



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y
Trabajo Social**

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mención en Lengua Extranjera - Inglés

**Enseñanza de la lectura en inglés
como L2 en el primer curso de
Educación Primaria a través de un
método sintético**

Autora:

D.^a Eva Delgado Gómez

Tutora:

Profesora Concha Sastre Colino

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar la importancia que tiene la lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso en concreto en inglés. En este estudio, se desarrolla una contextualización teórica acerca de los principales métodos y recursos de enseñanza de la lectura y una comparación de las ventajas e inconvenientes de dos materiales –*Jolly Phonics* y *Alphablocks*– cuyo uso está muy extendido actualmente. A continuación, la investigación se centra en la realización de un estudio empírico en un aula del primer curso de Primaria de un centro educativo de Valladolid que promueve la enseñanza de la lectura en inglés a través de un método sintético, tomando como base los vídeos de *Alphablocks*. En el estudio, se realiza una prueba de lectura a un grupo de alumnos nativos de español con objeto de evaluar la eficacia del método y los materiales utilizados. Tras una recogida de datos y su posterior análisis, se obtienen una serie de conclusiones con el propósito de valorar la utilidad de lo observado.

Palabras clave: lectoescritura, aprendizaje de una segunda lengua, fonética sintética, *Jolly Phonics*, *Alphablocks*, *cross-linguistic influence*

ABSTRACT

The present piece of work aims to show how important it is for students of English as an L2 to learn to read in English. Throughout the study, we develop a theoretical contextualization about the main methods and teaching resources of reading and a comparison of the advantages and disadvantages of two materials –*Jolly Phonics* and *Alphablocks*– which are widely used nowadays. The research focuses on conducting an empirical study in a class at the first grade of Primary Education in a school in Valladolid which promotes the teaching of reading in English through a synthetic method, taking *Alphablocks* videos as a basis. In the study, a group of native Spanish students will perform a reading test in order to evaluate the effectiveness of the method and materials used. After data collection and subsequent analysis, the number of conclusions obtained assess the usefulness of the observations.

Keywords: Literacy, second language learning, synthetic phonics, *Jolly Phonics*, *Alphablocks*, cross-linguistic influence

ÍNDICE

1. Introducción.....	p. 5
2. Justificación.....	p. 7
3. Marco teórico.....	p. 8
3.1. Enfoques de la lectura.....	p. 10
3.2. Fonética analítica y fonética sintética.....	p. 13
3.3. Enseñanza a través de <i>Jolly Phonics</i>	p. 17
3.4. Supuesto práctico.....	p. 24
4. Marco práctico.....	p. 27
4.1. Desarrollo de la investigación.....	p. 28
4.1.1. Objetivo del estudio.....	p. 31
4.1.2. Participantes.....	p. 31
4.1.3. Metodología y diseño de la prueba.....	p. 33
4.1.4. Preguntas de investigación.....	p. 35
4.2. Análisis de los datos.....	p. 36
5. Conclusiones.....	p. 44
6. Referencias bibliográficas.....	p. 46
7. Anexos.....	p. 50
7.1. Glosario de términos clave.....	p. 50
7.2. Presentación <i>PowerPoint</i> utilizada en el estudio.....	p. 52
7.3. Hoja de registro de datos.....	p. 57

1. INTRODUCCIÓN

Según los estudios más recientes, el inglés es la segunda lengua más hablada en el mundo. El primer lugar lo ocupa el chino mandarín y en tercer lugar se encuentra el español. El inglés cuenta con más de 339 millones de hablantes de inglés como lengua materna (L1) y más de 603 millones de hablantes como segunda, tercera o cuarta lenguas...¹

Es innegable la importancia de saber inglés para poder comunicarnos con personas de casi cualquier parte del mundo. Por este motivo, la enseñanza de inglés a niños se está haciendo especialmente importante en los últimos años. Una razón para esto ha sido la inclusión del inglés como lengua extranjera en el currículo de Educación Primaria en numerosos países europeos, aunque ciertamente se trata de un fenómeno a nivel mundial. Existen numerosos métodos de enseñanza de inglés como segundo idioma en el aula. No obstante, no puede obviarse el hecho de que actualmente muchos profesores, habilitados para la docencia de esta lengua en la mencionada etapa, no han sido realmente instruidos para esta tarea.² Los estilos docentes deben ser adaptados para ajustarse a las necesidades y motivaciones de los alumnos.

En la actualidad, los colegios que optan por ofertar una enseñanza bilingüe en la que se incluyen contenidos en lengua inglesa están experimentando un auge en tanto en Europa como, particularmente, en España. En el presente curso 2015-2016, Castilla y León cuenta con 573 centros educativos, tanto de titularidad pública como privada, con secciones bilingües en esta lengua (598 en total en todas las lenguas). En este conjunto de centros se incluyen tanto aquellos propios del programa “Secciones bilingües” de la Junta de Castilla y León, que se inició en el curso 2006-2007, como los pertenecientes al convenio MECD-British Council, programa de ámbito estatal iniciado en 1996 y renovado en 2013. Se excluyen de este cómputo los centros bilingües privados sin concierto, por regirse por su propia normativa y no compartir condiciones con los anteriormente mencionados.³

¹ *Ethnologue: Languages of the World*

<http://www.ethnologue.com/language/eng> (Recuperado el 29 de mayo de 2016)

² Véase Scott, W. A. y Ytreberg, L. H. (1995) *Teaching English to Children*. Harlow: Longman

³ Datos obtenidos del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León

<http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas/secciones-bilingues> (Recuperado el 1 de junio de 2016)

Los beneficios que se derivan de la existencia de centros educativos bilingües son numerosos: los alumnos que acuden a este tipo de centros, además de mejorar su competencia en la lengua extranjera, se muestran más abiertos ante la sociedad actual, fomentando una consciencia sobre la diversidad cultural existente. El aprendizaje de lenguas extranjeras experimenta un mayor éxito en los contextos escolares si se realiza a través de la enseñanza de materias comunes y no si solo se lleva a cabo en la asignatura específica de esa lengua extranjera, tratándola de manera aislada e independiente. Por este motivo, estos centros bilingües imparten una serie de asignaturas del currículo en lengua inglesa a lo largo de la etapa de Primaria, que suelen ser Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física o Música, por citar algunos ejemplos. El objetivo es conseguir hablantes de inglés con la mayor competencia comunicativa posible, sin que haya detrimento de los contenidos trabajados.

Una dimensión lingüística que tradicionalmente se ha considerado que no necesitaba de enseñanza específica ha sido la lectura. Las lecciones de la materia de inglés solían verse reducidas a la memorización de listas de palabras o de normas gramaticales u ortográficas, desatendiendo el aprendizaje de la lectura y la pronunciación. No obstante, en los últimos años, “cada vez se le concede más importancia a los conocimientos de fonética y al papel que estos desempeñan en el proceso de aprendizaje; en los manuales de inglés que circulan por nuestras escuelas [...], no es infrecuente la aparición de los símbolos fonéticos” (Cámara, 2010, p.12).

Por este motivo, además de los habituales aspectos gramaticales, ortográficos o semánticos, que se llevan enseñando en las aulas durante décadas, se está empezando a considerar que es de vital importancia que los alumnos logren adquirir una buena competencia lectora. Esto les permitiría descodificar y ser capaces de alcanzar los conocimientos que en el aula se trabajan eminentemente de manera oral, así como los contenidos que fuera de ella aparecen también en la L2 a través de diversas fuentes. En la actualidad, cada vez son más numerosos los colegios que, desde edades tempranas, fomentan la enseñanza de la lectura en esta lengua.

La adquisición y el aprendizaje de hábitos, normas y reglas de lectura en inglés serán más efectivos si se comienza desde edades tempranas. Asimismo, se requiere una metodología atractiva y motivadora para despertar el interés y la curiosidad de los más pequeños por el aprendizaje de una lengua distinta a la materna.

Para la realización del presente Trabajo de Fin de Grado se ha llevado a cabo un estudio de distintos métodos y materiales diseñados para la enseñanza del proceso de lectoescritura en inglés y, en concreto, se centra en el observado en un centro escolar durante el Prácticum propio de la Mención en Lengua Extranjera: Inglés del Grado en Educación Primaria. Durante los periodos de prácticas pudo contemplar, en el primer curso de la etapa de Primaria de un colegio concertado de Valladolid, cómo se asientan las bases del aprendizaje de la lectura en la mencionada lengua extranjera, mediante un método sintético. A través de un estudio empírico en dicho curso, se pretende valorar la eficacia de la instrucción recibida por los alumnos pertenecientes a este grupo, utilizando la serie de la BBC *Alphablocks* como recurso didáctico.

2. JUSTIFICACIÓN

La indiscutible necesidad de aprender inglés desde edades tempranas se enfrenta al siguiente problema: si los niños necesitan formación relativa a esta lengua, un requisito esencial será fomentar la capacidad de leer en inglés.

Es por ello que la enseñanza de la lectura, objeto de estudio del presente Trabajo de Fin de Grado, constituye un aspecto fundamental en el aprendizaje de esta lengua.

Cámara (2010) sostiene lo siguiente:

[...] desde los niveles más elementales es necesario familiarizar a los alumnos con la doble realidad fonológica y grafémica de la lengua inglesa. Cuanto antes aflore en ellos la intuición que traza correspondencias entre las formas escritas y las formas fónicas, tanto más seguros se sentirán en el proceso de asimilación del vocabulario y en el uso del mismo en la comunicación oral.
(p. 13)

Debido a esto, desde hace años se vienen implantando en los centros educativos una serie de métodos y sistemas, cada uno de ellos con sus ventajas e inconvenientes, pero todos con el mismo objetivo: conseguir que el alumnado aprenda a leer y escribir en la lengua extranjera, de igual modo que aprende a hacerlo en su lengua materna.

Mi experiencia personal como estudiante de inglés como segunda lengua a lo largo de toda mi escolaridad, así como los cuatro años pertenecientes al Grado en Educación Primaria – Mención en Lengua Extranjera: Inglés, han acabado generando mi interés en la enseñanza de la lectura en este idioma. Esto es debido a que personalmente no recibí instrucción en este ámbito pero, gracias a lo observado durante mi estancia en los periodos de prácticas en un colegio que sí centra parte de las lecciones en la enseñanza de la descodificación grafo-fonémica, he podido descubrir la importancia de llevar a cabo un estudio en este campo.

De la misma forma, además de los ya citados periodos de prácticas, debo mencionar las materias “Inglés: C1”, “Didáctica de la lengua extranjera”, “Metodología de la lengua extranjera” y “Fundamentos del aprendizaje bilingüe” propias del Grado, porque, aunque ninguna de ellas focaliza sus contenidos en el objeto de estudio, considero que en mayor o menor medida pueden estar relacionadas con él.

Por todo esto, surgió la idea de llevar a cabo el presente estudio en torno a la lectura en lengua inglesa, entendida en términos de descodificación grafo-fonémica.

3. MARCO TEÓRICO

La alfabetización es definida por la UNESCO en los términos siguientes: “habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados a diversos contextos. La alfabetización supone un continuo aprendizaje permitiendo a los individuos alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial y participar activamente en la comunidad y el conjunto de la sociedad.” (UNESCO, 2005, p.21)⁴

Esta alfabetización requiere de una serie de subdestrezas, que incluyen la conciencia fonológica, la descodificación, la fluidez, la comprensión y el vocabulario. El dominio de cada una de ellas es necesario para que los alumnos lleguen a convertirse en lectores competentes.

⁴ *Aspects of Literacy Assessment. Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf> (Recuperado el 26 de mayo de 2016)

Para comenzar, es esencial conocer el concepto de “principio alfabético”. Se dice que un sistema de escritura es alfabético si utiliza símbolos para representar sonidos individuales del lenguaje. Por el contrario, un sistema de escritura es logográfico si utiliza un símbolo para representar una palabra completa (como el chino o el egipcio); y es silábico si cada símbolo representa una sílaba concreta (como el japonés “kana”) (Halliwell, 1993, p. 49).

Los sistemas alfabéticos, a su vez, varían en complejidad. Así, mientras el español dispone de una casi perfecta correspondencia uno a uno entre fonemas y grafías, con mínimas excepciones como, por ejemplo, la “b” y la “v”, que se corresponden con un único sonido, /b/, el inglés no dispone de esta correlación, ya que estas dos grafías se corresponden con dos sonidos, /b/ y /v/, respectivamente. De esta forma, se puede señalar que el español se escribe tal y como se pronuncia, mientras que la lengua inglesa tiene fonemas que pueden ser representados por más de un símbolo o combinación de símbolos.

Es evidente que esta complejidad de la ortografía propia de la lengua inglesa hace que sea más complicado para los alumnos aprender a codificar y decodificar normas, del mismo modo que es más difícil para los profesores poner en práctica su enseñanza. Sin embargo, una lectura efectiva se basa en la idea de que las letras representan los sonidos del lenguaje hablado. Es decir, el reconocimiento de palabras se basa en la comprensión, por parte del lector, de este principio alfabético.

Cuando alumnos de cualquier edad pero, especialmente, niños, se inician en el aprendizaje de una lengua extranjera, la escucha suele considerarse el primer y principal medio de exposición al idioma. Debemos considerar también que gran parte del vocabulario de la lengua inglesa llegará al alumno –por medio de manuales, literatura varia, páginas web, glosarios, etc. – en su forma escrita (Cámara, 2010, p.13).

A medida que los alumnos aumentan su competencia en la lengua extranjera, la palabra escrita se convierte en la mejor fuente para expandir y profundizar en la adquisición del lenguaje. La lectura es, asimismo, la destreza lingüística más fácil de mantener –muchos de nosotros todavía podemos leer en un idioma extranjero que en el pasado solíamos ser capaces de hablar (Halliwell, 1993, p.49).

Los libros, además de fomentar la imaginación y enriquecer el vocabulario de los más pequeños, son una puerta abierta a la fantasía, a otros mundos. Por lo tanto, convertir la lectura en una actividad placentera y divertida es una parte primordial en la experiencia del aprendizaje de idiomas.

3.1. Enfoques de la lectura

La mayoría de niños entre cuatro y siete años, aunque esto puede variar en función del país al que nos estemos refiriendo, se encuentran inmersos en el complejo proceso de aprender a leer en su lengua materna. El hecho de que hayan dominado completamente o no esta habilidad en su lengua influirá en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura en inglés. Además, debemos señalar la influencia que tiene que su L1 se escriba a través del alfabeto latino o no. Es decir, no tendrá la misma facilidad para aprender a leer en inglés un alumno de procedencia alemana o española, los cuales utilizan el mismo abecedario en su lengua materna y en inglés, que uno de procedencia japonesa o marroquí, que tienen alfabetos diferentes.

Halliwell (1993)⁵ defendía la existencia de varios enfoques en lo que a la introducción de la lectura en una lengua extranjera se refiere, y los describía de la siguiente forma:

1. Fónico (“Phonics”)

Este enfoque está basado en letras y sonidos. Básicamente, los alumnos aprenden las letras del abecedario y la combinación de las mismas fonéticamente –de la forma en que son realmente pronunciadas–, de modo que, en inglés, la letra “b” se pronuncia /b/, “c” se pronuncia /k/ o /s/, la letra “i” puede pronunciarse /ɪ/, /aɪ/, /ə/ o /ɜː/, “ph” se pronuncia /f/ o /p/, y así sucesivamente.

Lo más recomendable, según esta autora, es comenzar con tres o cuatro letras que, combinadas, puedan crear un gran número de palabras, como *c*, *a*, *n*, *t*. De esta forma, los alumnos podrían ser capaces de pronunciar /kæn/, /kæt/, /kænt/ o /tæn/.

⁵ Véase Halliwell, Susan (1993). *La Enseñanza del Inglés en la Educación Primaria. Metodología práctica para la clase de Primaria en el nuevo sistema educativo español*. Essex: Longman (pp. 49-51).

Aunque el enfoque fónico puede llegar a ser complicado a medida que se van introduciendo las normas de pronunciación, al mismo tiempo puede ser un método muy útil para aquellos alumnos que no están familiarizados con el alfabeto latino, o para aquellos sistemas que no tienen una correlación de uno a uno entre las letras y sonidos a la hora de escribir en su propia lengua materna.

2. “Mirar y decir” (“*Look and say*”)

Este planteamiento está basado en palabras y frases y requiere de un gran uso de *flashcards*, tarjetas utilizadas en el ámbito educativo que contienen imágenes o palabras. Aquí se muestran varios ejemplos:

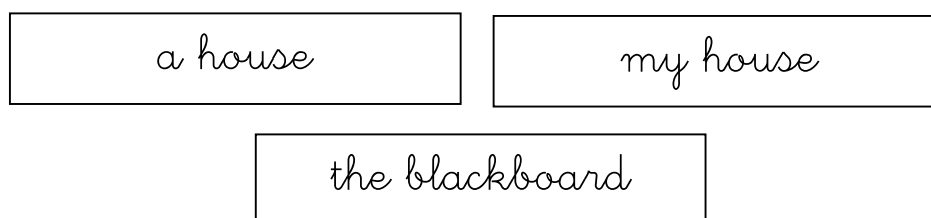


Figura 1. *Ejemplos de flashcards*

Es habitual comenzar enseñando palabras cotidianas, usadas en el día a día, con las que los niños ya estén familiarizados. El profesor muestra a los alumnos la palabra escrita y la pronuncia, a la vez que señala el objeto al que se refiere. Los alumnos repiten la palabra, y esta acción se produce muchas veces con cada una de ellas. La introducción de palabras nuevas supone poco tiempo y avanza rápidamente, por lo que un profesor puede emplear unos cinco minutos, de una sesión de media hora, en la enseñanza de cuatro vocablos nuevos. Existen numerosos juegos de reconocimiento de palabras que pueden ponerse en práctica en esta etapa, como unir palabras e imágenes, señalar el objeto que aparece en la tarjeta o adivinar qué tarjeta ha cogido cierto alumno de un montón, entre otros. De esta manera, este enfoque fomenta el reconocimiento de una amplia variedad de palabras y frases previo a la lectura de un texto.

3. “Lectura de frases completas” (“*Whole sentence reading*”)

En este caso, el profesor enseña a los alumnos a reconocer oraciones y enunciados completos que tienen significado por sí mismos. Este método, a menudo, implica lo siguiente: se presenta una historia a los alumnos y cuando estos se hayan

familiarizado con el texto completo, la leen solos. Las palabras no se presentan de manera aislada, sino en enunciados y frases completas. Este enfoque se basa en la idea de que la lectura significativa debe ser promovida tan pronto como sea posible.

4. Enfoque de la experiencia del lenguaje (“*Language experience approach*”)

En esta ocasión, el acercamiento a la lectura está basado en la competencia oral del alumno. El profesor escribe una oración para que el alumno la lea, en función de lo que este acaba de decir. Por ejemplo:

This is me.

My brother is three. He is at home.

This is a postcard from my grandparents in France.

Este método cuenta con valoraciones positivas por estar centrado en el alumno y no en el profesor.

¿Qué método elegir?

Según Halliwell (1993), la existencia de varios métodos de enseñanza de la lectura en inglés para niños tiene su razón de ser en que todos ellos cuentan con ventajas y desventajas, y por eso no hay un único método válido. Ella defendía la utilización de un planteamiento que se pusiera el énfasis en el significado desde el principio. Sin embargo, asumía, si la lengua materna de los alumnos no está basada en el alfabeto romano, el profesor necesitaría emplear bastante tiempo enseñando en primer lugar aspectos fonéticos y reconocimiento de palabras.

Asimismo, consideraba que sin importar qué método de enseñanza de la lectura se utilice como principal, deberíamos recordar que todos estos enfoques comentados anteriormente son medios para aproximarse a la lectura y no fines en sí mismos; y que, probablemente, todos ellos puedan ser utilizados en el aula en algún momento del proceso de aprendizaje (Halliwell, 1993, p. 49-51).

A finales de la década de 1980, la enseñanza de la lectura experimentó un giro sustancial: Sue Lloyd, una profesora de Primaria del “Woods Loke Primary School” de Suffolk (Reino Unido), tras más de veinte años dedicada a la docencia, comenzó a

utilizar métodos fonéticos de lectoescritura que pasaron por diversas etapas de desarrollo y consolidación. Gracias a la investigación, al asesoramiento y a la experiencia práctica en los que ella y sus compañeros tomaron parte, Lloyd acabó siendo la autora de numerosos libros de fonética y de recursos educativos en el programa *Jolly Phonics*, y es considerada una experta en su campo.

En palabras de la profesora: *“Cuando empecé a enseñar en el Woods Loke Primary School de Suffolk (Reino Unido), a finales de los años 70, el método de enseñanza de la lectura era “Mirar y Decir” (Look and Say), en el que se esperaba que el alumno contemplara la escritura de palabras completas y memorizara cada una de ellas. En un intento de reducir el fracaso escolar, nuestro colegio introdujo la fonética sintética. Inmediatamente observamos una gran mejora en nuestros alumnos. El siguiente avance se produjo a partir de un proyecto de investigación. A los niños se les enseñaba a escuchar e identificar los sonidos de las palabras, al mismo tiempo que se les estaban enseñando los sonidos de las letras. A finales de año, todos los profesores implicados consideraron que estos niños habían adelantado un año respecto a si no se hubiera producido el cambio en nuestro método de enseñanza. En las pruebas estandarizadas de lectura nuestros alumnos estaban un año por delante de lo esperado y, lo mejor de todo, el número de alumnos con bajo rendimiento descendió notablemente”*⁶

En el año 1990, Lloyd conoció a Christopher Jolly, el editor, que mostró un gran interés por su método de enseñanza. Le pidió que escribiera “El Manual de Fonética” (*The Phonics Handbook*), en el que debería reunir la experiencia y los conocimientos adquiridos a lo largo de su puesta en práctica en la escuela. Gracias a la ayuda de su compañera Sara Wernham, dos años más tarde el mundialmente conocido manual salió a la luz.

3.2. Fonética analítica y fonética sintética

En lo que concierne a la enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés a través de métodos fonéticos, estudios recientes defienden la existencia de dos tipos principales: el método analítico y el método sintético.

⁶ Véase <http://jollylearning.co.uk/2010/09/07/sue-lloyd/> (Recuperado el 28 de mayo de 2016)

Para comprender la diferencia entre ellos, primero hay que entender las metodologías que subyacen bajo cada uno de los mismos.

Tradicionalmente, a los niños se les ha enseñando usando la “fonética analítica”. Este método implica que los alumnos analizan palabras, identificando pistas o señales para reconocer dichas palabras, su sonido inicial y el contexto. Este método resulta inconsistente, ya que promueve la “suposición” (*guessing*) como primera estrategia de lectura. Este sistema acaba suponiendo el fracaso a largo plazo de los alumnos cuyos profesores recurren a este método de enseñanza. Una técnica muy extendida en la fonética analítica consiste en la utilización del método “*onset and rime*”, en el que se trabaja la lectura de palabras por grupos –utilizando la terminología inglesa, *clusters*– que se repiten de manera sistemática acompañados de otros fonemas en listas de palabras, buscando la regularidad de dichos fonemas. Su objetivo es identificar la consonante o grupo consonántico inicial delante de la vocal (*onset*) y, posteriormente, reconocer los fonemas que lo siguen, tanto vocálicos como consonánticos (*rime*). Un ejemplo sería el siguiente:

En el grupo de palabras *back*, *pack*, *sack*, *black*, *crack*, *quack*, *track*, hablaríamos de “*b*”, “*p*”, “*s*”, “*bl*”, “*cr*”, “*qu*” y “*tr*” como *onsets* y “*ack*” como *rime*.

Por el contrario, la “fonética sintética” no implica el uso de la suposición. Consiste en la síntesis o combinación de fonemas para construir palabras, de forma que los niños son capaces de leer gracias a la unión de los mismos.

De esta forma, ambos métodos requieren que el alumno desarrolle la habilidad de escuchar y distinguir sonidos en las palabras que escucha.

A continuación se muestra un cuadro (figura 2) basado en la comparación de las características principales propias tanto de la fonética analítica como de la fonética sintética:

	Fonética analítica	Fonética sintética
Importancia de cada sonido	Énfasis en el sonido inicial, como por ejemplo la /k/ de <i>cat</i> . Esta regla funciona en palabras cortas pero resulta	Cada fonema, sea cual sea su posición, es importante. En <i>cat</i> , se atiende de la misma manera a la

	problemática en palabras más largas, además de promover la suposición como estrategia inicial de lectura.	pronunciación de /k/, /æ/ y /t/.
Posición	Énfasis en los sonidos iniciales, la rima y las familias de palabras.	Énfasis en escuchar e identificar los fonemas situados en cualquier posición.
Velocidad	Lenta. Se puede enseñar un sonido por semana. Esto retrasa innecesariamente el proceso de aprendizaje.	Rápida. Se puede enseñar ocho sonidos en dos semanas, logrando que los niños desde el principio.
Ortografía (<i>Spelling</i>)	Se aborda de manera aislada.	Se explica que el código alfabético es reversible, con base en las correspondencias grafo-fonémicas. Si el alumno puede leer una palabra, puede escribirla, y viceversa.
Papel de la suposición (<i>guessing</i>)	Promueve la suposición. El énfasis está en el sonido inicial. Funciona en palabras cortas pero en palabras de mayor longitud es mucho más complicado.	La lengua inglesa es mucho más lógica de lo que a simple vista parece. No necesita de la suposición para lograr una lectura y escritura efectivas, simplemente requiere una enseñanza sistemática.
Papel del abecedario	El alfabeto es un aspecto esencial en este método, ya que se concentra en las 26 letras y sus sonidos	Los nombres de las letras no se enseñan desde el principio. Los niños aprenden los 42 sonidos y

	<p>correspondientes. Por ejemplo: las palabras <i>face</i>, <i>glass</i> y <i>sit</i> tienen el sonido /s/, pero en cada una de ellas este fonema se representa gráficamente de una manera diferente.</p>	<p>cómo puede representarse cada uno de ellos. Esto les permite, cuando se encuentran con palabras como <i>face</i>, <i>glass</i> o <i>sit</i>, comprender que el sonido /s/ puede tener distintas grafías (“ce”, “ss” y “s”).</p>
Excepciones a la regla	<p>Existen numerosas excepciones a la regla.</p>	<p>Las excepciones son mínimas, y se abarca su aprendizaje de manera aislada (“<i>tricky words</i>”).</p>
Pronunciación de los sonidos	<p>A menudo, los sonidos se enseñaban de forma incorrecta. Por ejemplo, el sonido /s/ se mostraba como “suh”, y no como realmente es: “sssss”. La combinación (<i>blending</i>) no funciona con la misma facilidad si la pronunciación es incorrecta.</p>	<p>Pone el énfasis en la pronunciación correcta de fonemas por parte del profesor. Posteriormente, se produce la combinación de los mismos. Así, de la combinación de /m/ + /æ/ + /p/ se obtiene <i>map</i>.</p>

Figura 2. Comparación entre fonética analítica y sintética⁷

Tras esta necesaria diferenciación entre fonética analítica y fonética sintética, el siguiente apartado centra su atención en la descripción del sistema utilizado en las aulas por Sue Lloyd, autora de *The Phonics Handbook*. A través de un método sintético que

⁷ Adaptado de: *Analytic Phonics vs Synthetic Phonics. The differences between Analytic and Synthetic Phonics*

<http://www.getreadingright.com.au/analytic-phonics-vs-synthetic-phonics/> (Recuperado el 3 de junio de 2016)

se basa en la enseñanza de los sonidos y las letras de una manera divertida y multisensorial, su objetivo último es que los niños aprendan a leer en inglés con fluidez.

El citado manual ha servido durante décadas como fuente de inspiración y recurso principal en la enseñanza de la lectura en esta lengua.

3.3. Enseñanza a través de *Jolly Phonics*

¿Qué es *Jolly Phonics*?

Jolly Phonics es un planteamiento centrado en el alumno, basado en la enseñanza de la lectoescritura a través de la fonética sintética. Con acciones específicas para cada uno de los 42 sonidos de las letras, este método multisensorial resulta muy motivador tanto para los niños como para los profesores, que pueden ver cómo sus alumnos alcanzan los objetivos. A continuación se muestra una imagen que recoge la propuesta del manual *Jolly Phonics* de división en siete grupos de los grafemas correspondientes a los 42 sonidos propios de la lengua inglesa. A su vez, se muestra el orden cronológico en el que se recomienda que estos sonidos se enseñen en el aula, bajo un criterio pragmático: la combinación de los sonidos en el orden en que se van presentando permite la formación de palabras desde los inicios de implantación del proceso.

- 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, oo, oo
- 6 . y, x, ch, sh, th, th
- 7 . qu, ou, oi, ue, er, ar

Figura 3. División en grupos de los 42 grafemas en función de sus sonidos correspondientes y orden cronológico de enseñanza-aprendizaje.

Orden de los sonidos de las letras

Los sonidos se enseñan en un orden específico, que no es el orden alfabético. Esto permite a los alumnos empezar a construir palabras desde las primeras lecciones. Por ejemplo, con la enseñanza del primer grupo, los alumnos ya pueden formar palabras siguiendo el modelo CVC (consonante, vocal, consonante) como *tap, tip, pan, pin, sit...*

¿Cómo funciona *Jolly Phonics*?

A través de un enfoque fonético sintético, *Jolly Phonics* enseña a los niños las cinco destrezas clave en la lectura y la escritura. El programa continúa durante la escolarización, permitiendo la enseñanza de aspectos esenciales de gramática, ortografía y puntuación. En primer lugar, los niños aprenden los sonidos, que después les permiten tanto combinar sonidos para formar palabras como el método inverso: segmentar palabras e identificar los sonidos que las forman. De este modo es como desarrollan las habilidades de lectura y escritura.

Las cinco destrezas desarrolladas a través de *Jolly Phonics*

1. Aprendizaje de los sonidos de las letras

A los alumnos se les enseñan los 42 sonidos principales. Esto incluye, además de los sonidos asociados a cada letra del abecedario, una serie de dígrafos, como *sh, th, ai* o *ue*.

2. Aprendizaje de la formación de letras

Utilizando diferentes métodos multisensoriales, los niños aprenden cómo formar y escribir las letras. Por ejemplo, en los *Finger Phonics Books* se incluyen imágenes de las grafías con diferentes texturas para que los alumnos sientan las distintas formas que tienen dichas letras, a través del tacto. También se promueve la formación de las letras trazándolas en el aire, como técnica previa al uso del lapicero.

3. Combinación (“*Blending*”)

Los alumnos aprenden la manera de combinar los sonidos para leer y escribir nuevas palabras.

4. Identificación de sonidos en palabras: Segmentación

Escuchar los sonidos que forman las palabras proporciona a los alumnos el mejor comienzo en la mejora de la ortografía.

5. Palabras difíciles (“*Tricky words*”)

Estas palabras constituyen un grupo cuya ortografía no sigue las normas generales, las cuales se van enseñando a los alumnos de manera implícita. Por este motivo, los niños las aprenden de manera aislada. El único modo de leer y escribir correctamente estas palabras es a través de la memorización y de práctica constante.

Introduciéndolas progresivamente, por ejemplo una o dos a la semana, la probabilidad de que el alumno sea capaz de leer y escribir cada una de estas palabras de la manera adecuada es mucho mayor. El manual *Jolly Phonics* propone que, tras haber introducido y puesto en práctica una nueva palabra, se debe reforzar su pronunciación de manera continuada tanto en el aula como en casa. Asimismo, a la hora de ayudar al niño a escribir estas palabras correctamente, se recomienda el uso del método “Mirar, Cubrir, Escribir y Comprobar”. Este sistema supone para el alumno, en primer lugar, observar la palabra en cuestión e identificar cuál es la parte problemática o difícil, para después cubrirla, escribirla y, en último lugar, comprobar si ha sido escrita de forma correcta.⁸

Según el manual *Jolly Readers*, publicado tras *The Phonics Handbook*, estas denominadas “palabras difíciles” se dividen en cuatro niveles de complejidad, como muestran los siguientes ejemplos:

Nivel 1

I, the, he, she, me, we, be, was, to, do, of

Nivel 2

are, all, you, your, come, some, said, here, there, they

⁸ Véanse <http://www.teachingyourchild.org.uk/tricky-words.htm> (Recuperado el 26 de mayo de 2016) y Lloyd, S. (1998) *The Phonics Handbook* (3rd ed.). Essex: Jolly Learning Ltd (p. 32)

Nivel 3

go, no, so, my, one, by, only, old, like, have, live, give, little, down, what, when, why, where, who, which

Nivel 4

*any, many, more, before, other, were, because, want, saw, put, could, should, would, right, two, four, goes, does, made, their*⁹

Tras este resumen acerca del material vinculado a *Jolly Phonics*, la siguiente sección se centra en otro recurso educativo, los *Alphablocks*. Los *Alphablocks* son una serie de vídeos propiedad de la BBC protagonizados por un conjunto de pequeñas figuras animadas, cada una de las cuales representa cada uno de los sonidos propios de la lengua inglesa. Estos vídeos, que resultan muy atractivos para los niños y, sobre todo, son de gran utilidad, proporcionan un primer acercamiento al aprendizaje de la lectura en inglés. Del mismo modo que el manual *Jolly Phonics* y la metodología que se ha desarrollado en torno a este recurso, los *Alphablocks* están originalmente diseñados para público infantil de habla inglesa.

Por este motivo, ambos se enfrentan a un problema esencial: al estar orientados a alumnado cuya L1 es el inglés, si quiere ser utilizado como recurso en aulas con alumnos cuya lengua materna sea otra, como puede ser el español, necesita ser adaptado.

El vacío semántico existente entre hablantes nativos de inglés y hablantes de inglés como lengua extranjera es enorme. Por considerar un ejemplo práctico: dos grupos de alumnos, cada uno con las características mencionadas, son instruidos – mediante uno de los dos recursos– acerca de la pronunciación y posterior combinación de los sonidos /dʒ/, /ɪ/ y /g/, por un lado, o de /t/, /æ/ y /p/, por otro, lo que a ambos les permite obtener las palabras *jig* y *tap*, respectivamente. Los dos grupos saben leer y, por tanto, pronunciar, las palabras. El problema reside en que los alumnos nativos no necesitan la explicación, aclaración o, en última instancia, traducción, de dichas

⁹ <http://jollylearning.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/Tricky-Word-ChecklistNEW.jpg>
(Recuperado el 26 de mayo de 2016)

palabras, puesto que bien las conocen o bien las han oído antes de ser capaces de leerlas o escribirlas; sin embargo, los estudiantes de inglés como segundo idioma necesitan, tras la enseñanza del proceso de pronunciación y lectura, conocer el significado correspondiente de las citadas palabras.

Esto, no obstante, no hace disminuir el valor de ambos métodos a nivel lector, que es el que interesa y en el que están centrados, y siguen siendo igual de válidos en ambos casos. Sin embargo, es un aspecto importante a la hora de utilizar el recurso en las aulas.

Esta desventaja se ve solventada fácilmente a través de los *Alphablocks*, puesto que cada vez que en uno de los vídeos los fonemas se unen para formar palabras, aparece un dibujo que ilustra el vocablo en cuestión, de forma que el vacío semántico se ve cubierto. Por el contrario, esto no sucede al utilizar el material de *Jolly Phonics* ya que, independientemente de las situaciones puntuales en las que aparecen dibujos que representan el significado de esas palabras, esto no sucede de manera sistemática ni intencionada. El vocabulario que aparece en los libros se da por sabido por tratarse de alumnado cuya lengua materna es el inglés.

Además de esta, existe una serie de diferencias y similitudes entre ambos materiales que se explican a continuación:

Una de las principales diferencias entre los dos sistemas es el siguiente: mientras que *Jolly Phonics* promueve la enseñanza de la lectoescritura, mediante los *Alphablocks* los alumnos únicamente aprenden a leer. De esta manera, el primer recurso incluye una serie de etapas en las que se centra en la formación y escritura de las letras, en la manera de coger el lapicero, y en el proceso mecánico en general, e incluye actividades guiadas de caligrafía. Por el contrario, el uso de los vídeos de *Alphablocks* parte del supuesto de que la destreza manual y la capacidad de escribir y reconocer las grafías de las letras están plenamente adquiridas, por lo que se centra en la lectura de palabras. En este sentido, este segundo material podría considerarse más adecuado para estos alumnos, porque los niños con los que queremos trabajar ya adquirieron las nociones de escritura y reconocimiento de letras en la etapa de Educación Infantil.

De esta manera, podría considerarse que *Jolly Phonics* está orientada a alumnos más pequeños que los que utilizan *Alphablocks* como recurso de aprendizaje.

Ambos sistemas se rigen por métodos sintéticos, de tal forma que la metodología básica se centra en fonemas o sonidos, priorizando el proceso sobre el resultado y poniendo el énfasis en la descodificación grafo-fonémica, esto es, en establecer correlaciones entre fonemas y grafías.

Del mismo modo, los dos recursos caracterizan a cada fonema con un personaje distinto, de forma que los alumnos asocian cada sonido al personaje correspondiente, facilitando el aprendizaje y haciéndolo más atractivo para los niños.

No obstante, los *Alphablocks* son mucho más motivadores para los alumnos, ya que mediante los vídeos, estos pueden ver a los personajes en acción, a través de distintas y divertidas historias de lo que a estos les ocurre en *Alphaland* (lugar de origen y residencia de los *Alphablocks*). Por el contrario, los materiales de *Jolly Phonics* son únicamente libros y canciones, lo que suele crear menos interés en niños de tan corta edad. Esto, básicamente, se debe a que el material creado por Sue Loyd para *Jolly Phonics* surgió en la década de los 80 – principio de los 90 y no ha variado, mientras que los *Alphablocks* son mucho más modernos (aparecieron por primera vez en televisión en 2010) y a afectos visuales son más atractivos para los niños. Por otro lado, debido a la importancia que se da en la actualidad al uso de las nuevas tecnologías en las aulas de Primaria, los *Alphablocks* constituyen una buena herramienta educativa de este tipo.

Otra diferencia fundamental es la siguiente: *Jolly Phonics*, mediante pequeñas imágenes en el manual, propone un gesto específico para la articulación de cada fonema (por ejemplo, “*Weave hand in an “s” shape, like a snake, and say sssss*” o “*Hold a hand up to your mouth, panting as if you are out of breath, and say h, h, h, h.*”)¹⁰, mientras que los *Alphablocks* asocian cada personaje y, por tanto, cada fonema, con su acción específica: (el sonido /v/ se representa mediante un personaje que conduce un coche mientras dice “*vvvroom*”; el sonido /t/, a través de un personaje al que le gusta mucho el té y cuando se le ha acabado dice “*tea, tea, tea*”; el sonido /r/ es un personaje representado por un pirata que continuamente pronuncia el típico sonido “*arrrrrrr*” de los piratas...). A los niños de 6-7 años les resulta más atractivo y fácil de memorizar el segundo método, de tal forma que se facilita la adquisición y aprendizaje de los sonidos.

¹⁰ Véase Lloyd, S. (1992) *The Phonics Handbook*. Essex: Jolly Learning Ltd

Sin embargo, no puede obviarse el valor de *Jolly Phonics* y el hecho de que es un material sistematizado y diseñado por una pedagoga para un contexto escolar específico, mientras que los *Alphablocks* fueron diseñados para verse en televisión.

Como conclusión, valorando extraordinariamente la importancia del manual *Jolly Phonics* como recurso educativo y la idea de que supuso una revolución en la enseñanza de su época, en la actualidad, si los profesores cuentan con una buena formación y llevan a cabo una adecuada elaboración y adaptación de los materiales, los *Alphablocks* son un recurso más útil y más motivador para los niños.

A continuación se muestra gráficamente la diferencia entre los personajes de *Alphablocks* y los de *Jolly Phonics*, demostrando así que los primeros son más atractivos visualmente para el público infantil:

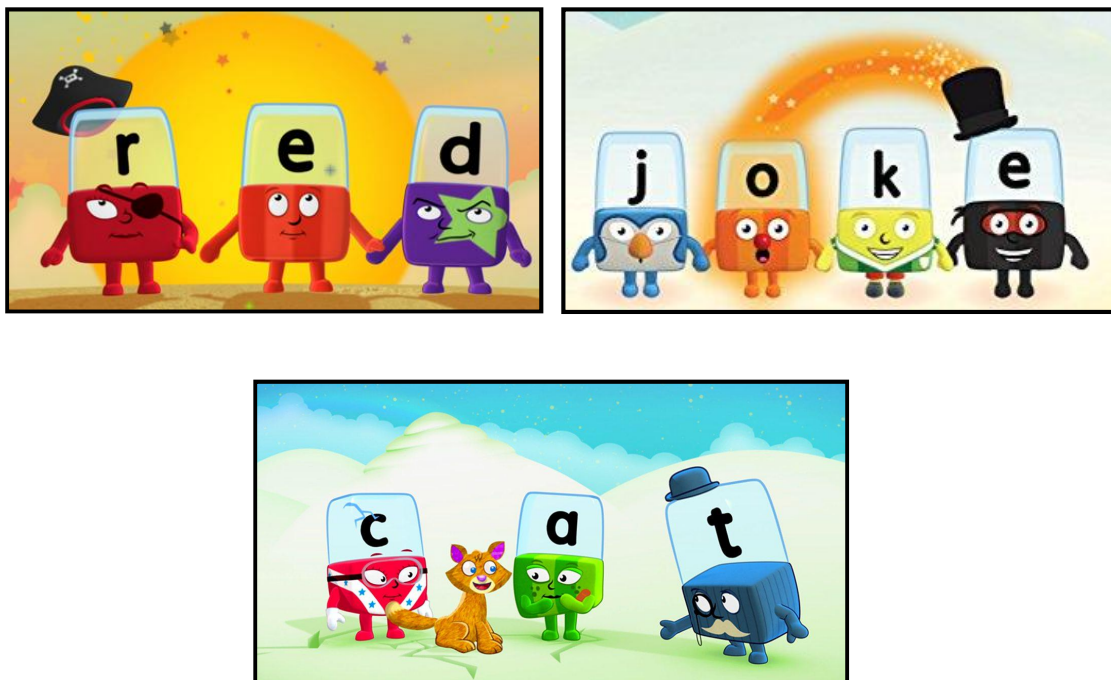


Figura 4. Personajes de Alphablocks.

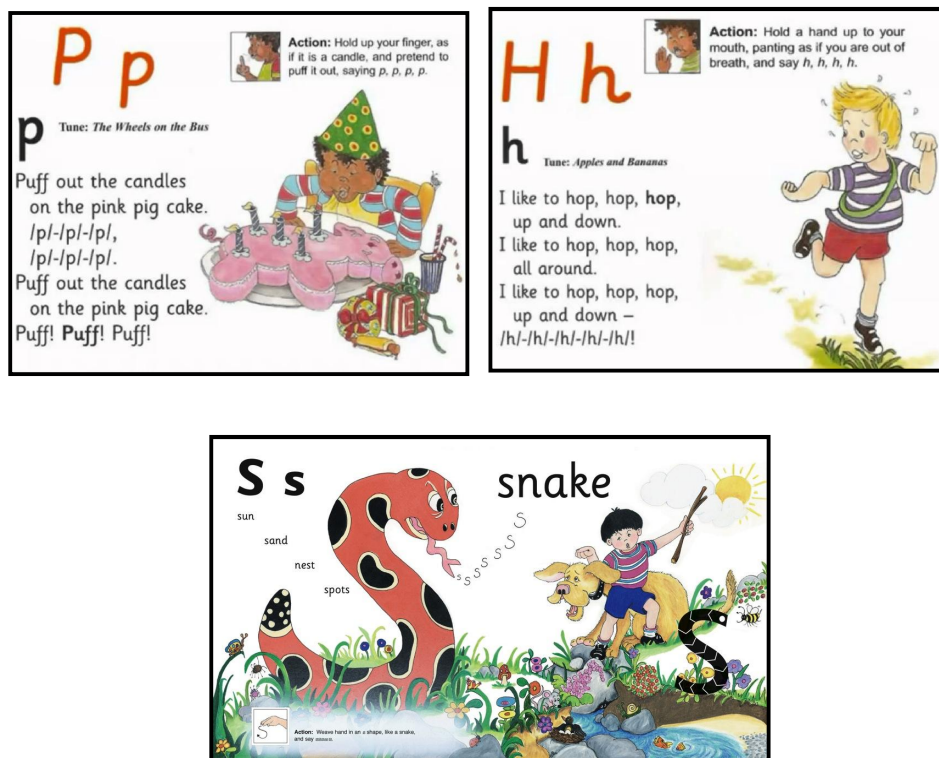


Figura 5. Personajes de Jolly Phonics.

3.4. Supuesto práctico

Una cuestión fundamental en la enseñanza de la lectura en inglés, ya sea mediante los materiales proporcionados por *Jolly Phonics* o por *Alphablocks*, es la diferencia existente en el hecho de que la lengua materna de los alumnos sea el inglés o sea cualquier otra. Se tomará como ejemplo el caso de alumnos nativos de español, estudiantes de inglés como lengua extranjera, a los que se denomina bilingües secuenciales. Esto significa que comenzaron a aprender inglés como L2 a los tres años, tras la adquisición de su lengua materna. Cabe señalar que esta segunda lengua puede aprenderse tanto de manera formal, en contextos institucionales (centros escolares) como de modo informal.¹¹

Además del ya mencionado vacío semántico, que a través de las imágenes puede considerarse que queda cubierto, no puede obviarse un asunto clave: mientras que los alumnos cuya L1 es el inglés, cuando aprenden a leer mediante estos recursos, se les

¹¹ Véase http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm (Recuperado el 5 de junio de 2016)

están enseñando las correspondencias gráficas de una serie de sonidos que ya conocen y utilizan en su vida diaria, para los alumnos de inglés como lengua extranjera esto supone un esfuerzo mayor, ya que, además de aprender a identificar qué grafías están correlacionadas con los sonidos, también deben aprender a pronunciar esta serie de fonemas, puesto que muchos de los sonidos propios de la lengua inglesa no existen en su lengua materna (cabe recordar que el inglés cuenta con 44 fonemas representados mediante 26 grafías, mientras que en español esas mismas grafías, a las que se suma la “ñ”, corresponden a únicamente 24 sonidos).

La siguiente tabla muestra una comparación entre dos hipotéticos grupos de alumnos: el primero, de origen anglosajón, utilizaría *Jolly Phonics* como recurso de aprendizaje; el segundo, de origen español, aprende inglés como L2 y podría ejemplificar al grupo de alumnos observado durante el periodo de Prácticum, que utiliza *Alphablocks* y el cual será objeto de estudio en la siguiente sección del presente Trabajo de Fin de Grado:

Contenidos	Alumnos de procedencia inglesa en un colegio de su lugar de origen	Alumnos de procedencia española en un colegio de su lugar de origen
Enseñanza de la escritura	Necesaria, al mismo tiempo que la enseñanza de la lectura.	No es necesaria, fue adquirida en la etapa de Educación Infantil.
Aspectos propios de la mecánica de la escritura (sostener el lápiz, trazado de las letras...)	No adquiridos en esta etapa.	Plenamente adquiridos en Educación Infantil.
Reconocimiento y uso de los sonidos	En condiciones normales, plenamente adquiridos y utilizados en su vida diaria (en caso de niños con dificultades, practicados en sesiones de logopedia).	Necesitan instrucción para reconocerlos e identificarlos.

Pronunciación	En condiciones normales, aprendida desde los primeros momentos de la infancia, por contar con referentes familiares y contextuales (en caso de niños con dificultades, practicado en sesiones de logopedia).	Necesaria su enseñanza, por ser diferente a la de su lengua materna.
Reconocimiento y uso de las letras	Necesaria la enseñanza de cada una de las 26 letras que componen el abecedario.	Conocen las grafías propias del alfabeto latino, y las utilizan diariamente para comunicarse a nivel escrito en su lengua materna.
Otros aspectos relacionados con la lectura y decodificación grafo-fonémica	Deben simplemente leer en su lengua materna lo que tienen por escrito.	Deben aprender que las grafías que ya conocen y utilizan se corresponden con sonidos nuevos, hasta ahora desconocidos para ellos.

Figura 6. Tabla comparativa entre dos grupos de alumnos, siendo el inglés L1 en el primer caso y L2 en el segundo

Con el objetivo de aclarar algunas de las nociones presentadas en el cuadro, se procede a señalar dos casos que mostrarían la diferencia entre los dos grupos. Por ejemplo, respecto a la “pronunciación”, el segundo grupo necesita aprender a colocar y utilizar los órganos fonoarticulatorios para pronunciar sonidos nuevos, como pueden ser /ʌ/ o /ʃ/, entre muchos otros. Por el contrario, el primer grupo no necesita instrucción específica en este aspecto, puesto que se trata de su lengua materna. Asimismo, otro ejemplo podría ser el siguiente: el segundo grupo conoce todas las grafías, como, por ejemplo, la letra *j*, pero al sonido que ya conocen del español –/x/, fricativo velar sordo– ahora deben asociarle un nuevo sonido de la L2 –/dʒ/, africado palato-alveolar sonoro–.

Del igual modo ocurre con el resto de correspondencias, como puede observarse en la grafía *h*, que los nativos de español la asocian con el hecho de no tener que pronunciar ningún sonido y deben comprender que en inglés, en ocasiones, se corresponde con un fonema fricativo glotal sordo, /h/.

En resumen, el objetivo último de los alumnos del primer grupo, cuya L1 es el inglés, es buscar la relación entre los sonidos y los significados que ya conocen, y las nuevas grafías que acaban de aprender, de forma que la tarea del profesor es enseñarles a descodificar estos nuevos símbolos. En el lado opuesto se encuentran los niños españoles que, aunque no tienen que aprender a formar las letras y a escribir, tienen que salvar una gran dificultad: la de comprender que existen otras correspondencias fonéticas distintas para las grafías que ya conocen, además de entender que son sonidos que en su lengua materna no existen y, tras esto, adquirirlos progresivamente.

4. MARCO PRÁCTICO

La investigación se basó en la observación del funcionamiento de un centro concertado de Valladolid que desde hace varios años, constituye un centro educativo bilingüe, de acuerdo con los requisitos y el procedimiento establecido en la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León y con la Orden EDU/163/2016, de 7 de marzo, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados para el curso 2016/2017).

En la etapa de Primaria, que es la que concierne a este estudio, tres materias del currículo (Ciencias Sociales, en primer y segundo curso; y Ciencias Naturales y Educación Artística, en todos los niveles) son impartidas en inglés. Puesto que a lo largo de toda la etapa el alumnado adquiere las nociones básicas de cada materia en ambas lenguas, la competencia adquirida tanto en el idioma materno como en el extranjero se ve enriquecida.

Así mismo, la Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León establece lo siguiente:

El objetivo principal del área de Lengua extranjera es el uso activo de lengua en un contexto comunicativo. La práctica docente no se entendería si el profesorado no utilizara la lengua extranjera desde el primer momento, es decir, las clases deben impartirse en inglés. (p. 307)

De igual modo, se expone que “para conseguir que el alumnado adquiriera una correcta pronunciación y entonación, es imprescindible una exposición continuada del lenguaje oral, tanto del léxico como de las estructuras gramaticales.” (Orden EDU/519/2014, p. 308). Por todo esto, las sesiones de esta materia se imparten en esta lengua en su totalidad.

Respecto a la enseñanza de la lectura en la lengua extranjera, la citada orden expresa lo siguiente: “Es fundamental establecer en el aula estrategias de aproximación a la lectura desde los primeros niveles, utilizando [...] métodos de enseñanza de la lectura por medio del aprendizaje de sonidos de letras, grupos de palabras y sílabas” (Orden EDU/519/2014, p. 308).

De lo que la ley expresa sobre que “el segundo idioma no es ajeno al avance de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico” (Orden EDU/519/2014, p. 308), se desprende que los *Alphablocks* constituyen una gran herramienta educativa, por formar parte de la tipología de recursos asociada a las nuevas tecnologías.

La sección de la citada orden “Currículo de Etapa” incluye varios bloques en los que se hace referencia a aspectos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación. Entre los mismos pueden citarse las estrategias básicas de comprensión, como las ilustraciones o los soportes digitales; los patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación, que incluyen el uso de algunos aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación para la comprensión de textos orales y la identificación de diptongos y grupos consonánticos iniciales (sch-/scr-/shr-/sph-/spl- /spr-/squ-/thr-) y, especialmente importante para el presente estudio, los patrones gráficos y convenciones ortográficas, refiriéndose a la asociación de grafía, pronunciación y significado a partir

de modelos escritos, expresiones orales conocidas y establecimiento de relaciones analíticas grafía- sonido (Orden EDU/519/2014, p. 310).

De igual manera, los criterios de evaluación se refieren en una de sus secciones al establecimiento de relaciones analíticas entre grafía y sonido (Orden EDU/519/2014, p. 315).

4.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En el primer curso de Primaria se inicia un proceso de enseñanza de la lectura en inglés que continúa a lo largo de la etapa. A través de un método sintético que, como se explica con anterioridad en el “Marco Teórico” de este Trabajo de Fin de Grado, consiste en la síntesis o combinación de fonemas para construir palabras, los alumnos de este centro van desarrollando su competencia lectora de manera progresiva.

En los dos primeros cursos de la etapa se utilizan los *Alphablocks* como recurso educativo. Resulta muy interesante comentar cómo se muestra en estos vídeos de *Alphablocks* la lectura de vocales y diptongos: por ejemplo, la “a” en *cat* aparece de la mano con “c” y “t”. Por otro lado, la “a” en “ai” aparece pegada a la “i”, puesto que juntas forman un diptongo, esto es, un sonido nuevo y completamente distinto a la “a” cuando va sola. Así, este diptongo “ai” ya va de la mano con “s” y “l” en la palabra *sail*, por ejemplo (ver figura 7).



Figura 7. Ejemplos de representación de vocales y diptongos en *Alphablocks*.

Otro caso que resulta de gran interés es el que se produce con el personaje “*Magic E*”, que al aparecer provoca que un sonido se convierta en otro completamente distinto (el propio personaje dice: “*When Magic E is around, I can make you make a different sound*”). Se muestra a continuación el caso creado para diferenciar las palabras *tap* /tæp/ y *tape* /teip/ (figura 8):

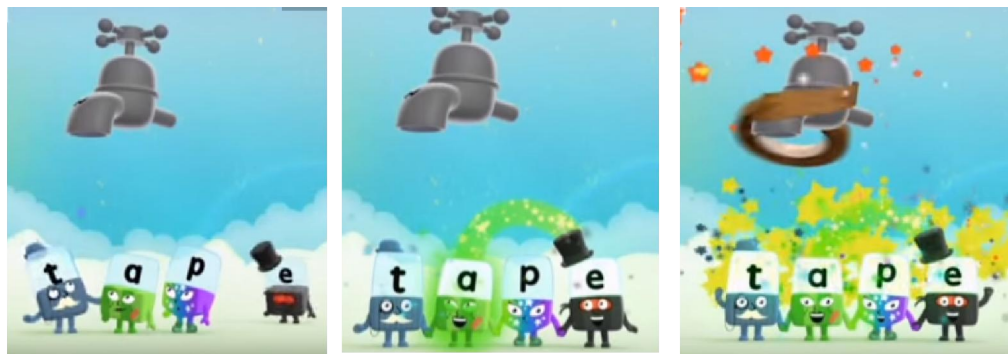


Figura 8. Representación de las palabras “*tap*” y “*tape*” en *Alphablocks*.

Además de ver los vídeos durante el desarrollo de las clases del primer y segundo trimestres, los alumnos disponen durante todo el curso de mediadores de aprendizaje en las paredes del aula en los que se muestran los personajes de la serie, cada uno de ellos con el sonido al que se refiere y la correspondencia gráfica del mismo – es decir, la letra o letras que lo representan–. Todos ellos se muestran agrupados en función de criterios fonéticos y pragmáticos. Por ejemplo, las dígrafos *ay*, *ai* y *a_e*, cuya pronunciación es /eɪ/, aparecen juntos; igual que lo hacían *oe*, *o_e* y *oa* por pronunciarse /əʊ/ y los dígrafos *er*, *ir* y *ur* por pronunciarse /ɜː/. Al mismo tiempo, se exhiben en el orden en que se han ido enseñando, porque desde la enseñanza de los primeros fonemas ya fue posible la creación de palabras CVC. De esta forma, están siempre a la vista del grupo disponibles para ser utilizados, tanto para que el profesor pueda hacer referencia a ellos en actividades guiadas como para que los alumnos, de manera independiente, puedan fijarse en ellos durante la realización de ejercicios individuales o en grupo.

Este centro recurrió a la utilización de *Jolly Phonics* durante varios años pero, tras la aparición de los *Alphablocks*, decidieron implantar y adaptar este nuevo material.

El presente estudio se centra en alumnos con edades comprendidas entre 6 y 7 años, puesto que es esta edad en la que suelen encontrarse los alumnos del primer curso

de Educación Primaria. Por este motivo, a continuación se comentan ciertas características generales del desarrollo lingüístico del alumnado de esta edad.

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE), en una comunicación presentada en el Congreso de Madrid en diciembre de 1998, expuso lo siguiente acerca del habla y el lenguaje normal del niño de 6 años en su lengua materna: en primer lugar, expresaba que estos niños tienen una fonoarticulación correcta y utilizan una gramática adecuada en oraciones y conversaciones. De igual modo, defendía que dichos niños suelen ser capaces de nombrar en orden los días de la semana y los meses del año, además de contar hasta 30. Asimismo, normalmente pueden predecir lo que va a suceder en una secuencia de acontecimientos y realizar narraciones compuestas por cuatro o cinco partes. Además, señalaba, generalmente son capaces de nombrar el día y mes de su cumpleaños, su nombre y dirección, y pueden diferenciar entre derecha e izquierda. En último lugar, el documento señala que reconocen la mayoría de las palabras opuestas y el significado de “a través”, “hacia”, “lejos” y “desde”, que saben distinguir los significados e implicaciones de “hoy”, “ayer” y “mañana” y que a menudo formulan preguntas utilizando “¿cómo?”, “¿qué?” o “¿por qué?”.¹²

Cabe mencionar que la adquisición o no de estas características, comentadas en términos generales y referidas a la L1 de los participantes, no influirán en el desarrollo de la prueba.

4.1.1. Objetivo del estudio

El objetivo de la realización de este estudio es comprobar la eficacia de la inclusión de los mencionados vídeos en el proceso de enseñanza de la lectura en inglés, además del resto de materiales diseñados por el centro (fichas, actividades...). Es decir, se valorará la capacidad de los alumnos de este curso para leer en inglés al final de su primer curso de iniciación a la lectura en la citada lengua extranjera.

Para llevar a cabo esta investigación, se realizará un estudio empírico en uno de los dos grupos del primer curso de Primaria.

¹² Véase Quezada, M. *Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años*
<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d059.pdf> (Recuperado el 4 de junio de 2016)

4.1.2. Participantes

El grupo de observación consta de 22 alumnos (15 niñas y 7 niños) de edades comprendidas entre los 6 y los 7 años, pertenecientes al primer curso de la etapa de Educación Primaria. Se trata de un grupo muy heterogéneo, con alumnos de diversas capacidades. No obstante, ninguno de ellos tiene necesidades educativas especiales.

Todos los participantes son alumnos nativos de español, considerados bilingües secuenciales. Como se ha comentado anteriormente, esto significa que estos alumnos empezaron a aprender inglés, con carácter de segunda lengua, tras la adquisición de su L1. En este caso, el inicio del aprendizaje de la L2 a nivel formal se produjo a los tres años, en el colegio (contexto institucional).

4.1.3. Metodología y diseño de la prueba

La prueba se basa en una serie de palabras, concretamente 26, que los alumnos deben leer en voz alta de manera individual. Se considera entonces que es una prueba de producción lectora.

Debido a la amplitud, tanto de los rasgos fonéticos propios de la lengua extranjera, como de los conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo del curso, el estudio se centra en un rasgo concreto de la fonología inglesa: la comprobación de la capacidad de los alumnos para leer y, en definitiva, discernir, algunas de las correspondencias grafo-fonémicas de la lengua inglesa. En concreto, se centra en la observación de dos grafías contenidas en palabras escritas en inglés, en particular *ou* y *ai* (correspondientes a los diptongos /aʊ/ y /eɪ/, respectivamente).

La elección de dichos diptongos y no otros distintos se basa en los siguientes motivos: por un lado, ciertos dígrafos, *oi* y *oy* –cuya pronunciación es /ɔɪ/– se descartan desde el principio, puesto que, aunque no se pronuncian exactamente igual, en inglés corresponde casi a los mismos componentes vocálicos que en español, a efectos grafo-fonémicos, y su correspondencia es la misma en las dos lenguas. En segundo lugar, la decisión se basó en la elección de dos uniones vocálicas a las que los alumnos se hubieran visto expuestos desde el principio de su enseñanza y, basándonos en lo observado en el periodo de prácticas, se consideró que los adecuados podrían ser estos,

a pesar de contemplar más posibilidades. Además, se pretendió que fueran dos dígrafos que se pronunciaran de forma diferente, por lo tanto, al elegir *ai*, no podían elegirse *ay* ni *i_e*; del mismo modo que al optar por *ou*, el dígrafo *ow* debía ser excluido.

A continuación, se decidió que el número de ítems de la prueba fuera 26, incluyendo 9 palabras que contuvieran cada uno de los dos diptongos. Debido a que el propósito último del estudio es la lectura adecuada del diptongo en cuestión, la mayoría de los ítems responden a la tipología CVC, en la que las palabras están compuestas únicamente por una consonante o dígrafo, una vocal o diptongo y otra consonante o dígrafo. No obstante, también se utilizan palabras con mayor cantidad de fonemas. Asimismo, la prueba contiene ocho palabras más, que responden a dos tipologías distintas a la anteriormente mencionada: los distractores (*distractors*) y palabras de relleno (*fillers*). Las palabras del primer tipo (*goat, seed, noise* y *night*) son palabras que incluyen también diptongos, no obstante, estos son diferentes de los que son objeto de nuestro estudio. La función de estas palabras no es otra que la de desviar la atención del participante, evitando así que focalicen su interés en las palabras cuyos diptongos son realmente el objeto de estudio. Del mismo modo, las palabras del segundo tipo (*van, fin, pan* y *red*) son aquellas que sirven “de relleno”, con el objetivo de que la prueba tenga más ítems y que estos sean más variados y diferenciados, de tal forma que los participantes no identifiquen cuál es realmente el aspecto que se está evaluando mediante la prueba. Este segundo conjunto de palabras no fue elegido al azar, sino que se utilizaron palabras que en español y en inglés se escribieran exactamente igual, cuya diferencia residiera en la forma de pronunciarlas. Estas palabras se conocen como “pares mixtos aproximados”. Además de las ya mencionadas *van, fin, pan* y *red*, pueden incluirse otros ejemplos como *pie, son, fan* o *plan*.

Cabe señalar también el siguiente aspecto: la prueba se lleva a cabo a través de una presentación de *PowerPoint* en la que cada diapositiva muestra únicamente una palabra, que debe ser leída por el participante. Estos ítems no se acompañan de dibujos que muestren gráficamente el significado de los mismos, por la siguiente razón: es probable que el alumno, al ver la palabra, no sepa pronunciarla y leerla correctamente, pero que al identificar el dibujo, sepa a qué vocablo se está refiriendo. De esta forma, la prueba no sería válida puesto que no se estaría evaluando la competencia lectora, sino una cuestión semántica.

Respecto a las 18 palabras que sí son objeto de estudio y que contienen las correspondencias gráficas *ou* y *ai* para los diptongos /*ou*/ y /*ei*/, respectivamente, debe señalarse lo siguiente: En relación al asunto que acaba de mencionarse, basado en el hecho de que el objeto de evaluación es la competencia lectora y no los contenidos a nivel semántico, en la serie de ítems se incluyen dos tipos de palabras: palabras lexicalizadas o globalizadas, es decir, palabras escuchadas y utilizadas diariamente por los alumnos y el profesor; y palabras completamente nuevas, que contienen los diptongos pero probablemente nunca hayan sido escuchadas por los participantes. La finalidad no es otra que la comprobación de la pronunciación correcta de los diptongos, sea cual sea la palabra que los contiene. A tales efectos, podría haberse considerado la inclusión de palabras inventadas, que no existan en inglés, pero que incluyan los diptongos a testar; de esta forma, se evaluaría únicamente la competencia lectora.

Es necesario indicar el hecho de que, a la hora de llevar a cabo la recogida de datos, se contempló la posibilidad de que los participantes dieran dos respuestas ante alguno de los ítems; es decir, que leyeran uno de ellos y por sí solos se autocorrigieran o bien considerasen otra respuesta, distinta a la primera que hubieran proporcionado, como respuesta correcta. Esto también influirá a la hora de comentar los resultados obtenidos. Las respuestas se registraron de manera individualizada en tablas (anexos) y, posteriormente, todos estos datos se trasladaron a una hoja de cálculo de Microsoft Excel. Gracias a esto, se realizaron estudios estadísticos, se construyeron gráficos y se obtuvieron las conclusiones que se mostrarán mas adelante.

En último lugar, debe mencionarse que la prueba se puso en práctica durante una mañana lectiva, mientras en el aula tenían lugar las sesiones normales de clase. Tras la lectura de tres ejemplos de muestra, que incluían palabras que no contenían el diptongo que iba a ser testado (*book*, *alphabet* y *lunch*), la prueba comenzaba. Se llevó a cabo de manera progresiva con todos los alumnos, seleccionados para realizarla en orden aleatorio.

La prueba se llevó a cabo en el mes de junio de 2016, último mes del primer curso de enseñanza. En este momento se espera que los alumnos hayan adquirido una serie de nociones básicas relacionadas con la competencia lectora en la mencionada lengua extranjera.

El grupo de participantes mostró una actitud positiva ante la prueba, que les fue presentada como un juego para leer palabras en inglés. Se les comentó que habría palabras que conocerían y palabras que no, pero que el objetivo era leer el ítem en cuestión, independientemente a conocer o no su significado.

Previo a la realización de la misma, se realizó un breve repaso de los diptongos que estaban expuestos en mediadores de aprendizaje en el aula (*ai, ay, a_e; oa, oe, o_e; ee, ea, e_e* y *ie, igh, i_e*), a través de una lectura rápida en la que fueron los propios alumnos quienes llevaron a cabo la pronunciación del fonema correspondiente. Así mismo, cabe señalar que en dicha aula no existe un cartel para *ou* y *ow*, debido a que se extravió meses atrás y no fue repuesto. Debe mencionarse que, aunque no recurrieron a ellos, estos carteles estuvieron a la vista de los participantes durante todo el desarrollo de la prueba, puesto que se llevó a cabo en su clase.

4.1.4. Preguntas de investigación

La realización de la prueba de lectura buscará responder a las siguientes hipótesis:

1. ¿Existe alguna diferencia en productividad en la lectura de palabras con cada uno de los distintos diptongos?
2. ¿Se obtienen mejores resultados en palabras ante las cuales los participantes han tenido un nivel de exposición mayor en el aula, respecto a aquellas que son nuevas y desconocidas para ellos?
3. ¿Existe alguna palabra que todos o la mayoría de participantes pronuncien de manera incorrecta? ¿Cuál es el motivo?
4. ¿Ejerce la lengua materna de los participantes influencia sobre los resultados obtenidos, esto es, podríamos hablar de *cross-linguistic influence*?
5. ¿Existe algún tipo de influencia lateral en la pronunciación correcta o incorrecta del diptongo, en función del fonema que lo precede o sigue?

4.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En líneas generales, los resultados se ajustaron en gran medida a lo esperado.

De todo el conjunto de datos obtenidos, se excluyen los relativos a los *distractors* y *fillers*, debido a que no influyen en la lectura de los diptongos que son objeto del estudio.

A continuación se exponen una serie de aspectos acerca de los datos recogidos que deben comentarse:

En primer lugar, 306 de 396 palabras fueron pronunciadas correctamente, lo que supuso el 77,27% de aciertos (figura 9).

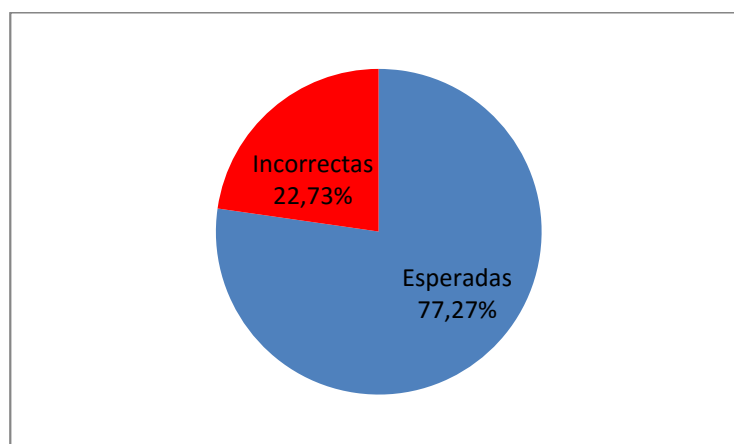


Figura 9. Porcentaje de respuestas correctas (esperadas) y erróneas (incorrectas) obtenidas.

De los mismos, el 87,91% (269 respuestas correctas) se dieron en el primer intento y el 12,09% (37) en el segundo (figura 10). Esto supone unos valores del 67,93% de aciertos en el primer caso sobre el total de participantes, uniendo aciertos y errores; y de un 9,34% en el segundo, también sobre el total. Cabe señalar que, de estos segundos intentos, muchos de ellos se debieron a que los propios alumnos se daban cuenta del error y a continuación del primer intento, llevaban a cabo una segunda lectura del ítem en cuestión. En otras ocasiones, en las que leían el ítem de manera incorrecta, el hecho de señalarles “*Now, read it in English*”, provocaba que ellos mismos fueran conscientes del error y en ese segundo intento la palabra era leída correctamente.

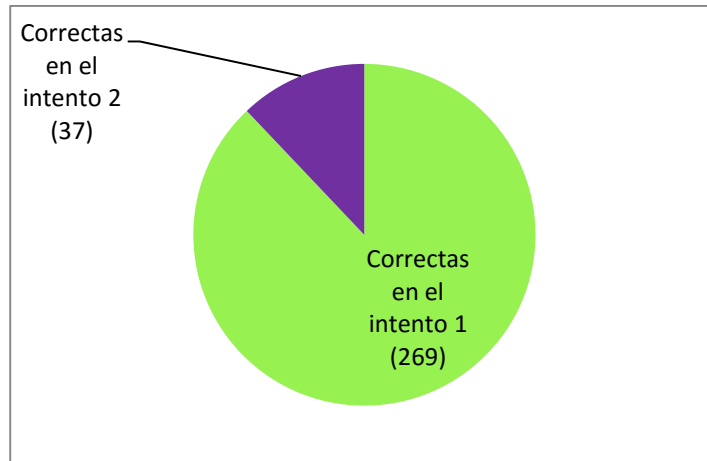


Figura 10. Respuestas correctas en el primer intento (intento 1) y en el segundo (intento 2).

En segundo lugar, los resultados obtenidos en las palabras que contenían el diptongo /ei/ presentan un mayor nivel de acierto que los de las palabras con diptongo /ao/ (83,84% y 70,71% de acierto, respectivamente) (figura 11). Esto puede llevar a la siguiente conclusión: la enseñanza del primer diptongo ha sido más efectiva que la del segundo. Estos resultados responden a la hipótesis 1: se observan resultados llamativamente distintos en los ítems de los dos tipos.

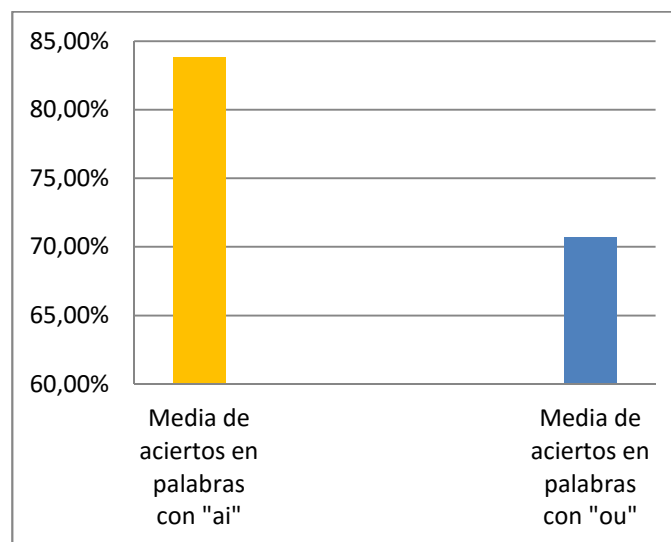


Figura 11. Porcentaje de acierto por diptongos.

En tercer lugar, cabe señalar que la palabra que presentó mayor índice de corrección en su lectura y pronunciación fue *house*, con 95,45% de acierto (es decir, todos los participantes, menos uno, la pronunciaron correctamente); seguida en segundo lugar por *tail*, *train*, *nail* y *mouse*, todas ellas con un valor de 90,91% de acierto (todos

los participantes menos dos). La conclusión que podría derivarse de este hecho es la familiaridad de los participantes con los mencionados ítems. De esta manera, se confirma la hipótesis 2, que esperaba mejores resultados en las palabras que les resultaran familiares a los participantes, es decir, cuyo nivel de exposición fuera mayor. No obstante, *nail* no había sido apenas vista ni utilizada en el aula y los resultados fueron muy positivos, lo que nos puede indicar que ya están empezando a interiorizar y generalizar la lectura de ese diptongo.

En el lado opuesto se contemplan los casos de los ítems 6 y 17, *pound* y *hound*, respectivamente, en los que los datos muestran un índice de acierto en la lectura del diptongo de un 50%. Asimismo, la siguiente posición viene dada por el ítem *cloud*, del que se obtuvo un resultado del 59,09% de aciertos. Lo que se deduce de esta situación es que la mitad de los participantes no leyeron el diptongo correctamente y que, además, al ser palabras nuevas para los participantes, no consideraron que estuvieran mal pronunciadas, porque no las habían escuchado antes. Esto se relaciona con una situación que se derivó de la lectura de otros ítems en otras ocasiones: los alumnos pronunciaban mal una palabra, pero en el momento ellos solos eran conscientes del error y se autocorregían, proporcionando la respuesta correcta en el segundo intento.

Las figuras 12 y 13 muestran gráficamente los resultados obtenidos en cada uno de los ítems, divididos en dos categorías en función del diptongo testado (ei/ y /au/, mediante las grafías *ai* y *ou*):

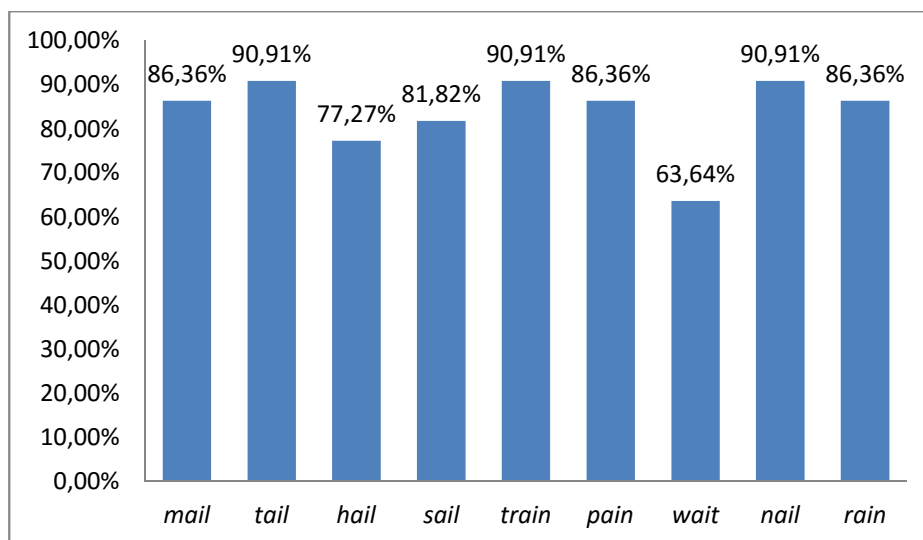


Figura 12. Respuestas correctas obtenidas en los ítems con grafía "ai".

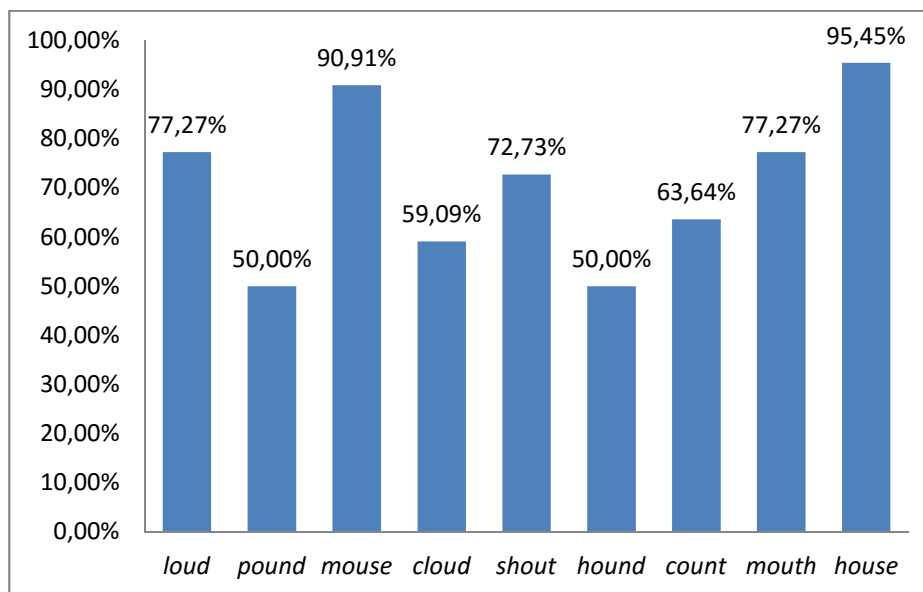


Figura 13. Respuestas correctas obtenidas en los ítems con grafía “ou”.

Otro dato que debe destacarse es el siguiente: 7 participantes, esto es, el 31,82% del total, obtuvieron un 100% de aciertos. De los mismos, 3, es decir, el 42,86% de los participantes que proporcionaron el total de las respuestas de manera correcta, los cuales representan un 13,64% del grupo completo, lo hicieron en el primer intento de lectura para todos los ítems. Del mismo modo, 4 participantes, que suponen el 57,14% de los participantes cuyas respuestas fueron correctas en su totalidad, y que constituyen un 18,18% respecto a todos los miembros del grupo experimental, recurrieron en ciertas ocasiones a la utilización del segundo intento para aportar la respuesta correcta.

En el siguiente gráfico (figura 14) se muestran, dentro de la sección de participantes que aportó el 100% de respuestas correctas, aquellos que lo hicieron mediante un único intento para todos los ítems y aquellos que en algunos de ellos requirieron del segundo intento. Esto puede señalar que los niños se encuentran en un proceso de interiorización de las reglas, y, por este motivo, se autocorrijen. Esta autocorrección es beneficiosa, porque los participantes finalmente proporcionan la respuesta adecuada.

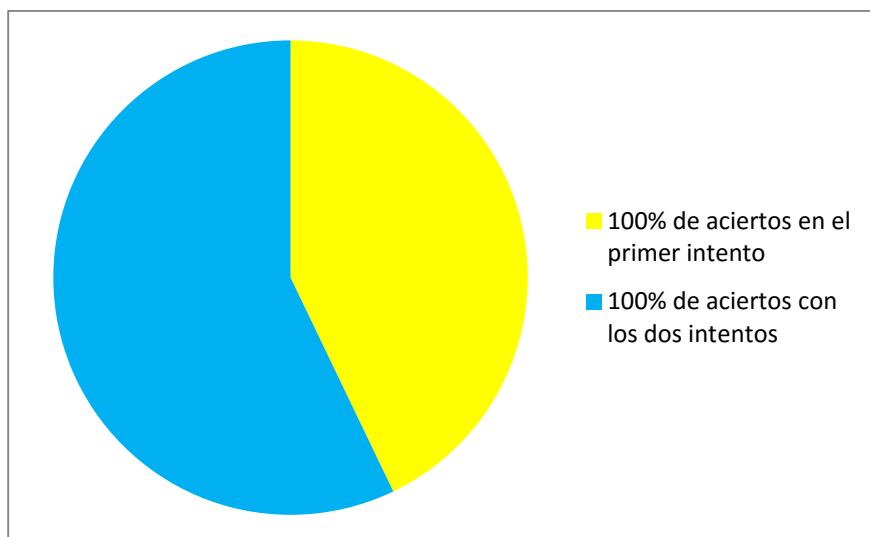


Figura 14. Porcentaje de participantes que, aportando todas las respuestas correctas, lo hicieron en el primer intento o gracias a los dos.

La siguiente figura (figura 15) muestra el dato anterior en función del total de participantes, incluyendo tanto los que acertaron todos los ítems como los que cometieron errores en alguno de ellos:

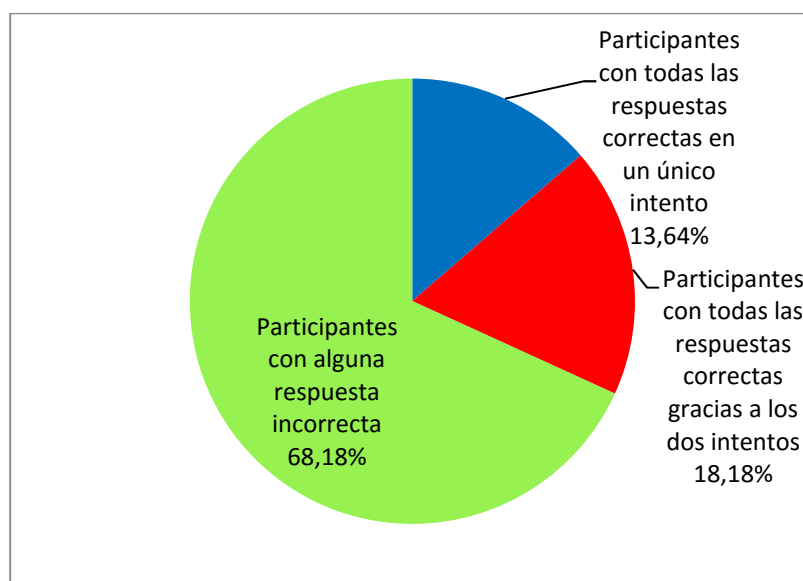


Figura 15. Índice de acierto.

Comenzaré aquí un pequeño apartado de análisis de resultados por participantes: en primer lugar, debe señalarse el caso de un participante, E12, que únicamente leyó correctamente la palabra *house*, probablemente porque le era familiar por ser una palabra utilizada muy a menudo en el desarrollo de las sesiones de la sección bilingüe. Este alumno leyó las palabras como se leerían en español, por lo que se puede concluir

que existe una influencia entre lenguas¹³. Esto significa que la lectura en L2 se ve influenciada por los conocimientos del alumno en su L1, de forma que esta última ralentiza en cierto modo el aprendizaje de la L2, para este participante concreto. Con este dato, estaríamos dando respuesta a la pregunta 4 de investigación. Asimismo, según Lado (1957)¹⁴, podría considerarse la teoría de que este participante ha sufrido una transferencia negativa de su lengua materna a la lengua extranjera, influyendo en la adquisición y aprendizaje de la L2. Por este motivo, no identifica y reconoce que los diptongos en inglés y en español no se leen de la misma forma.

Del mismo modo, otro participante, E15, solo obtuvo un índice del 22,22% de aciertos, es decir, de 18 ítems solo pronunció correctamente 4 (*mail, loud, mouse* y *house*). Esto lleva a considerar algo similar que en el caso anterior: que reconoció dos palabras utilizadas comúnmente en el aula, los dos últimos; y que por azar acertó dos ítems desconocidos, los dos primeros; pero que realmente dicho participante no es capaz de leer correctamente en inglés.

Estos dos casos, junto con lo que se ha comentado anteriormente sobre los ítems *pound, hound* y *cloud*, responden una vez más a la pregunta 4: la lengua materna ejerce influencia sobre los resultados, de manera que algunos ítems, que deberían pronunciarse en la L2, fueron pronunciados en la L1. Asimismo, puede considerarse que con los datos derivados de la lectura de *pound* y *hound*, se resuelven la preguntas de investigación 3 y 5: por un lado, debido a que los peores resultados se presentan en palabras que son completamente nuevas para los participantes (pregunta 3) y, por otro, porque estos dos ítems presentan el diptongo seguido de los sonidos /n/ y /d/ (pregunta 5), lo que podría ser objeto de un nuevo estudio de observación: ¿Los resultados habrían sido diferentes si las palabras, siendo también nuevas para el grupo experimental, contuvieran fonemas distintos tras el diptongo observado? ¿Habrían pronunciado correctamente las palabras *spouse* o *south*, considerando que se registran índices de acierto de 90,91% y 77,27%, respectivamente, en palabras como *mouse* y *mouth*, que contienen los mismos fonemas tras el diptongo? La puerta queda abierta a nuevas y más profundas investigaciones en este ámbito.

¹³ Fenómeno lingüístico que en inglés se conoce como “*cross-linguistic influence*”.

¹⁴ Véase Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press

Otro caso que merece especial mención es el del participante E20. Obtuvo unos resultados del 38,89% de aciertos, es decir, pronunció correctamente los diptongos pertenecientes a 7 de las 18 palabras de la prueba. Debe señalarse que en un ítem como *hail*, en el que pronunció /eɪl/, en la recogida de datos se considera como correcto, puesto que el objeto de estudio es únicamente la pronunciación y lectura del diptongo, y no de los fonemas que lo siguen o preceden. Destaca el hecho en este participante de que todos los aciertos, menos uno, correspondieron a palabras con diptongo /eɪ/; mientras que la única palabra con diptongo /aʊ/ pronunciada correctamente fue “*mouth*”, a la que se considera que está habituada por escucharla a menudo en el desarrollo de las clases. Se registraron pronunciaciones del tipo /aɪs/ para *house*, /'kʌlɒʃ/ para *cloud* o /'pɜ:pəl/ para *pound*. De este caso se concluye que dicho alumno no lee en inglés, sino que existe una serie de palabras que le resultan familiares (*eyes*, *colour*, *purple*) porque las ha escuchado en el aula, pero que realmente aún no es capaz de descodificar grafo-fonémicamente palabras en la L2; o lleva a cabo una lectura sistemática, sino que pronuncia palabras que conoce y que considera que tienen algún tipo de similitud con los ítems en cuestión.

No existen diferencias significativas respecto a la edad de los participantes: se produjeron situaciones de obtención de aciertos en su totalidad tanto en alumnos de 6 como de 7 años de edad; y lo mismo ocurrió con los alumnos que presentaron mayor índice de error, hubo casos de este tipo en participantes de las dos edades.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de aciertos totales registrado para cada uno de los participantes:

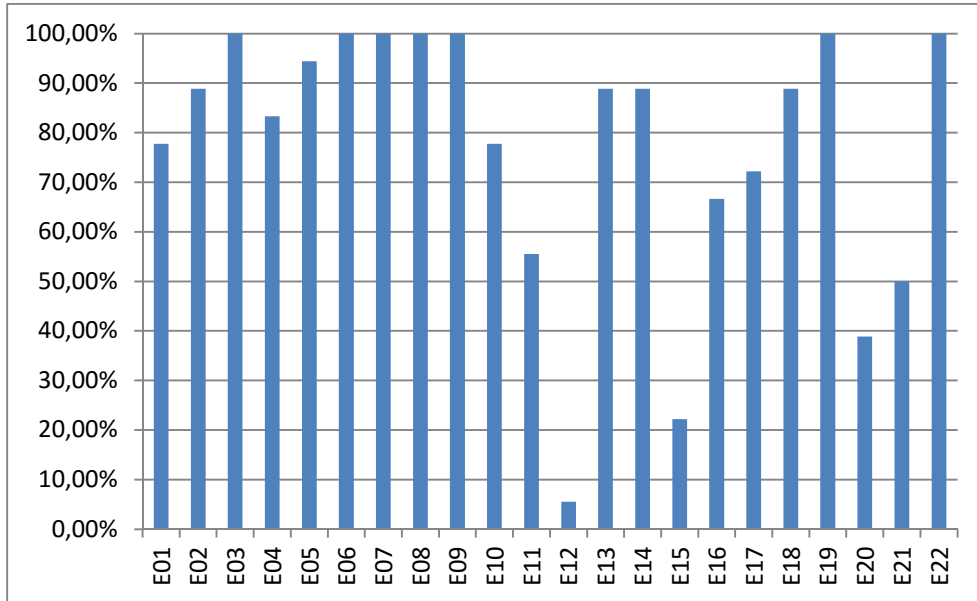


Figura 16. Respuestas correctas proporcionadas por cada participante.

Del mismo modo, a continuación se muestra el porcentaje de respuestas incorrectas de cada participante, anteriormente comentadas y analizadas:

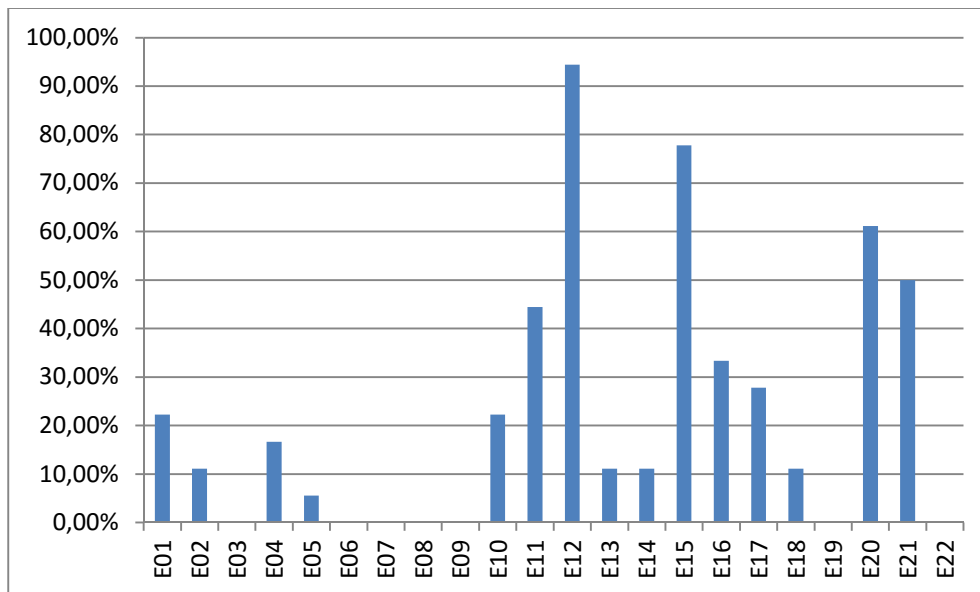


Figura 17. Respuestas incorrectas proporcionadas por cada participante.

En resumen, y a modo de conclusión, se considera que los resultados obtenidos demuestran que la instrucción recibida por parte de los participantes, en la que se incluye la utilización de los vídeos de *Alphablocks*, debe ser valorada muy positivamente. Además de esto, debe mencionarse la realización de fichas y ejercicios de lectura que, en las primeras etapas, incluyen a los personajes de la serie, y que

progresivamente van eliminándose para llevar a cabo lecturas de textos pertenecientes a materiales auténticos, como pueden ser los libros de las materias de *English* y *Natural and Social Sciences*. Los datos muestran que, tras un año de enseñanza, un grupo de alumnos del primer curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 6 y los 7 años y cuya lengua materna es el español, proporciona respuestas correctas ante una prueba objetiva de lectura de palabras en inglés. De este hecho se deriva que este grupo ha adquirido las nociones básicas de lectura en la citada lengua extranjera. El grupo, en términos generales, ya está metido en la dinámica de la lectura dinámica en inglés. En otras palabras, ya han interiorizado que *ai* no se pronuncia igual que en español, y bien lo ven como un sonido distinto o bien le ven su diferente correspondencia grafo-fonémica respecto al español.

5. CONCLUSIONES

La realidad social vigente muestra la necesidad de lograr la mayor competencia comunicativa posible, tanto en la lengua materna como en la lengua inglesa. Es tarea de los centros educativos estimular este aprendizaje y, promoviéndolo desde edades tempranas, los resultados son muy satisfactorios.

Este Trabajo de Fin de Grado ha pretendido exponer la importancia de la lectura como destreza básica en la adquisición de conocimientos en este idioma, especialmente si se está tratando con alumnado infantil.

En primer lugar, se han abarcado una serie de enfoques y materiales de lectura en inglés existentes en la actualidad. A continuación, se ha puesto el énfasis en un método de lectura basado en la fonética sintética, que consiste en la identificación y aprendizaje de fonemas para su posterior combinación, permitiendo la construcción de palabras.

Tras una valoración crítica de dos recursos didácticos basados en esta teoría, el manual *Jolly Phonics* y los vídeos de *Alphablocks*, se ha concluido que estos últimos constituyen una mejor herramienta educativa siempre que el profesor tenga una buena formación y cuente con la capacidad de crear materiales adicionales como fichas o

ejercicios; y siempre que se promueva la lectura diariamente tanto en el aula como fuera de ella. Asimismo, resulta esencial la adaptación de un material que originariamente está diseñado para hablantes de inglés nativos, no para estudiantes de inglés como lengua extranjera. De igual manera, los recursos deben ser atractivos y motivadores, pues no puede obviarse la corta edad del alumnado con el que se está trabajando.

La segunda parte del trabajo se ha basado en la realización de un estudio empírico en un aula del primer curso de Educación Primaria de un colegio de Valladolid, debido a que la forma de enseñar a leer en inglés a los alumnos de este curso generó mi interés desde el inicio de los dos periodos de prácticas propios del Grado en Educación Primaria – Mención en Lengua Extranjera: Inglés realizados en este centro.

Tras la puesta en práctica de una prueba de lectura objetiva en este curso, los resultados obtenidos nos llevan a la conclusión de que la instrucción, en términos de lectura en la citada lengua extranjera, es altamente recomendable para el alumnado de este nivel. Los métodos y materiales expuestos a lo largo del documento constituyen un primer acercamiento a la lectura en inglés, pero la enseñanza debe continuar en años sucesivos.

La prueba de lectura buscaba mostrar la capacidad del grupo experimental a la hora de leer una serie de ítems en inglés. El número de respuestas correctas obtenidas en los ítems que fueron objeto del estudio demuestra el enorme valor de la enseñanza recibida y de la utilización de los recursos anteriormente mencionados. Así mismo, debemos señalar que los resultados registrados en los *distractors* y *fillers* fueron también correctos en la mayoría de los casos. Llama la atención el hecho de que estos últimos, los cuales, como se explica a lo largo del desarrollo de la prueba, fueron “pares mixtos aproximados” (*van, fin, pan y red*) también fueron pronunciados correctamente, por lo que la mayoría de participantes no vio la lectura en L2 influenciada negativamente por su lengua materna. Esto es solo un motivo más para valorar y fomentar la continuación de la enseñanza en este ámbito y considerar su extensión e implantación en otros centros educativos que pretendan lograr que su alumnado alcance una buena competencia lectora y, en definitiva, comunicativa.

El estudio aquí mostrado se redujo a una única sesión en el mes de junio, por lo que sería recomendable, por una parte, realizar más pruebas a lo largo de un mismo

curso escolar, de forma que pudiera valorarse el progreso de los participantes durante un año lectivo; por otra parte, tomar a este grupo experimental como referencia para llevar a cabo un estudio longitudinal que evaluara si la competencia lectora de los participantes aumenta según continúa su instrucción en este ámbito. Además, sería interesante usar un grupo de control que no haya recibido formación alguna en este aspecto concreto, de forma que esto permitiera realizar una comparativa entre ambos grupos.

De igual manera, sería interesante llevar a cabo otros estudios en distintos cursos de Educación Primaria, que evaluaran si otros grupos diferentes muestran resultados igualmente satisfactorios.

Para finalizar, se deja la puerta abierta a nuevas investigaciones en este campo y se debe citar la importancia de avanzar y progresar con el objetivo de obtener cada vez mejores resultados en el conjunto de centros educativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brumfit, C., Moon, J. y Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Collins ELT
- Cámara, E. (2010). *La vocal inglesa: Correspondencias grafo-fonémicas*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial
- Ellis, G. y Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Londres: Penguin English
- Halliwell, Susan (1993). *La Enseñanza del Inglés en la Educación Primaria. Metodología práctica para la clase de Primaria en el nuevo sistema educativo español*. Essex: Longman
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Lloyd, S. (1992). *The Phonics Handbook*. Essex: Jolly Learning Ltd
- Lloyd, S. (1994). *The Phonics Handbook* (2nd ed.). Essex: Jolly Learning Ltd
- Lloyd, S. (1998). *The Phonics Handbook* (3rd ed.). Essex: Jolly Learning Ltd
- Scott, W. A. y Ytreberg, L. H. (1995). *Teaching English to Children*. Harlow: Longman

Alphablocks (imágenes)

<http://www.bbc.co.uk/blogs/cbeebiesgrownups/2012/02/new-series-of-alphablocks.shtml> (Recuperado el 27 de mayo de 2016).

Analytic Phonics vs Synthetic Phonics. The differences between Analytic and Synthetic Phonics

<http://www.getreadingright.com.au/analytic-phonics-vs-synthetic-phonics/> (Recuperado el 3 de junio de 2016).

Aspects of Literacy Assessment. Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf> (Recuperado el 28 de mayo de 2016).

Centro Virtual Cervantes: Diccionario de términos clave de ELE

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilinguiv.htm (Recuperado el 3 de junio de 2016).

Ethnologue: Languages of the World

<http://www.ethnologue.com/language/cmn> (Recuperado el 29 de mayo de 2016).

<http://www.ethnologue.com/language/eng> (Recuperado el 29 de mayo de 2016).

<http://www.ethnologue.com/language/spa> (Recuperado el 29 de mayo de 2016).

<http://www.ethnologue.com/statistics/size> (Recuperado el 29 de mayo de 2016).

Handy Tricky Word List

<http://jollylearning.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/Tricky-Word-ChecklistNEW.jpg> (Recuperado el 30 de mayo de 2016).

Jolly Phonics (imágenes)

<http://jollylearning.co.uk/2010/11/02/jolly-phonics-presentations/> (Recuperado el 27 de mayo de 2016).

Longman: Dictionary of Contemporary English

<http://www.ldoceonline.com/dictionary/phonics> (Recuperado el 25 de mayo de 2016).

Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León

<http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-519-2014-17-junio-establece-curriculo-regula-impl> (Recuperado el 26 de mayo de 2016).

Oxford Dictionaries

<http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/ingles/schwa> (Recuperado el 27 de mayo de 2016).

Portal de Educación de la Junta de Castilla y León

<http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas/secciones-bilingues> (Recuperado el 1 de junio de 2016).

Quezada, M. *Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años*

<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d059.pdf> (Recuperado el 2 de junio de 2016).

Sue Lloyd

<http://jollylearning.co.uk/2010/09/07/sue-lloyd/> (Recuperado el 30 de mayo de 2016).

Teaching Literacy With Jolly Phonics

<http://jollylearning.co.uk/overview-about-jolly-phonics/> (Recuperado el 30 de mayo de 2016) .

Tricky Words

<http://www.teachingyourchild.org.uk/tricky-words.htm> (Recuperado el 30 de mayo de 2016).

7. ANEXOS

7.1. GLOSARIO DE TÉRMINOS CLAVE

En esta sección se muestra un glosario con definiciones de conceptos que han aparecido a lo largo del documento en caso de necesitar ser aclarados:

“Blending”: Proceso de síntesis de palabras o sílabas a partir de los fonemas o sonidos que los constituyen, realizado en el orden correcto y permitiendo de esta forma la lectura de palabras completas. Opuesto a segmentación (“segmenting”).

Correspondencia grafo-fonémica: Relación establecida entre cómo suenan los fonemas y qué letras o grafemas los representan, y viceversa.

CVC (palabra): Aquellas primeras palabras que los alumnos son capaces de construir, formadas por únicamente una consonante, una vocal y una consonante (en ese orden).

Descodificación (“decoding”): Proceso que implica la utilización de correspondencias grafo-fonémicas en el reconocimiento de palabras.

Dígrafo: Grafema formado por dos letras que se pronuncian como un único sonido. Por ejemplo, el dígrafo consonántico “sh” representa un único fonema en *ship* y el dígrafo vocálico “oa” representa un único fonema en *toad*. Dos letras se unen para representar un nuevo fonema.

Dígrafo dividido (“split digraph”): Se produce cuando un único sonido o fonema, que se representa mediante dos grafemas o letras, contiene un grafema distinto que actúa de separación entre los dos anteriores. Por ejemplo, la “n” en *pine* separa el dígrafo “ie”, creando el dígrafo dividido “i_e”.

Fonética sintética (“synthetic phonics”): Método por el cual se combinan los fonemas para formar palabras.

“Phonics”: Método de enseñanza de la lectura basado en el reconocimiento de los sonidos que representan las letras.


“Schwa”: Vocal central átona representada por el símbolo /ə/ en el Alfabeto Fonético Internacional.

“Spelling” o “Encoding”: Destreza fonética que supone escuchar fonemas o sonidos y decidir qué letras los representan. El código alfabético inglés es reversible; si puedes leer una palabra, puedes escribirla (y viceversa).

Segmentación (“segmenting”): Destreza fonética que implica la división de palabras en los fonemas que las constituyen con el fin de escribir la palabra. En ocasiones es sinónimo de “spelling”. Opuesto a “blending”.

Trígrafo: Grafema formado por tres letras que se pronuncian como un único sonido. Por ejemplo, “igh” representa un único fonema, /aɪ/, (e.g. *right*)

7.2. PRESENTACIÓN *POWERPOINT* UTILIZADA EN EL ESTUDIO




ello!

In this activity, you have to read some words in English.

Here you have examples



Can you read this word in English?



book

Can you read this word in English?



alphabet

Can you read this word in English?



lunch

NOW, IT'S YOUR TURN!

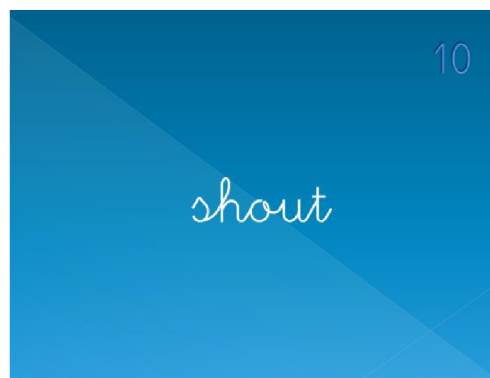
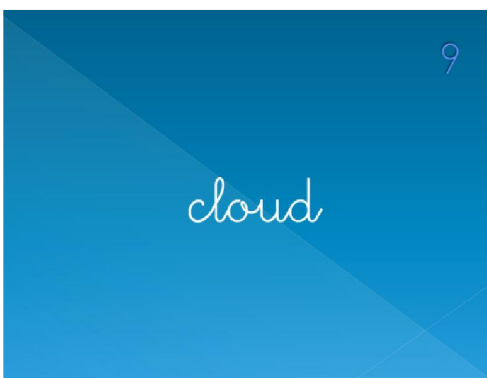
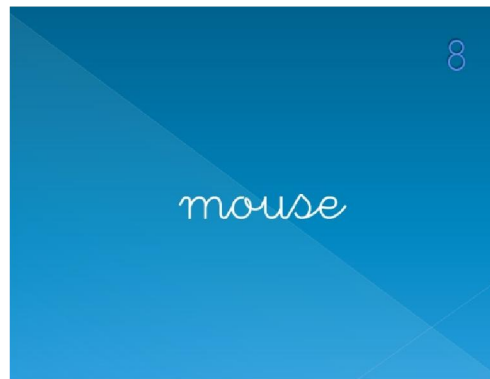
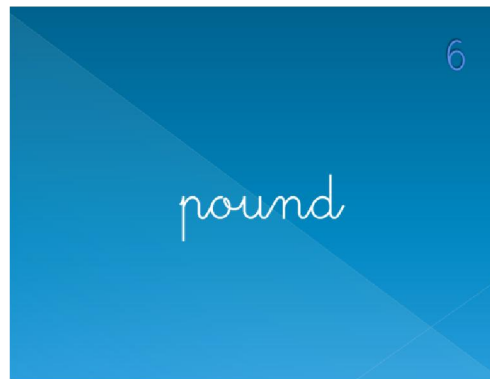
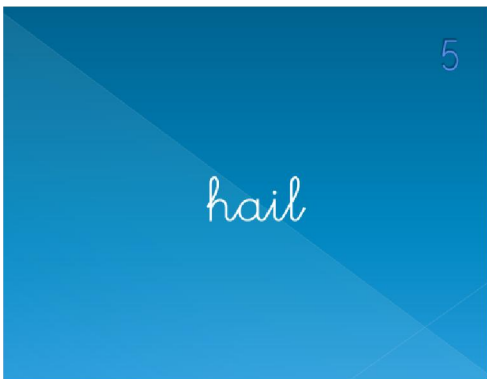
LET'S  START!

1

mail

2

loud



11

train

12

pain

13

seed

14

wait

15

van

16

nail

17

hound

18

fin

19

count

20

pan

21

rain

22

mouth

23

noise

24

night

25

house

26

red



7.3. HOJA DE REGISTRO DE DATOS

Nombre: _____ Edad: _____

	Ítem	Lee correctamente el diptongo	Respuesta 1	Respuesta 2
1	mail	Sí		
2	loud	Sí		
3	goat	Sí		
4	tail	Sí		
5	hail	Sí		
6	pound	Sí		
7	sail	Sí		
8	mouse	Sí		
9	cloud	Sí		
10	shout	Sí		
11	train	Sí		
12	pain	Sí		
13	seed	Sí		
14	wait	Sí		
15	van	Sí		
16	nail	Sí		
17	hound	Sí		
18	fin	Sí		
19	count	Sí		
20	pan	Sí		
21	rain	Sí		
22	mouth	Sí		
23	noise	Sí		
24	night	Sí		
25	house	Sí		
26	red	Sí		