portfolio Europeo de las Lenguas. Organismo autónomo programas educativos. Disponible en: http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html (Consulta: 28 de enero de 2014)</p>

Smala, Simone. [s.a] Introducing: Content and Language Integrated Learning (CLIL).

University of Queensland, Australia. Disponible en:

[http://www.acsa.edu.au/pages/images/Simone%20Smala%20-](http://www.acsa.edu.au/pages/images/Simone%20Smala%20-%20Introducing%20content%20and%20language.pdf)

[%20Introducing%20content%20and%20language.pdf](http://www.acsa.edu.au/pages/images/Simone%20Smala%20-%20Introducing%20content%20and%20language.pdf) (Consulta: 10 de febrero de 2014)

Synthetic phonics in Spain. Disponible en:

<http://coralgeorge.com/> (Consulta: 25 de abril de 2014)

ANEXOS

ANEXO 1: La lengua inglesa cuenta con 42 sonidos, representados por la combinación de 26 letras.

The letter sounds of English:

a	ant, sand, caravan
ai	aim, aid, drain (long /a/)
b	bat, bend, crab
c	cat, cot, duck
d	dog, dip, sudden
e	egg, end, shed
ee	eel, creep, tree (long /e/)
f	fog, lift, fluff
g	goat, gap, digger
h	hop, hit, hill
i	ink, instant, drink
ie	pie, tie, die (long i)
j	jelly, jet, jumper
k	king, kind, kettle
l	leg, lost, shell
m	man, mill, shrimp
n	nut, nip, spin
o	ostrich, on, spot
oa	oak, oats, boat (long /o/)
p	plug, pet, step
qu	queen, quick, quack
r	run, rabbit, barrel
s	sand, sun, twist
t	top, tug, mat
u	up, under, lung
ue	value, argue, cue (long /u/)
v	van, vet, give
w	wind, went, swim
x	x-ray, ox, flex
y	yell, yes, yellow
z	zoo, zebra, buzz
sh	ship, shop, wish
ch	chop, chick, much
th	this, then, with (voiced /th/)
th	thin, thick, thimble (unvoiced /th/)
ng	song, bang, string
oo	look, book, foot, (little /oo/)
oo	moon, spoon, shoot (long /oo/)
ar	art, arm, start
er	herb, stern, sister
or	order, corn, storm
oi	oil, ointment, spoil
ou	out, cloud, found

Fuente: Lloyd, S. (1992). *The phonics handbook*. Essex: Jolly learning Ltd.

ANEXO 2: Grupos en lo que se organizan los sonidos para su enseñanza.

The letter-sound groups

1. s, a, t, i, p, n
2. c k, e, h, r, m, d
3. g, o, u, l, f, b
4. ai, j, oa, ie, ee, or
5. z, w, ng, v, little oo, long oo
6. y, x, ch, sh, voiced th, unvoiced th
7. qu, ou, oi, ue, er, ar.

Fuente: Lloyd, S. (1992). *The phonics handbook*. Essex: Jolly learning Ltd.

ANEXO 3: Alternative spellings.

<i>Alternative Spellings of Vowels</i>		
Long a	ai	..... rain, waist, drain
	a-e	..... date, plate, flame
	ay	..... day, stay, play
Long e	ee	..... seed, bleed, street
	ea	..... seat, cream, read
Long i	ie	..... pie, tie, die
	i-e	..... pipe, line, shine
	igh	..... night, fight, bright
	y	..... my, fly, cry
Long o	oa	..... boat, goat, float
	o-e	..... bone, close, smoke
	ow	..... snow, slow, pillow
Long u	ue	..... Tuesday, due, cue
	u-e	..... cube, tube, duke
	ew	..... few, stew, new
Little oo	oo	..... book, foot, shook
	u	..... put, push, pudding
Long oo	oo	..... moon, fool, shoot
	ue	..... glue, blue, true
	ew	..... blew, flew, brew
	u-e	..... June, rude
The 'er' sound		
	er	..... supper, sister, blister
	ir	..... bird, shirt, third
	ur	..... turn, burn, purse
The 'or' sound		
	or	..... fork, port, storm
	au	..... August, pause, fraud
	aw	..... claw, saw, shawl
	al	..... talk, walk, chalk
The 'oi' sound		
	oi	..... oil, coin, spoil
	oy	..... boy, toy, enjoy
The 'ou' sound		
	ou	..... loud, mouse, cloud
	ow	..... cow, clown, brown

Fuente: Lloyd, S. (1992). *The phonics handbook*. Essex: Jolly learning Ltd.

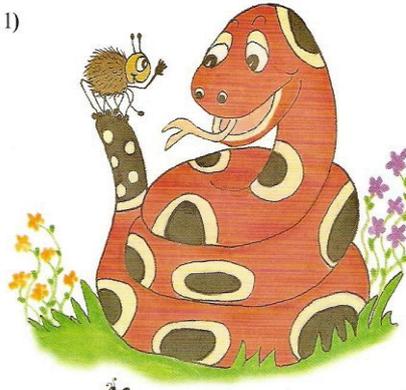
ANEXO 4: Ejemplo de canciones asociadas a un sonido, una imagen y una acción.

S (Tune: *The Farmer in the Dell* Track 1)

The **s**nake is in the grass.
 The snake is in the grass.
 /sss!! /sss!!
 The snake is in the grass.



Action: Weave your hand in an 's' shape, like a snake, and say ssssss.



a (Tune: *Skip to My Lou* Track 2)

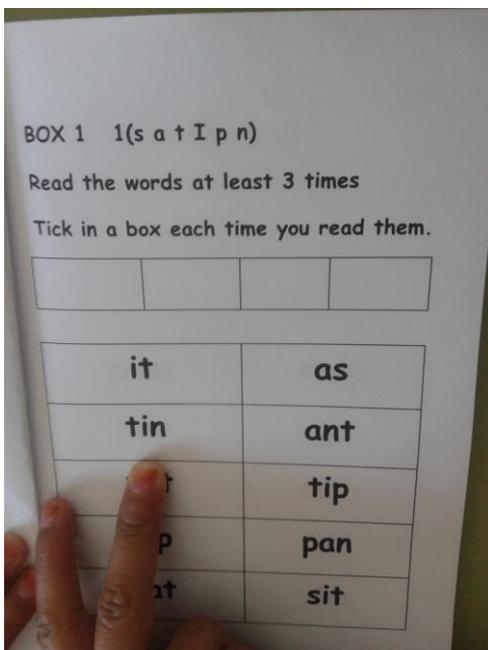
/a/-/a!! **A**nts on my arm.
 /a/-/a!! **A**nts on my arm.
 /a/-/a!! **A**nts on my arm.
 They're causing me **a**larm.



Action: Wiggle your fingers above the elbow, as if ants are crawling on you, and say a, a, a, a!



ANEXO 5: Ejemplos prácticos de blending y segmenting.



Ejemplos de materiales para practicar blending, elaborados por profesores de 1º de primaria (CP. Otero de Navascués).

Fuente: elaboración propia.



Ejemplo de segmenting en 1º de primaria.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 6: Póster con algunas de las tricky words trabajadas en 1º de primaria, en el CP. Otero de Navascués.



Fuente: elaboración propia.

ANEXO 7: Calendario de implantación del proyecto PAI en el colegio público Otero de Navascués de Cintruénigo (Navarra).

2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
1º Inf.								
	2º Inf.							
		3º Inf.						
			1º EP					
				2º EP				
					3º EP	3º EP	3º EP	3º EP
						4º EP	4º EP	4º EP
							5º EP	5º EP
								6º EP

Fuente: C.P. Otero de Navascués, Cintruénigo. Disponible en:

<http://oterodenavascues.educacion.navarra.es/blogs/p-a-i/> (Consulta: 25 de abril de

2014)

ANEXO 8: Entrevista.

Durante mi investigación para el proyecto, realicé una pequeña entrevista a José Vázquez, profesor desde el curso 2006-2007 en el colegio público Otero de Navascués de Cintruénigo, en Navarra, y actual jefe de estudios adjunto encargado de supervisar el funcionamiento y organización del proyecto PAI.

- **Judit:** Buenos días José. El colegio está en mitad de la implantación del modelo bilingüe PAI. ¿Cuándo y por qué se embarcó el colegio en este proyecto?
- **José:** El colegio empezó este programa hace 6 años. El Dpto. de Educación nos instó a iniciar este nuevo proyecto en la Ribera ya que era un programa de reciente implantación que querían seguir extendiendo y del que sólo teníamos referencias similares de colegios de la comarca de Pamplona como “Azpilagaña” o “Cardenal Ilundain” o “Elvira España” en Tudela. Hubo reticencias por parte del Profesorado aunque al final salió adelante ya que un grupo de profesores (yo incluido) pensábamos que la premisa era lo suficientemente interesante y motivadora, profesionalmente hablando, como para intentarlo. Además casi todos los profesores de inglés considerábamos que era una magnífica oportunidad para cambiar una metodología y mentalidad con respecto a esta área que se había demostrado obsoleta e ineficaz. Por su parte, los padres estaban encantados con el proyecto ya que consideraban que eran una oportunidad estupenda para sus hijos y además que el colegio fuera “Bilingüe” daba prestigio al colegio y al pueblo.
- **Judit:** ¿Cuál es tu experiencia hasta el momento?
- **José:** Bueno, tengo sentimientos encontrados. Por un lado profesionalmente está siendo una experiencia muy buena. Como comenté antes, ha sido un punto de inflexión a la hora de cambiar mi forma de trabajar el inglés en clase. La metodología anterior no funcionaba y nos planteamos una metodología comunicativa y de inmersión total en el idioma desde el primer momento, lo que supuso cambiar el “chip” como profesor y, sobretodo, un esfuerzo personal que me hizo reciclarme, dedicar mucho de mi tiempo libre a prepararme y a mejorar tanto mi competencia lingüística en el idioma como mi didáctica a través de muchos cursos, seminarios, reuniones, etc. En este sentido siento que soy mucho mejor

profesor de lo que era antes y es en parte en gracias a la exigencia y la motivación personal que este programa ha supuesto para mí.

En el lado negativo, siempre según mi opinión, el departamento de educación de Navarra ha querido crear un programa muy exigente prácticamente a coste cero, sin recursos extras, donde todo el peso recae en el profesorado y donde hay muy pocos incentivos para el profesorado que lo imparte. El profesorado tiene muchísimo más trabajo, ya que, por ejemplo, se trabaja en cotutorías que supone tener dos clases, además de tener que iniciar el proyecto en sus colegios con un asesoramiento pobrísimo por parte del Departamento.

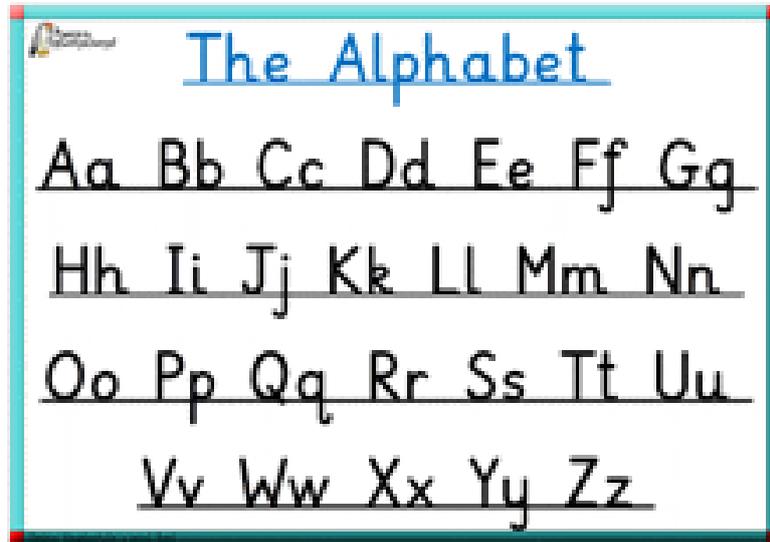
- **Judit:** Este modelo de educación bilingüe, en concreto en este colegio, tiene como principal característica la enseñanza de lectoescritura en inglés en infantil y primaria, lo cual le distingue de otros colegios, no de Navarra, pero si de otras comunidades, ¿cómo surgió la idea de trabajar lectoescritura en inglés?
- **José:** Bueno, decidimos empezar a trabajar lectoescritura ya que, con 10 horas semanales, teníamos que aspirar a hacer algo más desde infantil. Íbamos de la mano de castellano aunque, lógicamente, a otra velocidad. Y si ellos hacían lectoescritura, pues nosotros también. En 3 años empezamos con actividades para despertar su conciencia fonológica, es decir, canciones, rimas, chants, etc. y a partir de 4 ya empezamos con los phonics sonido a sonido.
- **Judit:** ¿Por qué empezasteis a trabajar Jolly Phonics?
- **José:** Decidimos hacer Jolly phonics porque es un método muy extendido en países anglosajones y tenía muchos recursos ya editados. Cuando estuvimos en Canadá, muchos coles hacían synthetic phonics utilizando este material para introducir lectoescritura y nos pareció mucho más fácil y adaptable a España que hacer analytic phonics.
- **Judit:** ¿Era lo que se hacía en todos los colegios, lo conocía alguien de fuera o fue el Departamento de educación que os dio pautas?
- **José:** Cuando empezamos PAI aquí había pocos colegios y estaban tan perdidos como nosotros. Así que básicamente probábamos cosas y, si más o menos funcionaban, las manteníamos... pero asesoramiento directo del departamento nada. Al colegio nunca vinieron a ver como lo hacíamos. De hecho a día de hoy no sé si lo estamos haciendo bien o no. Lo único que hacen es colgar cosas de unos y otros pero sin crear una base común y pautada para todos centros PAI.

- **Judit:** Por lo que cuentas, entonces, parece que hay poco apoyo externo, ¿es así?
- **José:** Como dije antes, el Departamento no ha creado unas pautas comunes sólidas para los centros PAI, deja flexibilidad absoluta para que cada centro haga lo que crea conveniente y eso crea mucha incertidumbre y malestar en el profesorado ya que realmente te tiran “al ruedo” sin saber cómo y qué tienes que hacer. Además han empezado a abrir colegios “bilingües” de forma sistemática, sin realmente tener personal suficientemente cualificado, preparado, ni motivado para realizar esta tarea tan exigente, con lo que la calidad del propio programa baja irremediablemente.
- **Judit:** Volviendo al tema de la lectoescritura, ¿qué balance general harías si comparamos los resultados de los alumnos que están actualmente en el PAI y los que están en el modelo antiguo en castellano?
- **José:** Es difícil de decir, creo que debemos esperar algún tiempo más para tener una perspectiva más amplia de lo que ha supuesto la implantación del PAI en este sentido. Está claro que el nivel general del alumno ha mejorado muchísimo en el área de inglés en todas sus destrezas, pero habrá que ver si este aumento de horas de inglés ha perjudicado o repercutido en otras áreas igualmente o más importantes y relevantes que ésta.
- **Judit:** ¿Crees que está mercediendo la pena este trabajo?
- **José:** Esa es la pregunta del “millón”. Como comenté antes, personalmente me ha mejorado mucho como profesor ya que me ha exigido prepararme adecuadamente para realizar esta tarea. Ahora, en las condiciones actuales, no veo un futuro muy halagüeño para este programa, ya que en mi opinión necesita, por un lado, tener un profesorado preparado y motivado para hacerlo y ahora al haber tantos centros PAI muchos profesores, que no quieren realmente trabajar en un PAI, no tienen más remedio que irse a uno de ellos ya que no tienen otra opción. Por otro lado, como indiqué antes, el profesorado no tiene prácticamente incentivos o alicientes para trabajar en un programa que supone una implicación enorme para que funcione, mucho más trabajo y dar ese extra que no todo el mundo está dispuesto a dar. Y sobretodo, y lo más importante, el departamento no tiene en cuenta que para un número muy importante de los alumnos, el PAI supone un hándicap y una dificultad

añadida para conseguir unos contenidos mínimos, los cuales, para algunos alumnos ya resultaban difícil de conseguir en un centro no PAI.

Actualmente por los recortes hemos perdido muchos recursos que teníamos antes de la crisis y esto supone sencillamente que no podemos atender a esta diversidad. ¿Qué hacemos con estos alumnos que se van quedando atrás? ¿Cómo los atendemos? ¿Tienen todos los niños que entrar en el programa PAI? ¿Tiene que ser el inglés lo más importante en el sistema educativo actual? Esto son preguntas que hemos planteado al Departamento y que, de momento, no tienen respuesta.

- **Judit:** Muchas gracias, José. Ha sido un placer contar con tu colaboración y experiencia.

ANEXO 9: Tipos de escritura.

Ejemplo del tipo de escritura trabajada en países anglosajones.

Fuente: Debbie Heppelwhite handwriting homepage. Disponible en:

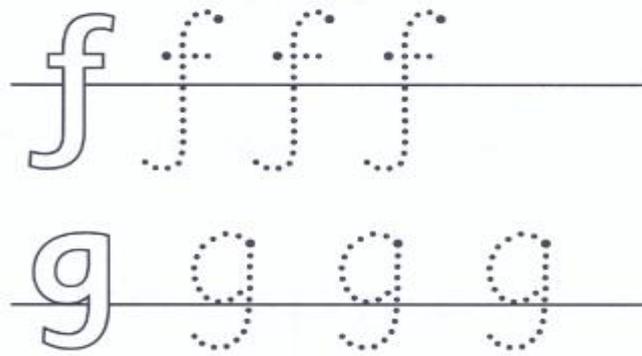
http://debbieheppelwhitehandwriting.com/free_resources.html (Consulta: 5 de mayo de 2014)

A a	B b	C c	D d	E e
F f	G g	H h	I i	J j
K k	L l	M m	N n	Ñ ñ
O o	P p	Q q	R r	S s
T t	U u	V v	W w	X x
Y y	Z z			

Ejemplo del tipo de escritura trabajada en España.

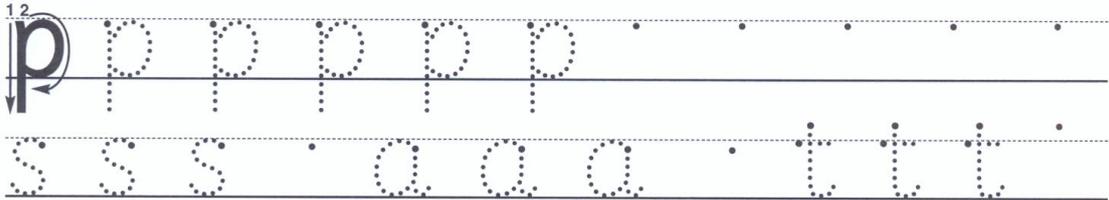
Fuente: elaboración propia.

ANEXO 10: Tipos de pautas de escritura.



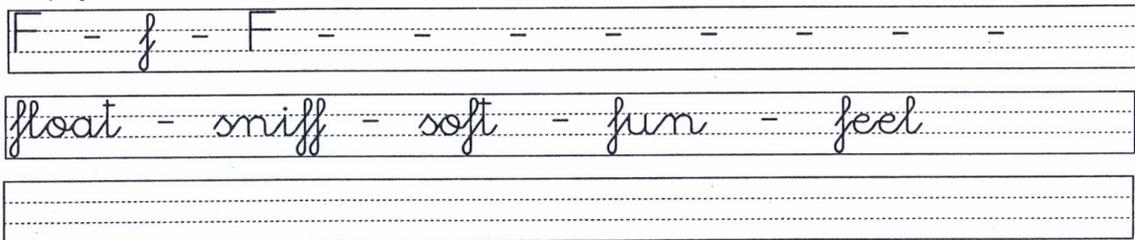
Ejemplo de pauta entre una línea.

Fuente: Lloyd, S. y Wernham, S. (2009). *Jolly phonics. Pupil Book 2*. Essex: Jolly learning Ltd.



Ejemplo de pauta entre dos líneas.

Fuente: Lloyd, S. y Wernham, S. (2009). *Jolly phonics. Pupil Book 1*. Essex: Jolly learning Ltd.



Ejemplo de pauta entre tres líneas.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 11: Ejemplo de retahíla en inglés.

Letters	Patter
	Start on the line, diagonal join to half height, hook over, back and round
	Start on the line, diagonal join to half height, hook over, back and round, catch the hook, (straighten up), straight down, flick...
	Start on the line, diagonal join to half height, hook over, back and round, catch the hook, straight up, straight down, flick...
	Start on the line, diagonal join to half height, hook over, back and curl around (like a snake), flick...
	Start on the line, diagonal join to half height, straight up, straight down, up to form a full bridge, flick...
	Start on the line, diagonal join to half height, straight up, straight down, up to form half a bridge and curve to complete the 'b', flick...
	Start on the line, diagonal join to half height, straight up, straight down, up to form a bow-shape, flick...
	Start on the line, diagonal join to half height, down, back up to form half a bridge, washing line join...

Fuente: Debbie Heppelwhite handwriting. Disponible en:

http://debbieheppelwhitehandwriting.com/free_resources.html (Consulta: 5 de mayo

de 2014)

ANEXO 12: Ejemplos de los acuerdos de lectoescritura en el primer ciclo.

Letra	Retahila
	Voy, vuelvo, y manita.
	Voy, vuelvo, redondito, cierro y manita.
	Voy, vuelvo, subo, bajo y manita.
	Subo, curva y manita.

	Subo arriba, lazo, puente y manita
	Subo arriba, lazo, puente hacia abajo y rabito.
	Baja, sube y baja.
	Subo, recto, bajo y manita (como una torre de castillo).

Ejemplo de los acuerdos de lectoescritura del primer ciclo en castellano.

Fuente: elaborado por el equipo de profesores del primer ciclo de educación primaria (CP. Otero de Navascués).

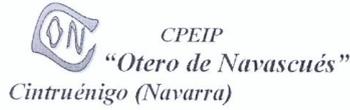
Letters	Patter
	Start on the line, diagonal join , hook over, back and round.
	Start on the line, diagonal join, hook over, back and round, catch the hook, straight down, and tail.
	Start on the line, diagonal join, hook over, back and round, catch the hook, straight up, straight down and the tail.
	Start on the line, diagonal join , hook over, curl around and the tail.

	Start on the line, diagonal join, thin loop up, straight down, up to form a full bridge, tail.
	Start on the line, diagonal join, thin loop up, straight down, up to form the bowl, washing line.
	Start on the line, diagonal, straight up, straight down up to form a full bridge, diagonal stick.
	Start on the line, diagonal join, washing line, back and round.

Ejemplo de los acuerdos de lectoescritura del primer ciclo en inglés.

Fuente: elaborado por el equipo de profesores del primer ciclo de educación primaria (CP. Otero de Navascués).

ANEXO 13: Planificación trimestral de phonics en 1º de primaria.



ORGANIZACIÓN/ SECUENCIACION PHONICS

1ER CICLO E.P

	UNIDADES	BLOQUES DE SONIDOS
1º E.P 1º TRIMESTRE	1	S A T I P N
	2	C K E H R
	3	M D G O U
	4	L F B J
1º E.P 2º TRIMESTRE	5	AI + <i>Alternative spelling</i> / ai; a-e; -ay / *
	6	OA + <i>Alternative spelling</i> / oa; o-e; ow / *
	7	Z W + (Wh questions)
	8	IE + <i>Alternative spelling</i> / ie; i-e; -igh; -y / *
1º E.P 3er TRIMESTRE	9	V Y X
	10	EE + <i>Alternative spelling</i> / ee; ea; / *
	11	OR + <i>Alternative spelling</i> / or; au; aw; al /

Fuente: elaborado por el equipo de profesores del primer ciclo de educación primaria
(CP. Otero de Navascués).

ANEXO 14: Planificación trimestral de phonics en 2º de primaria.

	UNIDADES	BLOQUES DE SONIDOS
2º E.P 1º TRIMESTRE	1	REPASO GENERAL SONIDOS 1º EP
	2	NG OO + <i>Alternative spelling</i> / oo; u; u-e; ue; -ew /
	3	CH SH
	4	OU + <i>Alternative spelling</i> / ou; ow/ (*)
2º E.P 2º TRIMESTRE	5	TH Voiced and Unvoiced (*)
	6	QU
	7	OI + <i>Alternative spelling</i> / oi; -oy/ (*)
	8	UE + <i>Alternative spelling</i> / ue; u-e; -ew/ (*)
2º E.P 3er TRIMESTRE	9	AR
	10	ER + <i>Alternative spelling</i> / er; ir; ur / (*)
	11	REPASO GENERAL SONIDOS

OR, AR (*)

A lo largo de los **dos cursos** del ciclo se deberán introducir **todos los bloques** arriba indicados.

La **temporalización** de los bloques por cursos y trimestres es **orientativa** pudiendo variarse dependiendo de circunstancias y/o necesidades concretas de cada curso o grupo.

Fuente: elaborado por el equipo de profesores del primer ciclo de educación primaria (CP. Otero de Navascués).