



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN CENTROS
BILINGÜES: MÉTODO JOLLY PHONICS**

**TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO/MAESTRA EN EDUCACIÓN**

Autora: Mónica Herrero Mateo

Tutor: Miguel Ángel De la Fuente González

RESUMEN

El aprendizaje de una segunda lengua dentro de los centros escolares siempre ha planteado cuestiones complejas, pero con la elaboración de este trabajo se quiere demostrar que, a través de la enseñanza de la lectoescritura, esos problemas llegan a desaparecer prácticamente.

La enseñanza de ese aprendizaje será a través de un método sintético multisensorial y está basado en la concienciación fonológica denominado *Jolly Phonics* para enseñar a los/as alumnos/as a leer y escribir en inglés.

En este trabajo veremos cómo es la adquisición de un segundo idioma y cómo se desarrolla en nuestra mente, los requisitos de la lectoescritura en dos idiomas, los diferentes métodos empleados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, centrándonos en el método anteriormente mencionados para, finalmente, presentar una propuesta didáctica de intervención en el aula.

PALABRAS CLAVE: lectoescritura, método *Jolly Phonics*, inglés, lengua extranjera, fonología, educación infantil.

ABSTRACT

Learning a second language in school has always raised complex issues, but with the development of this work is to show that through the teaching reading and writing these problems even disappear.

The teaching of this learning is through a method, which is multi-sensory synthetic and is based phonological awareness called Jolly Phonics to teach pupils to read and write in English.

With this work want to know as the acquisition of a second language and as developed in the main, the requeriments to read and write in second language, the diferent methods use to teach this learning and finally present a didactic intervention the clasroom.

KEY WORDS: Reading and writing, method Jolly Phonics, foreing language: English, phonics, Infant Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	4
3. JUSTIFICACIÓN	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
4.1. HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....	7
4.2. EL LENGUAJE Y SU APRENDIZAJE.....	13
4.2.1. La manera en que se desarrollan los idiomas en nuestra mente .	13
4.2.2. Adquisición de una segunda lengua.....	15
4.2.3. Adquisición del idioma en las escuelas: Modelo de Thomas y Collier.....	23
4.3. LA LECTOESCRITURA EN DOS IDIOMAS.....	25
4.3.1. El idioma de instrucción inicial de la lectoescritura.....	26
4.3.2. Estrategias de enseñanza en el aula de lengua extranjera.....	27
4.4. MÉTODO JOLLY PHONICS	29
4.4.1. Historia del método.....	30
4.4.2. Fundamentos teóricos	30
5. METODOLOGÍA	32
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	33
7. CONCLUSIONES	43
8. BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXOS.....	48

1. INTRODUCCIÓN

Las páginas de este trabajo de fin de grado recogen aspectos significativos sobre el aprendizaje de la lectoescritura en inglés como lengua extranjera por parte de los/as alumnos/as españoles de la etapa de Educación Infantil, siguiendo el método *Jolly Phonics*, el cual está basado en una conciencia fonológica.

El principal objetivo de nuestra intervención didáctica consiste en que nuestros/as alumnos/as aprendan el idioma extranjero utilizando un método anglosajón y, a la vez, darles la oportunidad de que aprendan aspectos como la cultura, la gastronomía, las tradiciones, etc. Este paradigma basado en las competencias lingüísticas nos lleva directamente al desarrollo de las destrezas lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

Por ello, es fundamental ponerlo en práctica desde una manera correcta, esto quiere decir que el docente debe ser capaz de facilitar en el alumnado un modelo de pronunciación correcto en la lengua extranjera, ya que se quiere conseguir que sepa leer en inglés, pero además que lo haga con su correcta pronunciación.

En esta etapa, la educación de los/as más pequeños/as está muy relacionada con la adquisición de procedimientos y actitudes. Cuando se plantea el desarrollo tanto de la lengua materna como, en este caso, de un segundo idioma desde un concepto amplio, se ve que éste engloba dos aspectos significativos: por un lado, la competencia lingüística verbal, entendida como acto comunicativo directo; y, por otro lado, la competencia visomotriz que hace posible la lectura y escritura como acto comunicativo funcional.

Este trabajo, titulado *Aprendizaje de la lectoescritura en centros bilingües: Método Jolly Phonics*, aporta información sobre una serie de aspectos en relación a cómo enseñar a leer y escribir en un segundo idioma, información que el docente debe tener presente dentro de las aulas. Junto a ello, se presenta una propuesta de intervención en diferentes sesiones para el aprendizaje e iniciación de la lectoescritura en lengua extranjera, en base al método *Jolly Phonics*, dentro de la jornada escolar.

Para la elaboración de este trabajo de fin de grado se han tenido en cuenta las directrices de la Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C. y L.» nº 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013).

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con la realización de este trabajo fin de grado son:

- Exponer los distintos métodos de enseñanza aprendizaje ingleses.
- Establecer pautas y pasos para introducir el método *Jolly Phonics* en la lectoescritura.
- Diseñar una propuesta de intervención de sesiones para el aprendizaje al código lecto-escritor en una segunda lengua.

Para que los/as alumnos/as:

- Se inicien en la lectoescritura de un segundo idioma centrándose en la correcta pronunciación de los fonemas.
- Y además comprendan y respondan, de forma verbal y no verbal, a producciones orales en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales de aula y con abundante apoyo visual.

3. JUSTIFICACIÓN

Existe un gran debate sobre la importancia de la enseñanza de una lengua extranjera en estas edades, ya que vivimos en un mundo donde los medios de comunicación están revolucionando la sociedad en poco segundos y, con poco esfuerzo, se puede hablar por teléfono, leer un fax o una nota que se mande por Internet desde cualquier parte del mundo. Por ello, las autoras Ramírez y Serra (2001:72) defienden que hablar más de una lengua facilitará la comunicación con más personas y facilitará la comprensión de distintas maneras de vivir y de entender el mundo, cada lengua estructurará su visión. Para que la lengua tenga estas posibilidades, ha de ser hablada; con esto, se quiere decir que se deben “hacer cosas con la lengua” como solicitar información, rellenar formularios, etc. Dentro de la escuela lleva a enseñar a aprender a conocer, a hacer y a ser.

En estos usos de la lengua, a la vez que se aprenden conocimientos de las distintas áreas, el/la niño/a aprende a conversar, a relatar, a razonar, a defender sus opiniones, aprende a usar la lengua con propiedad y con significado. Por todas estas razones, se cree importante que en la escuela se hable más de una lengua.

Desde el punto de vista de Vez y Valcárcel (1989:31), la tarea de aprendizaje abarca distintos niveles de análisis que parecen interrelacionados. El/la alumno/a que se acerca al estudio de una nueva lengua tiene ante sí la tarea de descubrir el inventario de sonidos relevantes a la lengua, por ello, se va a utilizar el método de *Jolly Phonics* para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura desde un método basado en el sonido de los fonemas.

El DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, resalta que es importante promover el acercamiento a una lengua diferente a la propia desde los primeros años de la Educación Infantil, esto permitirá desarrollar actitudes positivas hacia las lenguas, despertando la sensibilidad y curiosidad por ellas, con el objetivo último de promover una cultura basada en el entendimiento y respeto mutuo. La lengua extranjera es un buen aliado para desarrollar las capacidades afectivas, intelectivas y sociales en estas edades, adquirir una mayor competencia comunicativa y facilitar la

reflexión sobre el aprendizaje. La lengua extranjera será la base de comunicación en las sesiones establecidas a tal fin.

Para ello, el mencionado Decreto destaca que es esencial el diseño de contextos que faciliten el papel activo del alumno/a en su propio aprendizaje. Las actividades deben desarrollar sus habilidades comunicativas de forma natural y espontánea, respetando el «período de silencio» (tiempo centrado en la escucha y generación de significados, en el que no se da producción oral alguna), así como los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

La propuesta de intervención diseñada en este trabajo está orientada al uso de un método procedente de Inglaterra, para la adquisición de la lectoescritura. Este método se nombra *Jolly Phonics*, como se ha mencionado anteriormente, y consiste en la presentación de los fonemas que conforman la lengua inglesa, en orden de frecuencia de uso, al mismo tiempo que presenta su grafía y acompañados de un gesto, con el fin de ayudar al alumnado a su interiorización, reconocimiento y uso. El principal motivo por el que se decide elegir este método, y no otro, es el hecho probado de que la adquisición oral de cualquier lengua preceda a cualquier uso que pueda dársele, esto quiere decir que, en un primer momento, se reconocen unos sonidos que después se reproducirán y, con el paso del tiempo, se será capaz de transformar en grafías.

Diversas teorías de desarrollo infantil muestran que los/as niños/as son capaces de identificar una gran cantidad de fonemas, no únicamente y precisamente de su lengua materna, sino de cualquier otro idioma. Esto es debido tanto a la plasticidad de su cerebro como a la plasticidad del aparato fonador, que les permite reproducir cualquier sonido procedente de cualquier lengua. Sin olvidarnos de que serán el uso y su exposición los que determinen su pronunciación y el desarrollo, en definitiva, de una lengua en concreto.

Este trabajo, y su posterior defensa, pretende mostrar que se han alcanzado los objetivos del título de Grado en Educación Infantil y las competencias generales que debe poseer todo maestro/a de dicho Grado, según se cita en la *Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva*. Entre esas competencias se pueden destacar:

- Ser capaz de reconocer, aplicar, llevar a cabo y valorar nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

Además, los estudiantes del Título de Grado en Educación Infantil debemos alcanzar unas competencias específicas que aparecen organizadas en módulos y materias en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil. Por el tema de trabajo presentado destacamos el siguiente apartado:

A. Módulo: Didáctico disciplinar:

23. Ser capaces de transmitir a los niños y a las niñas el aprendizaje funcional de una lengua extranjera.
24. Ser capaces de afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües y multiculturales.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

En este apartado, se va a realizar una rápida revisión de cada una de las etapas sobre la forma de enseñar idiomas extranjeros, ya que han sido diversos los planteamientos y aproximaciones, según Rivers (1981:82-86). En la actualidad, la enseñanza de idiomas extranjeros no está basada en una o dos aproximaciones, sino que, dependiendo de la situación de enseñanza aprendizaje, el docente debe integrar conscientemente las diferentes corrientes. Algunas de esas corrientes, las cuales se pueden aproximar a la realidad del contexto en los centros escolares, son las siguientes:

- Método de la traducción gramática (1850-1950)

Este método enseñaba el idioma desde el punto de vista gramático y la lengua es un conjunto de reglas gramaticales donde las habilidades de expresión y comunicación oral no son importantes y rara vez se provocan situaciones interactivas de conversación. La lengua extranjera se enseña sólo con la lengua materna, y las prácticas de clase se dirigen a través de ejercicios escritos con el objetivo de conseguir una buena expresión escrita. Se pone el énfasis en el aprendizaje de listas de vocabulario traducido.

- Método directo (1980-actualidad)

Este método es una alternativa al método anterior y surge en relación a varios factores: primero como reacción al poco peso de las habilidades orales, segundo un crecimiento en el deseo de viajar y tercero la publicación del libro de Charles Darwin “El origen de las especies”. Tanto es así, que sólo utiliza la lengua extranjera en las clases y no existe ningún tipo de traducción. Las destrezas a las que se les presta atención son la expresión y la comprensión oral. Se plantea una enseñanza por situaciones, donde el vocabulario y las expresiones están muy cerradas.

Éste fue el principio de varios métodos que basaban sus ideas sobre la enseñanza en la creencia de que un idioma extranjero (L2) se debería adquirir de la misma manera que se adquiere el idioma materno (L1). Las clases eran pequeñas o individuales, se daba mucha importancia a los *drills*, la repetición, la buena pronunciación y al uso de los símbolos fonéticos y escritura fonética, sobre todo, había reglas y se prohibía el uso de L1. Este sistema sigue teniendo en la actualidad sus seguidores en muchas partes del mundo, pero no es un método fácil de usar en los colegios porque se basa en un ambiente creado artificialmente.

- Método estructuralista y audiolingüístico (1960-1980)

Este método es la evolución científica del método anterior, el cual está basado en los principios del comportamiento psicológico que defendían los procesos de aprendizaje estímulo-respuesta. Todo gira en torno a una organización estructurada de la lengua. Las reglas gramaticales, son estructuras complejas donde hay elementos de pequeño tamaño que pueden formar mayores estructuras, el vocabulario se debe

aprender de una forma estructurada, el lenguaje es un conjunto de estructuras que se repiten.

Este método, trata todas las destrezas comunicativas pero las secuencias no son aleatorias sino que corresponden a criterios pedagógicos basados en este método (comprensión oral-expresión oral- comprensión escrita-expresión escrita).

- Método de situaciones estructurales (1960-1990)

Este método, es la versión pragmática del anterior. La principal diferencia, es que se le da un significado social al lenguaje, de manera que el alumnado pueda interactuar entre ellos/as para practicar, realizar presentaciones en público, presentarse y desarrollar producciones (la teoría de las tres P).

- Aproximación humanista (1970-1990)

Esta aproximación, está basada en la premisa de que las clases de lengua extranjera son asumidas y percibidas por el alumnado como lugares de pánico. Es decir, las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en el proceso de la adquisición de las lenguas extranjeras, suelen provocar situaciones de estrés y ansiedad al alumnado. Para evitarlo se propone una metodología diferente. Parte del hecho, que el alumnado aprende mejor si están relajados y si hablan sobre ellos mismos, por tanto se necesita un giro en el enfoque y se fomenta una mayor individualización de la enseñanza. Dicha aproximación humanista surgió en Estados Unidos.

- *Suggestopedia*

Suggestopedia, supuso una innovación dentro del espectro humanístico debido a las aportaciones de Lozanov (1975). El nombre tiene su origen en la fusión de Sugestión y de Pedagogía, y centra sus esfuerzos en la correlación que existe entre una mente tranquila y con predisposición para el aprendizaje, y su potencial para aprovecharlo en la lengua extranjera. Por tanto, el objetivo es eliminar barreras y favorecer la desinhibición que puede afectar a variables que finalmente limitan la competencia lingüística.

Es una mezcla entre sesión de relajación y sugestión en inglés, ya que el/la alumno/a debe seguir la historia, intentando trasladarse al mundo imaginario que se plantea. Toda sesión de *Suggestopedia* atraviesa por tres fases: presentación, *primer concierto activo* (presenta la historia y materiales), *segundo concierto pasivo* (el alumnado se deja llevar por las instrucciones y la voz del docente) y *práctica* (donde se realiza los trabajos en grupo basado en expresión y comprensión oral).

Los principios en la práctica de este método son denominados, *autoridad* (la información se recibe si procede de una autoridad, es más fiable), *infantilización* (aunque los/as alumnos/as sea mayores se vuelve a una etapa infantil donde la relación profesor/a-alumno/a es similar a la de padre/madre- hijo/a de la infancia), *caracterización* (debemos intentar cambiar el entorno y sorprender al alumnado con materiales reales) y *entonación* (el/la profesor/a debe esforzarse por captar continuamente la atención del alumnado).

Por un lado, las ventajas de este método consisten en que se proporciona un ambiente de aprendizaje de inmersión lingüística, se conecta con los sentimientos del alumnado, se potencia la capacidad de memorización (medio y largo plazo) y se fomenta la interacción, además de la corrección positiva y la participación al final de cada clase.

Por otro lado, las desventajas son las limitaciones del entorno-material y la pérdida de autonomía, por la infantilización en alumnos/as adolescentes, puede provocar reacciones poco colaborativas y puede caerse en el uso de la hipnosis.

- *Total Physical Response Approach*

Es una metodología que se usa para el aprendizaje de una segunda lengua, está basada en escuchar conceptos y enlazarlas con acciones físicas específicamente diseñadas para reforzar el significado y la comprensión.

Como el resto de prácticas, dentro del espectro de la aproximación humanística, dicha metodología urge para ofrecer una alternativa al clima de tensión y estrés que, para la mayoría del alumnado, suponen las situaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Surge por iniciativa del Dr. James Asher y ofrece un entorno psicológicamente seguro, en una inmersión lingüística en lengua extranjera

sin estrés que trata de imitar cómo los padres enseñan en su hogar la lengua materna a través de órdenes.

Algunas de las características de esta metodología, es que se aproxima a un lenguaje abstracto a la vida real, se produce una comprensión instantánea del concepto a aprender, ambiente libre de estrés, facilita interacciones sociales y provoca un aprendizaje a largo plazo.

Existen diferentes tipos de actividades, que se fundamentan en actividades con el cuerpo, objetos, con imágenes (*flashcards*) y con historias. Las habilidades lingüísticas que más se potencian con estas actividades están desglosadas en la comprensión, en la expresión oral y la expresión escrita.

Entre los aspectos positivos de esta metodología se puede encontrar el aprendizaje a largo plazo de los contenidos y la adquisición por imitación de una pronunciación casi nativa (siempre y cuando el *input* sea correcto).

Son programas efectivos tanto en niños/as como en adultos. El entorno visual de los gestos del profesor/a refuerza la información de entrada.

Sin embargo, no es un método muy usado, ya que los/as alumnos/as pueden tener comportamientos disruptivos si no se aplica con la suficiente paciencia. Por otro lado, los/as alumnos/as no siempre son conscientes del proceso de aprendizaje.

Por tanto, con esta metodología se consigue crear una ambiente de inmersión lingüística total, con grandes períodos de tiempo de exposición a la lengua extranjera, se obtiene un feedback inmediato por parte del alumnado y es una práctica altamente motivante.

- Construcciones silábicas funcionales: Lengua comunicativa I. (1970-2000)

Trata de seleccionar pequeñas partes de la lengua extranjera que tienen sentido por sí mismo en una situación. Sus inicios se sitúan en la Resolución del Consejo de Europa (1960).

- Metodología Comunicativa: Lengua comunicativa II. (1970-actualidad)

A finales de la década de los 70, empieza a concebirse la clase de lenguas extranjeras, como un espacio donde se diseñe una verdadera inmersión lingüística y un baño comunicativo (Krashen, 1977). Esta práctica ha supuesto una verdadera revolución en la metodología docente, para la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta filosofía se recoge en la Teoría de la Adquisición de la Segunda Lengua.

Este autor, distingue entre conceptos de adquisición y aprendizaje. Según él, debe existir un equilibrio entre aprendizaje (asimilación consciente y dirigida) y adquisición (asimilación inconsciente y natural). Esto es, que el alumnado debe ser consciente de que está aprendiendo una lengua extranjera, y debe esforzarse en este proceso, pero no tiene por qué ser consciente de todo lo que aprende.

Esta metodología fue evolucionando a finales de los 80, en dos paradigmas: lengua comunicativa orientada a la exactitud (conocimiento exacto de rutinas sistemáticas en el lenguaje diario) y lengua comunicativa orientada a la fluidez (amplios debates sin que los protagonistas sean interrumpidos).

- Aproximación basada en las tareas (1985-actualidad)

Esta metodología, propone el trabajo de diferentes estructuras gramaticales, vocabulario, información... a través de proyectos, en los que deben conseguir completar una determinada tarea que se marca como objetivo. Para ello, el alumnado debe recurrir a la comunicación oral en el idioma extranjero para conseguirlo.

- Lenguaje desde el punto de vista léxico (1990-actualidad)

Esta metodología, intenta dar sentido a frases hechas o conceptos complejos, en lugar de centrarse en un significado por estructuras menores o de comprensión gramatical. Pawley y Syder (1983) aseguran que, una vez asimilada y aprendida la estructura por su significado (no por su gramática), la mente del alumnado recupera esa frase prefabricada y automáticamente puede recurrir a ella.

- Método de gramatización (1999-actualidad)

Este método usa algunos aspectos del modelo “Crecimiento inconsciente”, ya que el/la alumno/a va creciendo en su competencia lingüística de forma inconsciente, debido a que conciben el aprendizaje como un proceso invisible. Sin embargo, intentan subrayar, de forma positiva y consciente para el/la alumno/a, las líneas de mejora en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, recurren con frecuencia a la expresión de “muy bien, pero la próxima vez...”.

Por tanto, el método de gramatización es un proceso individualizado que va corrigiendo en positivo para mantener alta la motivación del alumno/a que practica. Por otro lado, al ser un proceso que guía y sostiene las acciones del alumno/a, el profesor deja hacer y se limita a clarificar los puntos más complejos de la gramática o del error que se haya producido. Un ejemplo de este método sería donde el/la alumno/a debe ir ofreciendo un cuerpo gramatical correcto a la idea que se ofrece.

- Enseñanza integrada de la lengua (2002-actualidad)

Este concepto de enseñanza de lengua extranjera defiende que el docente tiene la capacidad de usar cualquier práctica de las anteriormente explicadas si se adecua a la situación de enseñanza-aprendizaje, y si es útil para el aprendizaje del alumno/a. Por tanto, no descarta ningún método, de entrada, para poder adoptar una postura ecléctica (recurriendo a partes de diferentes métodos) y una actitud integradora (ya que, en el fondo, unos métodos proceden de otros).

4.2. EL LENGUAJE Y SU APRENDIZAJE

4.2.1. La manera en que se desarrollan los idiomas en nuestra mente

Desde el punto de vista Cassany (1989:25), los/as niños/as entorno al año y medio comienzan a intercalar palabras de una forma combinada e intencionada, aunque estas primeras composiciones se basan en fragmentos de palabras o conjunto de palabras aparentemente sin sentido. No obstante, comienza a establecerse las bases de una

comunicación oral, ya que, por ejemplo, sus padres suelen entender el discurso, o al menos la intención.

Para superar las limitaciones de este tipo de comunicación, el/la niño/a siente la necesidad de completar su expresión oral con un número cada vez mayor de elementos que comienzan a basarse en las normas gramaticales. En la actualidad, existen dos vías de acceso para que el/la niño/a acceda a un nivel lingüístico superior y que se caracterizan por dos procesos, que son los siguientes:

El primero de ellos consiste en ir adquiriendo la competencia de conocer el orden de las palabras. Estudios desarrollados en este campo sugieren que con esta edad un/a niño/a puede reconocer el orden y el significado de las palabras (Bailystok, 1980:26). Además niños/as de esta edad demuestran reconocer aspectos morfológicos como por ejemplo si una palabra es singular o plural, diferentes formas verbales y el uso del artículo.

En segundo lugar, la generalización de algunas normas sintácticas conlleva cometer errores con las irregularidades gramaticales y sintácticas de esa lengua. Este proceso es un elemento común en todas las lenguas. Por ejemplo: “En clase he escrito (escrito) mucho” o “*She has goed (gone) tothepark*”.

Esto sucede porque el/la niño/a todavía no entiende ciertos aspectos funcionales lingüísticos y formales. Pero con este tipo de errores, está demostrando que está adquiriendo a la perfección las reglas que rigen el sistema lingüístico.

Pero la teoría de Chomsky (1999:16) es la más aceptada para explicar cómo se desarrolla y se genera realmente, en la mente, un idioma. Según este autor, el lenguaje es el producto de una serie de procesos neurológicos que tienen lugar en nuestra mente. A pesar de que Chomsky no sabía exactamente cómo se producía (actualmente aún es un misterio), lo que sí defendía es que era un proceso natural y que un ambiente motivante y estimulante enriquecía el proceso.

4.2.2. Adquisición de una segunda lengua

En este punto se encontrarán contenidos relacionados con dos teorías sobre la adquisición de una segunda lengua. Se reflejarán diferentes planteamientos señalados por diversos autores, ya que es importante conocer distintas perspectivas de teorías de cómo se adquiere un segundo idioma desde temprana edad.

Según Stephen Krashen (1981:52-58), en su teoría sobre la adquisición de segundas lenguas, denominada “*Comprehensible input*” (*input* comprensivo o entrada de información comprensiva) sostiene que la manera en que adquirimos el código escrito es muy parecida a la forma en que adquirimos un segundo idioma, con ello la teoría del *input* comprensivo puede ser válida para la adquisición del código escrito. Dicha teoría distingue entre el término adquisición y el de aprendizaje; denominando al de **adquisición**, un proceso inconsciente parecido al que sigue un bebé al adquirir la primera lengua y el de **aprendizaje**, el estudio consciente y organizado de la lengua.

Donde afirma que la adquisición es el proceso básico y central, que permite llegar a usar la lengua, tanto receptiva como productivamente, y que el aprendizaje sólo sirve para controlar y corregir, con algunas limitaciones, los textos que se producen. De la única manera que se adquiere el código es mediante el *input* comprensivo, es decir, la comprensión de mensajes elaborados con el código que se quiere dominar, fijándose sobre todo en lo que dicen, en el contenido y no tanto en cómo lo dicen, en la forma. Por otra parte, el *input* comprensivo no afianza a adquisición satisfactoria del código en su totalidad de los casos, y ello lleva a formular la hipótesis del filtro afectivo: un conjunto de circunstancias (falta de interés, de motivación, etc.) los cuales, en determinados casos, son causantes del bloqueo en la adquisición.

Los conceptos más interesantes y provechosos, que se han desarrollado durante los últimos años en la investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas, son la distinción entre adquisición y aprendizaje de la lengua.

En la Tabla 1 se comparan los distintos aspectos en que se diferencian, a partir de Krashen (1981).

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
1. Es muy similar al proceso que sigue un/a niño/a para adquirir una primera o segunda lengua.	
2. El individuo, tiene interacciones reales (comunicación natural) con los hablantes de la lengua que adquiere.	El individuo, aprende a partir de situaciones no reales, en las que no hay comunicación natural (dictados, ejercicios para rellenar huecos, etc.).
3. El individuo se fija en el contenido del mensaje más que en la forma.	El individuo se fija especialmente en la forma de los mensajes.
4. No hay enseñanza de reglas gramaticales ni corrección de errores.	El individuo aprende a través de las reglas gramaticales y de la corrección de los errores.
5. El individuo, no es consciente de las reglas que adquiere.	El individuo, es consciente de las reglas que aprende.
6. El individuo a veces, puede autocorregirse y lo hace utilizando su intuición lingüística.	El individuo usa, generalmente las reglas aprendidas para corregir lo que dice o escribe.
7. Según una hipótesis, existe un orden natural de adquisición de las distintas estructuras de la lengua.	No hay un solo orden de aprendizaje de las estructuras. Los programas solamente coinciden en la ordenación de lo más simple, a lo más complejo, que puede diferir del orden natural.
8. Está muy relacionada con la actitud. El individuo, debe tener buenas actitudes (interés, motivación, etc.) para adquirir la lengua.	Está muy relacionado con la aptitud. El individuo debe tener buenas aptitudes (conocimientos gramaticales, inteligencia, etc.) para aprender la lengua.
9. El individuo ha estado expuesto (ha escuchado o leído) a un ítem lingüístico (una estructura, una palabra, etc.) muchas veces antes de producirlo.	El individuo produce un determinado ítem lingüístico, después de haberlo comprendido por primera vez.

Tabla 1: Diferencias entre adquisición y aprendizaje. Fuente: Cassany (1989:55)

Los conocimientos adquiridos y los aprendidos juegan un papel muy diferente en el momento de producir un texto oral o escrito (ver Figura 1). Según el autor Krashen, los textos que se producen se basan inicialmente en el sistema adquirido, los cuales se construyen partiendo de los conocimientos que se han adquirido subconscientemente. En cambio, el sistema aprendido, el conjunto de conocimientos que se aprenden conscientemente, sirve para modificar o corregir posteriormente estos textos. Se puede ver en el siguiente gráfico:

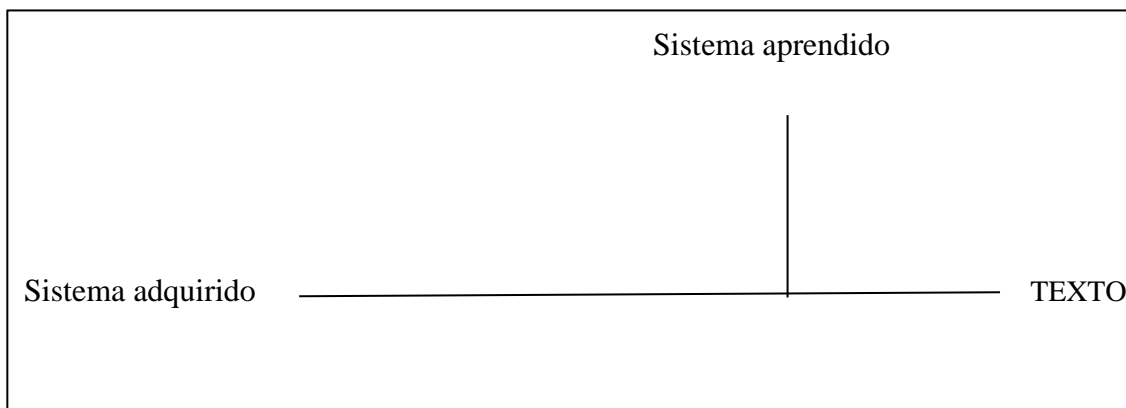


Figura 1: El sistema adquirido y el aprendido en la producción de textos. Fuente: Cassany (1989:59)

Un ejemplo, en el caso de la expresión escrita se empieza a escribir intuitivamente, apuntando las palabras y las frases tal como se ocurren, espontáneamente, sin reflexionar. Es en estos momentos cuando se utiliza el sistema adquirido. Un poco antes de escribir la versión definitiva, releemos el texto y los corregimos, aplicando las reglas de gramática o las convenciones de estructura o de disposición del texto que se aprendió conscientemente. En esta ocasión se utiliza el sistema aprendido.

Por todo esto, el autor sostiene que la adquisición es un proceso mucho más poderoso que el aprendizaje y que, en definitiva, es el responsable del dominio que se alcanza de la lengua.

❖ ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Según la teoría de Krasken (1981) y Dulay et al (1982), el mecanismo de adquisición de una segunda lengua está formado por tres elementos fundamentales, entre otros, que son denominados el *input* (o entrada de información), el organizador y el filtro afectivo.

- *Input*: es el conjunto de textos codificados en la lengua por adquirir que el individuo escucha o lee.
- *Organizador*: Es aquella parte del cerebro del estudiante que estructura y memoriza subconscientemente el sistema de la nueva lengua. A partir del *input* comprensivo construye gradualmente las reglas lingüísticas (gramaticales y textuales) que el estudiante usará más adelante para producir textos que no ha memorizado con anterioridad. Se basa en principios cognitivos: utiliza criterios lógicos y analíticos para organizar conocimientos. Según Dulay et al (1982), el organizador es parecido al mecanismo de adquisición lingüística (*language acquisition device* o LAD) de Noam Chomsky.
- *Filtro afectivo*: es aquella parte del cerebro del estudiante que selecciona del *input* la información que llegará al organizador. Se basa en factores afectivos: motivación, angustia, etc.

De acuerdo con esta teoría, sólo se puede adquirir una segunda lengua mediante el *input* comprensivo, es decir, mediante la comprensión oral y/o escrita de textos en la lengua en cuestión. Cuando el/la estudiante realiza ejercicios típicos de expresión oral o escrita, sólo practica unas estructuras gramaticales, los cuales no son demasiado efectivas. La adquisición en el individuo se produce cuando se fija sobre todo en el contenido del texto. Los pequeños textos orales o escritos por parte del alumno/a se consideran como el resultado de la adquisición y no la causa. Es lógico pensar que el/la alumno/a sea capaz de decir o escribir una palabra, pase por un período más o menos largo de silencio, en el cual recibe muchos *inputs* y sistematiza las reglas de la lengua. Donde este periodo no es pasivo, sino todo lo contrario; el/la alumno/a está activo y atento mientras escuchan y leen comprensivamente.

En relación a las reglas gramaticales, según el autor, no es necesario que el/la alumno/a posea un dominio exhaustivo, sino es importante que conozca las reglas más generales y las que tienen mayor rentabilidad, ya que podrían aplicarlas en muchas ocasiones.

Estos autores han reformulado su teoría sobre el aspecto del aprendizaje consciente añadiendo otro elemento, el/la monitor/a, que sería el encargado de sistematizar y almacenar todos los aprendizajes conscientes que recibe el individuo. De esta manera, marca una mayor diferencia entre los dos procesos; la adquisición y el aprendizaje. Mientras que la primera se originaría en la entrada del *input* en el organizador, sería la mayor responsable del alcance del código, y de la producción de textos que realice el individuo, y el segundo se desarrollaría con la instrucción formal y con el monitor, además se encargaría de corregir en sus versiones finales estas producciones.

❖ ADQUISICIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO

Si la adquisición del código escrito sucede de la misma manera que la de una segunda lengua, sólo se puede adquirir la escritura a través de la lectura. De igual manera que el habla se adquiere escuchando y comprendiendo textos orales, la escritura se adquiere leyendo y comprendiendo textos escritos.

Cuando la lectura es suficiente, el aprendizaje adquiere de manera automática todas las reglas gramaticales y textuales que se necesita para escribir.

Con todo ello la lectura debe tener una serie de características:

- 1) El/la aprendiz tiene que estar motivado por la lectura, tiene que tener interés o tiene que tener placer.
- 2) La atención del lector/a se debe de centrar en el contenido, y no en la forma. Cuando se lee de esta manera, el individuo podrá sistematizar el código y después de un período de silencio, la expresión escrita aparecerá de forma natural.

❖ FILTRO AFECTIVO

Según Krashen (1981) y Dulay (1982), consideran la hipótesis del filtro afectivo, para explicar el hecho de que a veces, en algunas circunstancias, un *input* comprensivo suficiente no garantiza la adquisición satisfactoria de una segunda lengua.

El filtro afectivo es como una pantalla que en ocasiones impide que el *input* llegue en estado puro al organizador. Por ejemplo: cuando el/la aprendiz no está motivado, cuando no le interesa el código escrito ni se identifica con sus usuarios, el filtro afectivo selecciona la entrada de *input*, de forma que el/la organizador/a no dispone de todos los datos para inducir el sistema del código.

El filtro está formado por diversos factores motivacionales y afectivos. Seguidamente, se presentan los más conocidos comentando la relación que tienen con la adquisición:

Factores motivacionales, los cuales están relacionados con la adquisición:

- Motivación integrativa: se puede definir como el deseo de dominar un código nuevo para poder participar en la vida social de la comunidad donde se utiliza ese código.
- Motivación instrumental: se puede nombrar como el deseo de llegar a dominar un código para poder utilizarlo con fines prácticos e instrumentales.

Factores de la personalidad y estados emocionales:

- Confianza en uno mismo y seguridad: tienen una mayor facilidad en la adquisición del código personas las cuales son desinhibidas, ya que no les supone ningún problema cometer los errores usuales y necesarios de cualquier proceso de aprendizaje.
- Angustia: en personas con estados de angustia, con inestabilidad emocional, no son positivos, ya que no favorecen en absoluto en la adquisición.

- Empatía: la persona empática se identifica más fácilmente con el usuario del código que quiere aprender (el escritor), acepta y aprovecha el *input*.
- Actitud respecto a la clase y al profesor/a: el estudiante que se encuentra satisfecho con su profesor/a, y que se encuentra bien en clase, tiene los filtros más bajos y puede aprovechar mejor los *inputs*.

Estos factores en pocas ocasiones se presentan aisladamente. En general, el filtro afectivo está formado por diversos factores, positivos y negativos. El valor final del filtro, es alto o bajo según sea positiva o negativa la suma de los factores.

Otro punto a destacar es que el filtro nunca bloquea absolutamente la entrada de información. Si no que generalmente, actúa como un tamiz del *input* comprensivo. Filtra la información de manera que sólo aquellos elementos del código que gustan al sujeto, o que éste/a necesita, llegan al organizador. Según el tipo de filtración que sufre el *input*, la adquisición se cumple de una u otra manera: dura más o menos tiempo, sigue un orden u otro, se consigue total o parcialmente, etc.

El filtro es el responsable de alguna de las variables observadas en el proceso de adquisición. Algunas de ellas son denominados como la selección de los modelos lingüísticos o de las variables dialectales y los registros que adquiere el aprendiz, el orden y la rapidez con que el/la estudiante alcanza estos modelos, el dominio que se alcanza de cada componente de la lengua (morfosintaxis, coherencia...) y cuando se detiene el proceso de adquisición.

Finalizada la teoría anterior *Comprehensible input*, vamos abordar la teoría de Smith (1983:59-64), la cual destaca con la idea de que el aprendizaje es espontáneo, que se aprenden las convenciones de la escritura de la misma manera que se aprende la lengua hablada. Este autor afirma que cuando te encuentras en los primeros años, se aprenden una gran cantidad de palabras, que se aprenden la mayoría de las reglas de gramática, los mecanismos de cohesión y de registro, etc. Todo se aprende sin ningún tipo de enseñanza formal, ni programada, sin esfuerzo e inconscientemente. Se aprende de manera espontánea.

En la Tabla 2 se desarrollan las principales características de este tipo de aprendizaje:

INCIDENTAL	Se aprende sin que aprender sea nuestro propósito primordial.
SIN ESFUERZO	No se hace ningún esfuerzo especial para aprender.
VICARIAL	Se aprende de lo que hace o ha hecho otro.
EN COLABORACIÓN	Se aprende en colaboración con los demás que nos ayudan a conseguir lo que se quiere.
INCONSCIENTE	No se es consciente de nuestro aprendizaje.
LENGUA EN USO	Se aprende el uso de la lengua. Se aprende al ver cómo se usa la lengua con un propósito concreto y en una situación determinada.
PERTENECER AL GRUPO	Se aprende un uso de la lengua para hacer uso de ella.

Tabla 2: Aprendizaje espontáneo. Fuente: Cassany (1989:79)

Ambas teorías -por un lado la teoría de Smith (1983); y, por otro lado, la teoría de Stephen Krashen (1981)-, si se analizan detenidamente, mantienen puntos de vista parecidos, aunque parten de estudios distintos. Pero ambas dan la misma respuesta a la pregunta de cómo se adquiere el código. Ambas postulan mecanismos bastante parecidos para explicar dicha adquisición del código:

- Analizan que la manera en que un/a niño/a aprende el código oral, es de forma natural y postulan que la adquisición del escrito se desarrolla de una manera parecida.
- La adquisición tiene lugar sin esfuerzo, de forma natural y espontánea.
- Los aprendices no son conscientes de la adquisición.

- Se adquiere el código partiendo de textos reales, a partir del uso de la lengua.
- Se comprenden estos textos cuando los aprendices se fijan en el contenido y no tanto en la forma.

4.2.3. Adquisición del idioma en las escuelas: Modelo de Thomas y Collier

A lo largo de este apartado se ha abordado el modelo prisma de los autores Thomas y Collier (1997:12-15), que amplifican y clarifican la idea de que el desarrollo del primer idioma promueve el desarrollo de aprovechamiento académico, en el segundo idioma.

En la Figura 2, se representa el modelo prisma que se compone de cuatro componentes mayoritarios de la adquisición del idioma: desarrollo de lenguaje, desarrollo cognoscitivo, desarrollo académico, y procesos sociales y culturales.

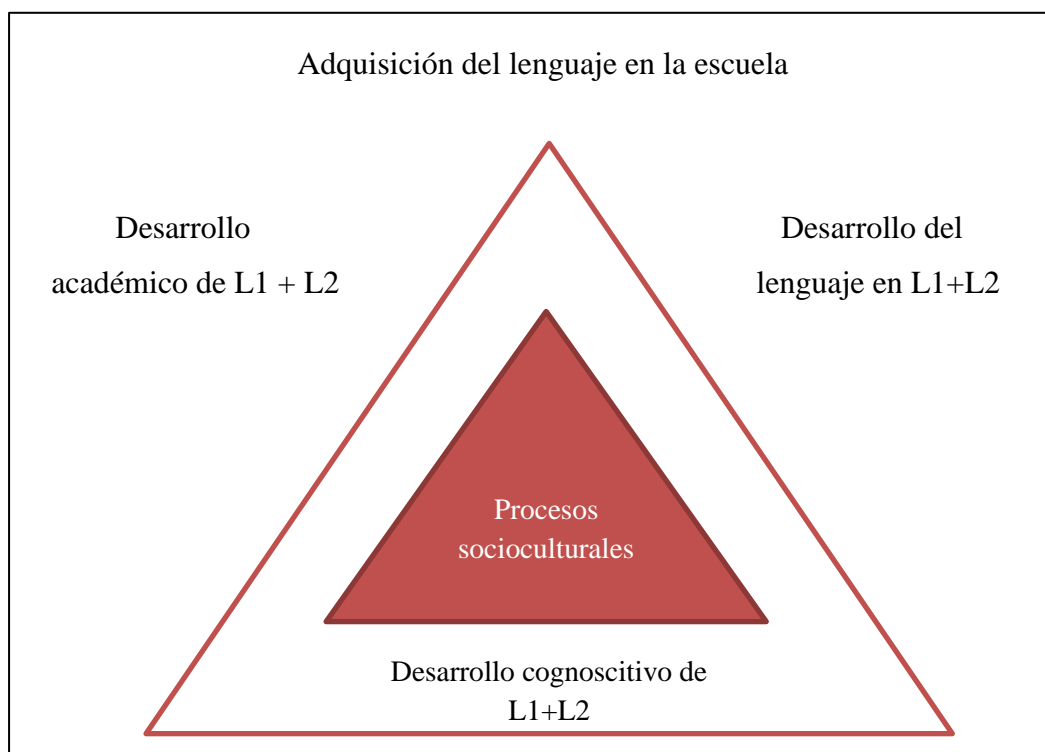


Figura 2: Modelo del prisma de la educación bilingüe de Thomas y Collier.
Fuente: Freeman et al. (2007)

Todos los/as estudiantes en el entorno escolar, deben continuar con su desarrollo del lenguaje. Para muchos ellos/as, esto envuelve aprender a leer y escribir así como incrementar su vocabulario y afinar su sintaxis. Además los/as estudiantes continúan con su desarrollo cognoscitivo; de esta manera, aprenden a solucionar problemas mejor, y aprenden a sobrellevar conceptos más complejos. Estudiando las áreas diferentes de contenido, los/as estudiantes también se desarrollan académicamente. Esa es la meta de estudio en la escuela. La fundación del desarrollo lingüístico, cognoscitivo y académico exitoso es un contexto familiar de los cultural y social.

En la Figura 3 se ilustra el modelo prisma, en un ambiente efectivo de educación bilingüe y doble inmersión, donde el alumnado desarrolla dos idiomas, y así como van incrementando sus habilidades cognoscitivas y su conocimiento académico. Al incluir instrucción en el idioma natal, las escuelas están reconociendo todas las culturas y necesidades sociales de los/as estudiantes. La instrucción se construye sobre lo que los/as estudiantes traen a la escuela, y añade un segundo idioma.

El componente sociocultural, incluye variables tales como la ansiedad y el amor propio, así como también factores sociales de mayor magnitud tal como la discriminación manifiesta o disimula. Por esa razón, aunque la escuela provea oportunidades para lenguaje y el desarrollo cognoscitivo y académico, se debe registrar las influencias sociales y culturales en la adquisición del idioma, y en el desarrollo cognoscitivo y aprovechamiento académico.

Cuando toda la instrucción se presenta en inglés, el/la alumno/a aprendiz del inglés se debate en su desarrollo lingüístico, cognoscitivo y académico, hasta que pueda entender lo suficiente en la instrucción del inglés para poder recibir sus beneficios. En ese momento, ya están más retrasados que sus compañeros/as de habla inglés, y es muy difícil poder alcanzarles. Aún más, cuando su idioma natal no es utilizado, la escuela falla en edificar sobre las áreas sociales y cognoscitivas fuertes que los/as aprendices del inglés traen a la escuela. El único desarrollo que se promueve es el desarrollo lingüístico en el inglés del estudiante.

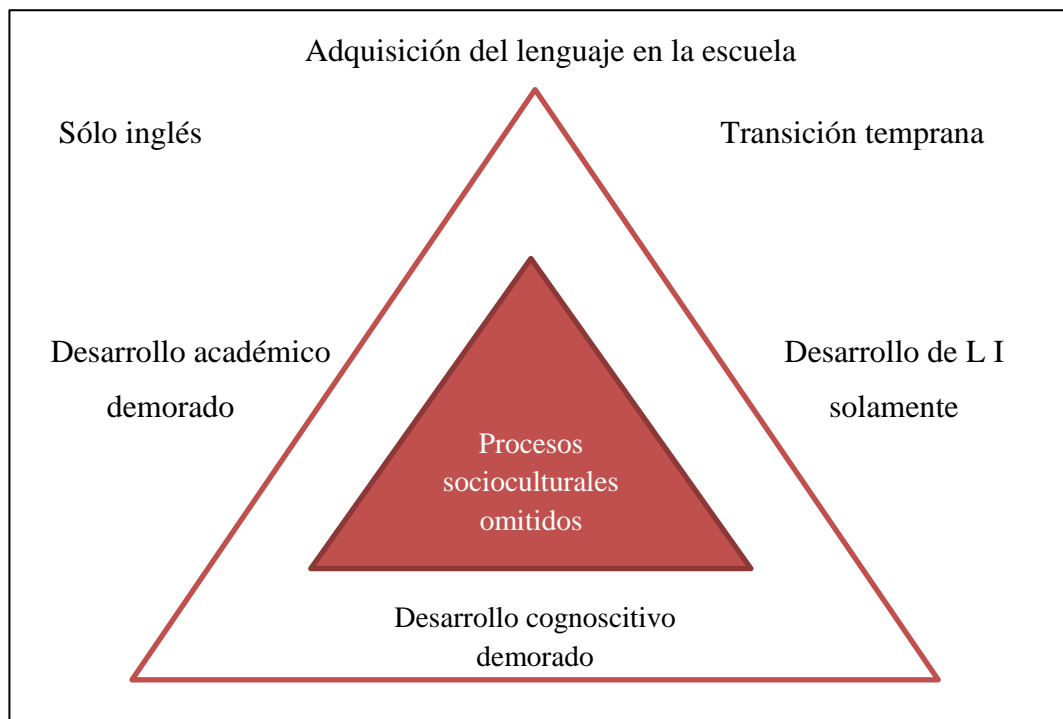


Figura 3: Modelo del prisma de sólo inglés de Thomas y Collier.
Fuente: Freeman et al. (2007)

4.3. LA LECTOESCRITURA EN DOS IDIOMAS

Existen diversos estudios que tratan de responder a esta cuestión la lectoescritura en dos idiomas según Hornberger (2003:16-18) define como: “*cualquier y todos los instantes en los cuales la comunicación ocurre entre dos (o más) idiomas pro medio de la escritura*”. Muchos de los estudiantes bilingües pueden sostener una conversación oral básica en dos idiomas, pero no pueden leer y escribir al nivel de grado apropiado en los dos idiomas. Ellos/as son bilingües pero no son eficientes en la lectoescritura en dos idiomas.

Por un lado, Hornberger (2003) examina las complicaciones de la lectoescritura en dos idiomas. Diferentes formas y niveles de la lectoescritura en dos idiomas se desarrollan en diferentes contextos sociales. Aún en los mismos contextos, diferencias individuales resultan en niveles variables de eficiencia en la lectura y la escritura en dos o más idiomas. Además, puede que haya diferencias en la habilidad de cada individuo para leer un idioma y su habilidad para escribirlo. Este autor tiene en cuenta una serie de

factores, tales como si un individuo desarrolla los dos idiomas simultáneamente y el parentesco entre los dos idiomas en ambas formas, la oral y la escrita.

4.3.1. El idioma de instrucción inicial de la lectoescritura

En este punto se desarrollan varios enfoques, desde el punto de vista de los autores Freeman, Y. S. y Freeman, D.E. (2007:18-20) y desde la perspectiva de la autora Edelsky (1986-1989:18-20).

Según los primeros autores mencionados consideran que la mayoría o en su totalidad los programas bilingües deben tratar de ayudar a los/as estudiantes a leer, escribir y aprender con eficiencia igual en ambos idiomas.

Existen varios enfoques en relación a diferentes programas para trabajar la lectoescritura; uno de ellos es que los/as estudiantes aprendan a leer primero en su idioma natal. Un segundo enfoque, es que los/as estudiantes aprendan a leer los dos idiomas simultáneamente. Un tercer enfoque, es enseñar a los/as estudiantes a leer primero en el idioma minoritario, y luego agregar la lectura en inglés. En estos programas posteriores, todos los/as estudiantes, incluyendo los de habla inglés, aprenderían a leer en español primero, y luego agregarían la lectura en inglés en el segundo o tercer grado.

Los/as alumnos/as que han sobresalido en la lectoescritura en dos idiomas, es que en las escuelas introducen la lectura en dos idiomas desde el principio, como también en escuelas que enseñan a leer primero en el idioma natal. Además en los programas de doble inmersión los de habla inglés que reciben la instrucción para leer en español primero sobresalen en la lectura en ambos idiomas, para el quinto grado (Lindholm-Leary 2001).

En relación al entendimiento que tienen ambos autores, sobre la lectura, no hay preferencia fuerte en cuanto a la enseñanza de la lectura en un idioma o dos, desde el principio. Si acaso, la escritura del idioma se puede adquirir de la misma manera como el lenguaje oral, entonces se puede esperar que los estudiantes aprendan a leer los dos idiomas simultáneamente, de la misma manera que los/as niños/as que crecen en hogares bilingües desarrollan la habilidad de hablar y entender dos o más idiomas al mismo tiempo. Mientras que los/as maestros/as hagan la escritura comprensible, el

alumnado debe poder tener la habilidad de adquirir la lectura y escritura en dos o más idiomas, al mismo tiempo. Sin embargo, los/as alumnos/as pueden adquirir la capacidad de leer y escribir en un idioma y luego agregar un segundo idioma después.

Según Edelsky (1986-1989:19) condujo un estudio extensivo de la escritura de niños/as en español. Esta autora analizó la escritura de veinte y seis niños/as bilingües de segundo y tercer curso en una escuela semirural de personas migratorias. El propósito de la investigación consistió en analizar el intercambio de idiomas (*codeswitching*), ortografía inventada, convenciones no ortográficas (puntuación, segmentación), mecanismos de estilo, características de la estructura (principios, finales...), y calidad del contenido, para poder notar cambios con el paso del tiempo, así también para poder hacer comparaciones de tipo sección transversal (1989).

La investigación de Edelsky (1986-1989) ha ayudado a emanar mitos acerca de la lectoescritura en dos idiomas y la educación bilingüe. Es probable que el mito más importante que el estudio pudo expeler fue el de comenzar la adquisición de la capacidad de leer y escribir en inglés (1986). En su lugar, Edelsky concluye, el adquirir la capacidad de leer y escribir en el primer idioma apoya la adquisición del inglés. Cuando los/as estudiantes que estudió la autora escribieron en inglés, usaron lo que ellos sabían del idioma natal y lo aplicaron, ya que el español no interfirió con su adquisición del inglés. De hecho los/as estudiantes que pueden leer y escribir en su primer idioma transfieren esas habilidades a la capacidad de leer y escribir en el segundo idioma (Cummins, 2000).

El estudio de Edelsky muestra que el alumnado necesita ser expuestos extensivamente a una gran variedad de literatura y otros textos en español. Además dicho estudio confirma muchas de las prácticas de maestros/as bilingües efectivos, y provee apoyo importante de la investigación para maestros/as que están ayudando a sus estudiantes bilingües a que lean y escriban en su primer idioma.

4.3.2. Estrategias de enseñanza en el aula de lengua extranjera

Los resultados que se presentan aquí, son parte de un estudio mucho más amplio, el cual pretende mostrar algunos de los mecanismos precisos mediante los cuales el/la

maestro/a guía y apoya la construcción del conocimiento en lengua extranjera de sus alumnos/as. Se compararon los resultados y se establecieron los criterios para la identificación de las estrategias de enseñanza, se tuvo en cuenta que las conductas del maestro/a se repetían en más de tres ocasiones según Coyle y Valcárcel (2001:93).

La tipología final de estrategias está organizada en torno a seis grandes grupos o macro-estrategias que son:

- Activar conocimientos previos.
- Organizar las tareas de aula.
- Presentar nuevo contenido en lengua extranjera.
- Promover interacción social/cooperativa.
- Corregir el uso de la lengua extranjera del alumnado.
- Crear un ambiente de apoyo al aprendizaje.

Coyle y Valcárcel (2001:106) destacan que uno de los principales objetivos de ayuda para la enseñanza hace referencia a la necesidad de crear un clima afectivo y emocional en la clase, en la que el alumnado esté suficientemente motivado para participar en las actividades conjuntas y comprometidas en la construcción activa de su conocimiento. Por esta razón, el punto de partida para motivar a los/as alumnos/as a aprender son; sin duda, las mismas actividades de clase. Es importante hacer que los/as niños/as sean conscientes de su aprendizaje utilizando actividades que ellos/as encuentren significado. Solé (1993:106) mantiene que para que esto ocurra, a los/as niños/as se les debe hacer explícitamente conscientes de los objetivos de aprendizaje perseguidos en cada actividad, y de los beneficios que obtendrán en términos de aumento del conocimiento y de las destrezas desarrolladas. Además el alumnado tendrá que encontrar la actividad a la vez que divertida e interesante, con el fin de que se les suministre un propósito para el aprendizaje.

En la Tabla 3 se reflejan aspectos que son convenientes tener presentes para crear un ambiente de apoyo al aprendizaje:

1. Resaltar el propósito de las actividades en curso relacionándolas con los objetivos de las próximas sesiones con el fin de que el alumnado sea consciente de los beneficios de su participación activa en la tarea.
2. Mostrarse interesado en, y apoyar las contribuciones voluntarias de los/as alumnos/as con el fin de animarlos a que toman riesgos en el nueva lengua.
3. Repetir las producciones de los/as alumnos/as que están bien, como forma de suministrar feedback afirmativo.
4. Alabar las respuestas orales de los/as alumnos/as en el transcurso de una actividad con el fin de aumentar su auto-confianza en el uso de la lengua extranjera.
5. Atender las peticiones de ayuda del alumnado en el transcurso de una actividad con el fin de apoyarlos en sus esfuerzos para aprender.
6. Animar a los/as alumnos/as a que se ayuden mutuamente para llevar a cabo la actividad con éxito, con el fin de promover que aprendan unos de otros.
7. Transmitir entusiasmo e interés por la lengua extranjera o por el desarrollo de actividades específicas, con el fin de aumentar el interés de los/as alumnos/as y su implicación en el aprendizaje de la nueva lengua.

Tabla 3: Crear un ambiente de apoyo al aprendizaje. Fuente: Coyle y Valcárcel (2001:107)

4.4. MÉTODO JOLLY PHONICS

En relación a la información que se ha obtenido analizando algunos de los métodos para enseñar la lectoescritura en un segundo idioma desde edades tempranas, se cree conveniente destacar: el método *Jolly Phonics* de los autores Lloyd y Wernham (1992:4) en su libro “*The Phonics Handbook*” definen a este método, como un método sintético multisensorial, que consideran apropiado para la enseñanza de la lectoescritura de niños/as que se encuentren en la etapa de Educación Infantil y Primaria y alumnado con problemas de aprendizaje.

4.4.1. Historia del método

Este método *Jolly Phonics* fue desarrollado por Lloyd (1977:12) en el Reino Unido como parte de una investigación, para dar respuesta a un grupo de niños/as que no lograban aprender a leer y a escribir al mismo ritmo que sus compañeros/as.

Esta autora asignó un gesto a cada sonido, y de esta manera consiguió que el alumnado con problemas de aprendizaje en la lectoescritura alcanzara el resto del ritmo de aprendizaje de la clase. Además descubrió que los/as alumnos/as que no presentaban dificultad o problema eran capaces de obtener resultados en relación a la lectoescritura más brillantes que los que tenían conseguidos hasta el momento.

En la actualidad, los docentes, dentro del entorno escolar, lo utilizan como un método centrado en el/la niño/a para enseñar a leer y a escribir. Con un gesto para cada uno de los 42 sonidos que forman el sistema fónico inglés, este método multisensorial es motivador tanto para el alumnado como para los docentes, ya que comprueban de manera directa cómo los/as niños/as mejoran y van adquiriendo las habilidades necesarias.

4.4.2. Fundamentos teóricos

En este apartado se va a desarrollar los fundamentos teóricos de este método según Lloyd (1992:6-10). El método de *Jolly Phonics* está basado en la enseñanza fonética de la lengua, que consiste en la presentación de los 42 sonidos fonéticos que engloba el idioma inglés.

Dicha presentación de los sonidos sigue un orden específico, que no es alfabético, sino se fundamenta en la frecuencia de uso y de formación de palabras. De esta manera se da la oportunidad y se le capacita al alumnado para formar palabras desde el principio una vez presentados los primeros seis sonidos.

En la Figura 4 se refleja el método que propone una secuencia desglosada en siete estudios.

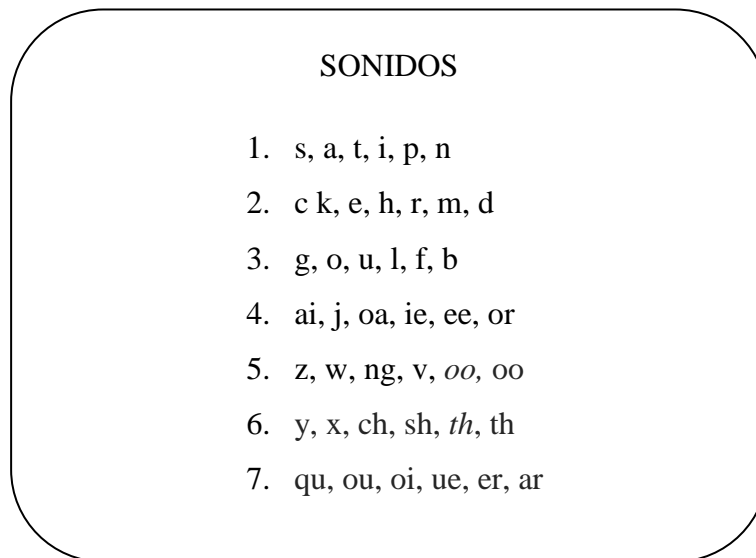


Figura 4: Secuencia de los sonidos. Fuente: Lloyd y Wernham (1992:6)

Además el docente cuenta con el apoyo de soportes visuales denominados *big books*, los cuales sirven de apoyo para la presentación de cada sonido, junto con el gesto correspondiente, así como diversas palabras en las que aparece dicho sonido. Estos sonidos, cada uno de ellos, están acompañados de una canción pegadiza que capta el interés y la atención del alumnado.

En estos 42 sonidos están incluidos los sonidos del abecedario así como los dígrafos “esto es un sonido representado por dos letras, por ejemplo: sh, th, ai y ue”.

Una vez presentados todos los sonidos, se les enseña a los/as niños/as cómo se forman y se escriben las letras.

A continuación se pasa a la fase denominada *blending*, que consiste en la unión de sonidos aislados para alcanzar la formación de nuevas palabras. Partiendo por palabras que siguen el modelo de c-v-c (consonante-vocal-consonante) donde el idioma inglés tiene un rico vocabulario, por ejemplo en el primer estudio de sonidos se puede comprobar con palabras como *sat*, *sit*, *pat*, etc.

Entonces se pasa a la segmentación, es decir, identificar los sonidos en las palabras. De esta manera el/la alumno/a irá aprendiendo a diferenciar cada uno de los sonidos de los que esté formado una palabra, por ejemplo: *cat*, c-a-t.

Es importante escuchar los diferentes sonidos en distintas palabras, ya que esto ayuda a formar en el alumnado un bagaje y poder comenzar con el deletreo que tiene gran presencia en el idioma inglés, debido a que las palabras no se escriben igual que se hablan.

Uno de los aspectos a destacar del método *Jolly Phonics* es la inclusión de las denominadas *tricky words*, es decir, palabras con truco. Son aquellas palabras que se enseñan de manera separada porque no siguen estas reglas fonéticas, así que se enseñan de manera aislada para que los/as niños/as las memoricen. Son palabras fundamentales para la formación de frases, como son los pronombres y otras palabras; por ejemplo: *I, you, me, we, eight*.

5. METODOLOGÍA

El tema elegido para la realización de este trabajo fin de grado se genera a partir de las dudas profesionales en relación a cómo enseñar la lectura y la escritura en centros bilingües, dudas que se han ido solventando a través de la realización del mismo.

En primer lugar, lo que se consideró para la realización de este trabajo fue qué se quería alcanzar mediante su elaboración y surgieron varias razones: lo primero fue resolver todas las dudas sobre el tema elegido; y segundo, de esta manera, crear un documento con toda la información recogida.

Una vez elegido el tema, los primeros pasos que se llevaron a cabo para comenzar con la elaboración del documento fueron exponer las ideas previas que existían sobre el tema. En relación a este tema no existía un amplio conocimiento. En el momento en que los conocimientos previos se conocen y están claros, se elabora un esquema con los apartados más significativos de los que se iba a estructurar el trabajo.

En este momento inicial se elaboró un esquema donde estaban indicados los apartados y subapartados que se iba a tratar para alcanzar un conocimiento sobre el tema elegido. Aunque este esquema ha ido variando en el transcurso de la propia realización del trabajo, esto es debido a que van surgiendo dudas y nuevos aspectos a trabajar.

Una vez terminado esta etapa, se emprendió con la búsqueda documental. Esta investigación se empezó buscando artículos, libros, revistas, etc. En primer lugar, se recopiló información y se alcanzó el punto cumbre de la elaboración del trabajo, la selección de la información. Ya que la mayoría de la información era muy provechosa e interesante para la propia formación profesional.

Uno de los pasos fundamentales es comprobar los datos recogidos, con la finalidad de elaborar unos aspectos determinados e importantes para el tema. Con la realización de esta selección se van concretando cada uno de los apartados, los cuales se modificaron en función a la información encontrada durante dicho proceso.

Además de realizar la selección e incorporar la información en el documento, hay que tener en cuenta los requisitos formales. Dando paso al formato: tipo de letra, márgenes, tamaño de los títulos, etc.

En cualquier estudio o investigación es primordial seguir un orden lógico, ya que unos factores te llevan a otros con la finalidad de que la información presentada sirva como recurso para el docente dentro del centro educativo.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención que hemos elaborado está enfocada a la iniciación de la lecto-escritura en un segundo idioma, teniendo como base un método de enseñanza, dentro de un centro bilingüe, fundamentado en la adquisición de los fonemas de la lengua inglesa denominado *Jolly Phonics*. Estas sesiones irán incluidas en la programación general, ya que se considera que es importante trabajar este aspecto de una manera inclusiva, sin tener que programar sesiones independientes; en su mayoría se trabajarán con palabras relacionadas con la unidad didáctica en la que se encuentren en la lengua materna. El docente programará una serie de actividades y facilitará un ambiente adecuado creador de aprendizaje para que el alumnado adquiera y desarrolle las habilidades comunicativas necesarias para la iniciación en los procesos lectoescritores.

Dentro de esta propuesta, por un lado, se van a desarrollar los apartados de objetivos, contenidos y metodología en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en un segundo idioma en niños/as de 4-5 años respectivamente; y por otro, teniendo en cuenta esos apartados, se plantearán actividades de lectoescritura. Esta propuesta va dirigida a alumnos/as de 2º curso de Educación Infantil. Con ella, lo que se quiere es incluir en un momento de trabajo de la jornada escolar la lectoescritura en un segundo idioma.

PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN UN SEGUNDO IDIOMA

Objetivos

Estos objetivos están contenidos en la tercera área “Lenguaje: Comunicación y Representación” del DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

- Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como un instrumento de información y disfrute, y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones.
- Discriminar el primer grupo de fonemas ingleses descritos en el método *Jolly Phonics* tanto de manera oral como escrita (incorporación propia).
- Conseguir que realicen la grafía correspondiente a cada fonema (incorporación propia).
- Iniciar y desarrollar la lectoescritura en lengua extranjera desde la adquisición de fonemas (incorporación propia).
- Nombrar alguna palabra de las tarjetas en relación a uno de los fonemas.
- Interesarse y apreciar las producciones propias y de sus compañeros/as.
- Comenzar con la construcción de la palabra escrita.

- Desarrollar los mecanismos grafomotores para favorecer el proceso de construcción de la grafía.
- Iniciar la segmentación del lenguaje oral, auditivo y visual.

Contenidos

Para alcanzar los objetivos mencionados los contenidos se desglosan en los siguientes:

❖ **Contenidos conceptuales**

- Comprensión y reacción a órdenes e instrucciones en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales del aula, siempre que el contexto sea evidente, se expresen con producciones redundantes y se apoyen en gestos y lenguaje no verbal.
- Reconocimiento de palabras escritas en la lengua extranjera, presentes en su entorno (incorporación propia).
- Asociación de información oral a imágenes en actividades de identificación y secuenciación, utilizando la lengua extranjera (incorporación propia).
- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, canciones o poesías, como fuente de placer y de aprendizaje en lengua extranjera (incorporación propia).
- Dramatización de cuentos, historias y narraciones. Caracterización de personajes.
- Lengua escrita en lengua extranjera como medio de comunicación e información (incorporación propia).
- Estrategias pictográficas, logográficas, iconográficas e ideográficas hasta conseguir la lectoescritura convencional.
- Trabajo sistemático sobre el primer grupo de fonemas del método *Jolly Phonics* (estadio manipulativo-vivencial, interiorización, de representación perceptiva-esquemas y de conceptualización) (incorporación propia).

- Mecanismos grafomotores; elementos grafomotores (el soporte, la posición, los instrumentos, trazos), habilidades grafomotoras (adiestramiento de las yemas de los dedos, presión y prensión del instrumento, dominio de la mano, disociación de ambas manos, separación de los dedos y coordinación general manos-dedos), las maduraciones neuro-motoras (espacio, lateralización y lateralidad, ritmo grafomotor y expresión grafomotriz), maduraciones perceptivo-motrices (comprensión visual, asociación visual y memoria visual) y fijación de la espacialidad en el plano (posiciones en el plano y organización espacial en el plano).

❖ **Contenidos procedimentales**

- Diferenciación de los esquemas tonales y rítmicos más evidentes de la lengua extranjera (incorporación propia).
- Reproducción de grupos de sonidos con significado, palabras y textos orales breves en la lengua extranjera, en un contexto en el que sean necesarios y significativos (incorporación propia).
- Identificar palabras escritas en la lengua extranjera, presentes en el entorno del alumno y que han sido previamente trabajadas en el aula (incorporación propia).
- Clasificación de sonidos del primer grupo de fonemas del método *Jolly Phonics* mediante la segmentación del lenguaje oral, visual y auditivo (incorporación propia).
- Descubrimiento y creación de palabras dependiendo del fonema inicial en lengua extranjera (incorporación propia).
- Percepción de diferencias y semejanzas para la construcción de palabras escritas en la lengua extranjera; asociación palabra a dibujo y de dibujo a palabra, clasificaciones de palabras significativas utilizando criterios (incorporación propia).
- Identificación del lenguaje escrito en lengua extranjera como medio de comunicación y disfrute. Donde el docente debe de partir de textos y contextos significativos y con sentido para el/la niño/a.

- Utilización de diversas estrategias con logogramas, pictogramas, iconogramas e ideogramas para conseguir una lectoescritura en un segundo idioma.

❖ **Contenidos actitudinales**

- Mostrar respeto y disposición positiva hacia la lengua extranjera, como medio de comunicación y vehículo de acercamiento a otras culturas, desde el contraste y valoración de la cultura propia (incorporación propia).
- Valoración de la utilización del lenguaje escrito en un segundo idioma como medio de comunicación, información y disfrute (incorporación propia).
- Gusto y placer por mirar los cuentos en lengua extranjera y su cuidado (incorporación propia).
- Cuidar y respetar la zona de la biblioteca.

Metodología

La metodología que se va a utilizar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en una segunda idioma está basada principalmente en la exposición oral por parte del docente de los contenidos, a su vez utilizara diferentes materiales como;

- Cd con las canciones de cada sonido.
- Diversas actividades de refuerzo propias del método a través de la pizarra digital.
- Materiales reales que sirvan al alumnado para implicarse en las historias.
- Creación de una diversidad propia de materiales que nos ayuden con el vocabulario que queremos que el alumnado adquiera.
- Palabras que contengan el sonido que se esté enseñando.

Esta propuesta de intervención se trabajaría de manera grupal en la *zona de la asamblea*, donde el alumnado estaría sentado en círculo, participando en las actividades de manera oral y dejando los ejercicios grafomotores en un segundo plano. Estos ejercicios consistirán en el repaso de trazos con diversos materiales, por ejemplo:

utilizando plastilina para el trazo con este material pegándolo encima del papel donde esté escrito el sonido; otro sería repasar el sonido escrito en un papel con cinco colores diferentes; otro, pegar gomets sobre el dibujo del trazo, entre otros.

A lo largo de la puesta en práctica de esta propuesta se promoverá un intercambio de información entre maestro/a y alumnos/as con el fin de retroalimentar y enriquecer el desarrollo y la adquisición de sonidos y vocabulario.

A continuación, se mostrarán algunos ejemplos de actividades de lectoescritura en un segundo idioma dentro de una jornada escolar.

Sesiones

Las sesiones que se van a realizar en esta propuesta van a estar dirigidas en un primer momento se realizarán diferentes rutinas y seguidamente comenzar a trabajar para la adquisición de los seis primeros sonidos, recordemos que son s – a – t – i – p – n.

Estas sesiones van a tener una duración de una semana por sonido; en total serán seis semanas, y cada semana se desglosará en tres sesiones. Además programaremos una última sesión para realizar la evaluación del aprendizaje. Todas las sesiones van a llevar la misma estructura de trabajo.

PRIMERA SEMANA “Sonido S” (Anexo I)

- **PRIMERA SESIÓN**

La sesión consistirá en un primer momento con el recibimiento del alumnado, el docente les ordenará que se sienten en la zona de la alfombra para cantar, formando un círculo, diferentes canciones; por ejemplo: *Walking, walking, I can walk y Days*. Seguidamente, el docente cantará la canción de *Eenie, meenie*, y donde termine la canción preguntar al niño/a una pregunta, por ejemplo: *What’s your name?, How are you? What day is it today? What’s the weather like?*

Terminada la intervención del docente, mandará sentar a los/as alumnos/as en la alfombra se comenzará con la presentación fonética del sonido para introducir la lectoescritura en lengua extranjera, en este caso será el sonido S.

En esta primera sesión, el docente presentará, el sonido S, con la ayuda del *big book* donde aparece la letra, con la imagen; y lo reforzará con el gesto que, en este caso, es el gesto del sonido S; se representa dibujando una “s” con la mano haciendo un movimiento ondulante como de serpiente y diga “S, s, s, s, s”. Posteriormente, el docente contará la historia en relación al sonido y, una vez terminada la presentación, pedirá al alumnado que haga el trazo del sonido de diferentes maneras; por ejemplo, el docente escribirá varias grafías de la letra S en la pizarra, y cada alumno/a tendrá que borrarlo con el dedo. Otra forma es que lo dibujen en la espalda de un/a compañero/a; otra manera sería dibujarlo en el aire. Para finalizar, el docente pondrá la canción en relación al sonido y se realizará el gesto correspondiente cuando se oiga el sonido.

- **SEGUNDA SESIÓN**

La segunda sesión comenzará con las rutinas de recibimiento del alumnado, donde el docente seguirá los mismos pasos que en la primera sesión.

Terminado este primer momento, el docente continuará trabajando el sonido del fonema s. En esta segunda sesión se realizarán actividades de repetición como mostrar el *big book*, contar la historia y escuchar la canción en relación al sonido. El docente contará un cuento y pedirá a un/a alumno/a, de manera aleatoria, que le señale una palabra del cuento que comience con dicho sonido. Además, el docente presentará al alumnado diversas palabras en relación a ese sonido, de entre las que el método sugiere como *sun, sit, snake, sand, spotty* entre otras. Esto se llevará a cabo con la ayuda de unas tarjetas con la palabra escrita, y en otras, la imagen de esa palabra.

El docente dirá la palabra siempre reforzándola con el gesto del sonido y mostrando las tarjetas de la palabra escrita, tanto si comienza por esa letra como si la contiene en la palabra y la de la imagen, y las colocará en la alfombra. A continuación, el docente repartirá las tarjetas de las palabras escritas entre el alumnado para que ellos/as coloquen la tarjeta de la palabra escrita con su tarjeta correspondiente imagen y después la comprobarán entre todos. Para finalizar la sesión se terminará con la realización, en las mesas de trabajo, de una ficha para que el alumnado practique con lápiz y papel la grafía del sonido.

- **TERCERA SESIÓN**

La tercera sesión comenzará con las rutinas de recibimiento del alumnado, donde el docente seguirá los mismos pasos que en las anteriores sesiones.

En esta última sesión de la semana se repasará todo lo aprendido sobre el sonido S, y el alumnado dramatizará la historia del cuento relatado en la sesión anterior. El docente repartirá el diálogo a cada alumno/a dependiendo del personaje para ellos/as lo repitan.

SEGUNDA SEMANA “Sonido A” (Anexo II)

En esta segunda semana consistirá en la presentación del sonido A, cuyo gesto representativo es mover los dedos por encima del codo como si fueran hormigas trepándole por el brazo y diga “A, a, a, a, a”. Las palabras de las tarjetas que se trabajarán con este sonido, tanto si comienza por esa letra o si la contiene, serán *ants*, *angry*, *apple*, *jam*, *hat*. Este aprendizaje seguirá la misma estructura de la primera semana.

TERCERA SEMANA “Sonido T” (Anexo III)

A lo largo de esta tercera semana se llevará a cabo la presentación del sonido T, cuyo gesto representativo es girar la cabeza de un lado a otro como si se viera un partido de tenis y diga “T, t, t, t, t”. Las palabras de las tarjetas que se tratarán con este sonido, tanto si comienza por esa letra o si la contiene, serán *tennis*, *teddy*, *top*, *hit*, *cat*. Este aprendizaje seguirá la misma estructura de las anteriores semanas.

CUARTA SEMANA “Sonido I” (Anexo IV)

En esta cuarta semana consistirá en la presentación del sonido I, cuyo gesto representativo es hacer como si fuera un ratón atusándose el bigote con los dedos de las dos manos y diga “I, i, i, i, i”. Las palabras de las tarjetas que se trabajarán con este sonido, tanto si comienza por esa letra o si la contiene, serán *ink*, *indian*, *imp*, *pin*, *sit*. Este aprendizaje seguirá la misma estructura de las anteriores semanas.

QUINTA SEMANA “Sonido P” (Anexo V)

A lo largo de esta quinta semana se llevará a cabo la presentación del sonido P, cuyo gesto se representará en imaginar que el dedo índice es una vela y soplar para apagarla y diga “P, p, p, p, p. Las palabras de las tarjetas que se tratarán con este sonido, tanto si comienza por esa letra o si la contiene, serán *pig, puff, pant spot, top*. Este aprendizaje seguirá la misma estructura de las anteriores semanas.

SEXTA SEMANA “Sonido N” (Anexo VI)

En esta sexta semana consistirá en la presentación del sonido N, cuyo gesto se representará con los brazos extendidos en cruz hacer como si fueran un avión y diga “N, n, n, n, n”. Las palabras de las tarjetas que se trabajarán con este sonido, tanto si comienza por esa letra o si la contiene, serán *noise, nasty, snap, man, nosedive*. Este aprendizaje seguirá la misma estructura de las anteriores semanas.

SÉPTIMA SEMANA “Evaluación de sonidos” (Anexo VII)

En esta última semana se realizará una evaluación sobre los seis primeros fonemas de los sonidos del método *Jolly Phonics*. Esta evaluación consistirá en realizar diferentes actividades de evaluación:

- Una de ellas será en colocar los *big book* de cada sonido en la alfombra y el docente pedirá varios voluntarios/as, los cuales se pondrán de pie y tendrán que discriminar el sonido del fonema mediante la canción correspondiente a su sonido y tendrán que indicar la tarjeta correcta de dicho sonido.
- Otra actividad será un dictado de los seis sonidos se llevará a cabo en la zona de mesas de trabajo donde el/la alumno/a tendrá que escribir en una casilla de la ficha el sonido que escuche al docente, siempre apoyado con el gesto, y en la otra casilla tendrán que dibujar la imagen de una palabra de las tarjetas trabajadas en relación a ese sonido. Por ejemplo: En el sonido t dibujar a *teddy*, en el sonido a dibujar *an apple*, etc.

Recursos

➤ Recursos personales

- Maestro/a especialista en lengua extranjera: inglés.

➤ Recursos materiales

El docente utilizará para introducir y trabajar los contenidos de esta propuesta los *big books*, los cuales aparecen en el libro de *The Phonics Handbook*, de Lloyd y Werham. En estos *big books* aparecen el sonido a través de una historia, la letra del sonido correspondiente y la acción. Además cada sonido tiene una canción, de melodía sencilla, donde se escucha de manera correcta la pronunciación del sonido y, al mismo tiempo, se realiza el gesto correspondiente. Este material es adaptado del libro anteriormente mencionado.

También se contará con una serie de tarjetas donde aparezcan, por un lado, la imagen de la palabra y, por otro, la inicial o la palabra entera del vocabulario en relación a ese sonido. Y un conjunto de fichas de grafía, en mayúsculas y en minúsculas, de cada sonido. Ambos materiales son de elaboración propia y están recogidos aparecen en los anexos de cada sonido.

Evaluación

La evaluación nos va a permitir recoger información, analizar y reflexionar sobre la acción educativa. La evaluación consistirá en lograr objetivos como tener la situación de partida de los componentes que inciden en el proceso en el momento que se propone en la evaluación, y seguir la evolución del desarrollo de las capacidades y competencias en concreto con la lingüística.

La evaluación del proceso de aprendizaje se llevará a cabo de manera continua, es decir, se realizarán tres tipos de evaluación:

- Inicial, que nos proporcionará datos acerca del punto de partida de cada alumno/a, facilitando así información sobre sus conocimientos previos y características personales.
- Formativa, que nos ayudará a conocer la evolución del desarrollo del alumnado a lo largo del proceso.
- Sumativa, la cual establece los resultados al proceso total de aprendizaje, los cuales se reflejarán en una hoja de registro para cada alumno/a (Anexo VIII).

Los instrumentos que se utilizarán para la evaluación del proceso de aprendizaje son:

- La observación sistemática, cuyas conclusiones se recogerán en un registro anecdótico personal de la maestra.
- Intercambios orales con los/as alumnos/as, que se llevarán a cabo en las rutinas diarias y en los momentos de actividad dirigida.

7. CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo nos ha llevado a una serie de reflexiones teniendo presentes y claros los objetivos que se quieren conseguir, como exponer los distintos métodos de enseñanza aprendizaje ingleses, establecer pautas y pasos para introducir el método *Jolly Phonics* en la lectoescritura y diseñar una propuesta de intervención de sesiones para el aprendizaje al código lecto-escritor.

Para ello, realizamos un análisis de los diferentes aspectos teóricos que engloban la fundamentación teórica de dicho trabajo, que lo integran la historia sobre la enseñanza de idiomas, el lenguaje y el aprendizaje, la lectoescritura en dos idiomas y el método *Jolly Phonics*, y estos nos han situado en los antecedentes metodológicos, base de la enseñanza del idioma. Con todo ello, hemos podido observar que, utilizando un método de lectoescritura basado en los aspectos sintético-fonético, se obtienen unos resultados

de éxito en el aprendizaje por parte del alumnado que se encuentra en la etapa de Educación Infantil, los cuales consiguen las habilidades necesarias para iniciarse en la lectura y escritura en un segundo idioma, en este caso el inglés.

Hay que destacar que el uso de un método basado en los fonemas ingleses como es el método *Jolly Phonics* tendrá una repercusión positiva en la adquisición de los fonemas comunes a la lengua española, y esto ayudará en el trabajo de la lengua materna. De igual manera, la reproducción de determinados fonemas se ve mejorada; esto es debido a la rapidez con la que se usa lo que se ha aprendido, dando lugar a una práctica continuada de la producción oral. Y al mismo tiempo la corrección en la utilización se ve apoyada por la habilidad que adquieren los/as niños/a para producir palabras sencillas desde un primer momento.

El aprendizaje de la lengua inglesa para hispanoparlantes ha sido complicado por la metodología utilizada, ya que no era fonética y se enfrentaba a una difícil pronunciación. La utilización de *Jolly Phonics*, desde primer curso de Educación Infantil, puede solucionar multitud de problemas habituales: enseña la concreta pronunciación desde el inicio y a leer adecuadamente palabras difíciles, aporta una sólida base de por vida y ayuda con la ortografía en edades superiores. Actualmente los/as alumnos/as con dicho método consiguen una mayor capacidad de leer y escribir en inglés que generaciones anteriores. En definitiva, y después de haber realizado un análisis de dicho método, llego a la conclusión de que, adaptándolo como instrumento de trabajo en las aulas, se conseguirán unos resultados óptimos en el aprendizaje de iniciación a la lectoescritura en una segunda lengua en el niño y la niña de la etapa de Educación Infantil.

Creemos que esta enseñanza debe de planificarse de manera integrada con la dinámica del aula y con el resto de aprendizajes que se lleven a cabo dentro del centro educativo, ya que, a lo largo de la jornada escolar, surgen oportunidades que pueden potenciar las actividades de lectura y escritura en un segundo idioma, y que rebasan a la hora tradicionalmente prefijada.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en un segundo idioma involucran a todo el profesorado especialista en inglés del centro educativo, porque este contenido, aparte de no ser específico de esta etapa, es un aprendizaje el cual les va a acompañar a lo largo de toda la escolaridad. En definitiva, la labor del docente será la de guía y tutor/a del proceso de aprendizaje de sus alumnos/as, siempre con una actitud activa y constructiva.

Como ya se ha mencionado anteriormente, no es obligatorio aprender a leer y escribir ni en su lengua materna, ni menos lengua extranjera, en esta etapa escolar; pero sí es beneficioso fomentar la curiosidad, despertar el interés en los/as niños/as por la gran aventura de aprender a leer y escribir en un idioma diferente a su lengua materna, dos aspectos que les acompañarán a lo largo de sus vidas.

8. BIBLIOGRAFÍA

Arnau, J., Coyle, Y., Estaire, S., López, G., Ramírez, R.Mª., Rodríguez, Mª.T., Salaberri, S., Serra, T., Soberón, A. y Valcárcel, Mª.S. (2001). *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid: Fareso

Byalistok, E. (1980). *The role of Linguistic Knowledge in second Language Use*. Oise, Mimeo

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cuetos Vega, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.

Cummis, J. (2000). *Bics and Calp*. En M. Bryam (de), *Encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.

<p>Clemente Linuesa, M. y Domínguez, A.B. (1999). <i>La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural</i>. Madrid: Pirámide.</p>
<p>Chomsky, N. (1999). <i>Aspectos de la teoría de la sintaxis</i>. Barcelona: Gedisa</p>
<p>Díez Vegas, C. (2004). <i>La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula</i>. Barcelona: Horsori.</p>
<p>DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.</p>
<p>Freeman, Y. S. y Freeman, D. 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: Heineman.</p>
<p>Hearn, I. y Garcés, A. (2005). <i>Didáctica del Inglés</i>. Madrid: Pearson.</p>
<p>Krashen, S.D. (1977). <i>The monitor model for adult second Language Performarnce in Burt, Dulay, Finnochiaro. Viewpoints on English as a Second Language</i>. New York: Regents.</p>
<p>Lebrero Baena, M^a. P. y Lebrero Baena, M^a. T. (1998). <i>Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura. Aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales</i>. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.</p>
<p>Lloyd, S. (1992,1995). <i>The Phonics Handbook</i>. Reino Unido: Jolly Learning.</p>
<p>ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil.</p>
<p>REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica que todas las enseñanzas</p>

oficiales de grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado, que ha de formar parte del plan de estudios.

RESOLUCIÓN de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C. y L.» n.º 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013).

Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago.

Verdú, M. y Coyle, Y. (2002). *La enseñanza de inglés en el aula de primaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

Vez, J. M. y Valcárcel, M. (1989). *La formación de profesores en didáctica del inglés*. Murcia: Universidad de Murcia.

Vez, J. M., Alario, C. y Guillén, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO II

ANEXO III

ANEXO IV

ANEXO V

ANEXO VI

ANEXO VII

ANEXO VIII

ANEXO IX

ANEXO I: CANCIONES PARA LA ASAMBLEAWALKING, WALKING

Walking, walking

Walking, walking

Hop, hop, hop

Hop, hop, hop

Runing, runing, runing

Runing, runing, runing

Now stop

Now stop;

I CAN WALK

I can walk on one leg

One leg, one leg,

I can walk on one leg,

And hop around the room

I can walk on two legs,

Two legs, two legs.

I can walk on two legs,

And jump around the room

I can walk on four legs,

Four legs, four legs

I can walk on four legs,

And be an elephant.

EENIE, MEENIE

Eenie, meenie, miney, mo

Catch a tiger by the toe.

If it squeals, let it go

Eenie, meemie, miney, mo

ROW, ROW

Row, row, row the boat

up and down the stream.

Merrily, merrily, merrily, merrily

life is but a dream.

ONE POTATO

One potato, two potatoes,

three potatoes, four.

Five potatoes, six potatoes,

seven potatoes, more.

DAYS

What part of your body is this? (Hands)

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday,
Friday, Saturday, Sunday

What part of your body is this? (Legs)

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday,
Friday, Saturday, Sunday

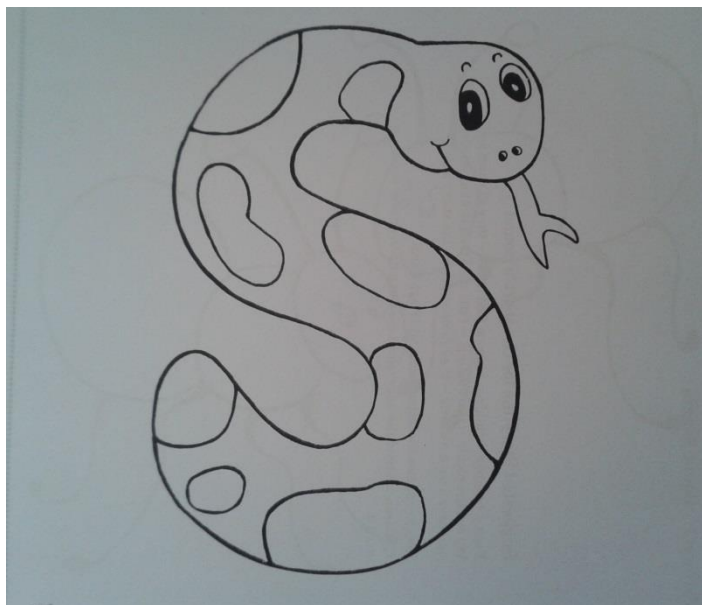
-What part of your body is this? (Head)

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday,
Friday, Saturday, Sunday

-What part of your body is this? (Bottom)

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday,
Friday, Saturday, Sunday

ANEXO II: TARJETAS DEL BIG BOOK



Suggested Storyline for the 's' sound.

Take the dog for a walk in the countryside – grass long and dry –
dog barks – hear sssssssss sound – see snake slithering away.

Teacher shows the letter sound 's'. (Flash Card)

Children weave arm like a snake saying sssssssssss

FICHA DE GRAFÍA

ssssssssssssssssssssssssssssss

SSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSS

ssssssssssssssssssssssssssssss

SSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSSS



NAME:

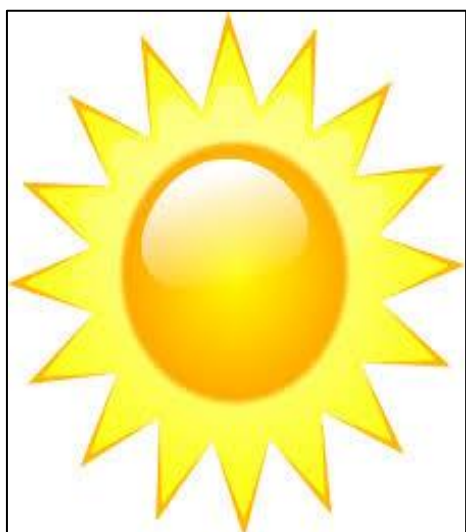
TARJETAS DE LAS PALABRAS



SPOTTY

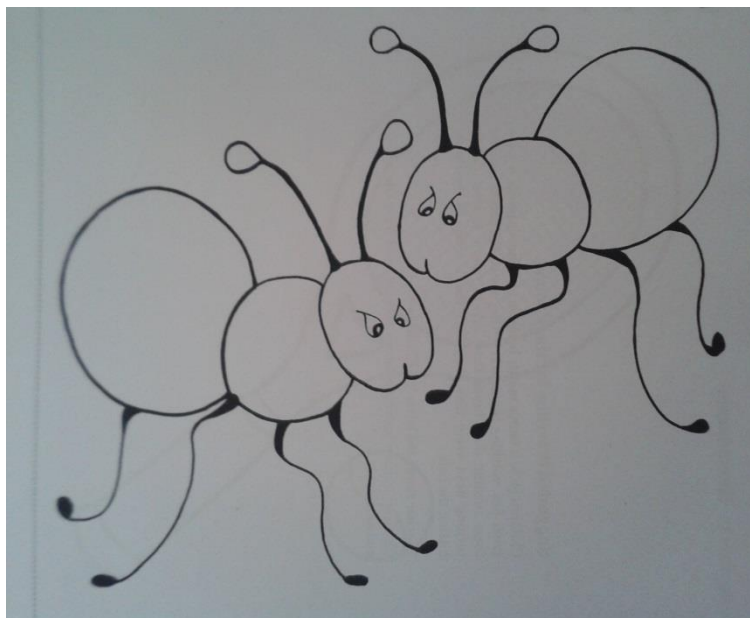


SAND



SUN

ANEXO III: TARJETAS DEL BIG BOOK



Suggested Storyline for the short 'a' sound

Pack a hamper – children suggest food taken – they sit down and lay out the picnic – start eating – little child feels tickling on arm and says *a a a a a ants* – they jump and leave the angry ants.

Teacher shows the letter sound 'a'. (Flash Card)

Children pretend the angry ants are going up their arm and say *a a a a*.

FICHA DE GRAFÍA

o o o o o o

o o o o o o

A A A A A A

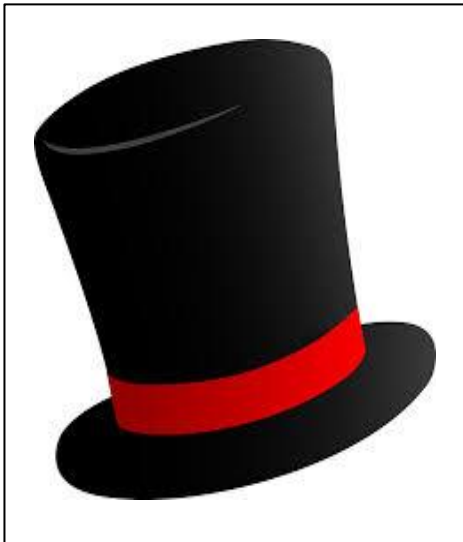
A A A A A A

NAME:

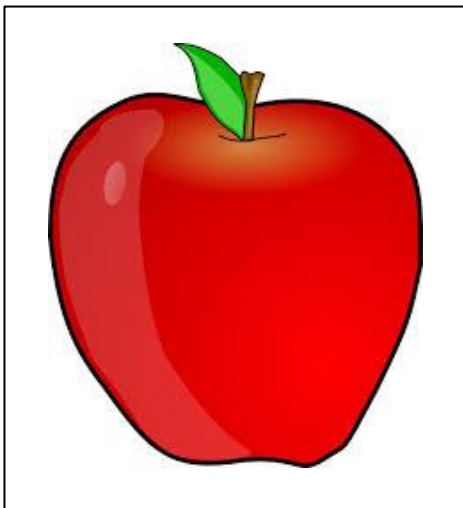
TARJETAS DE LAS PALABRAS



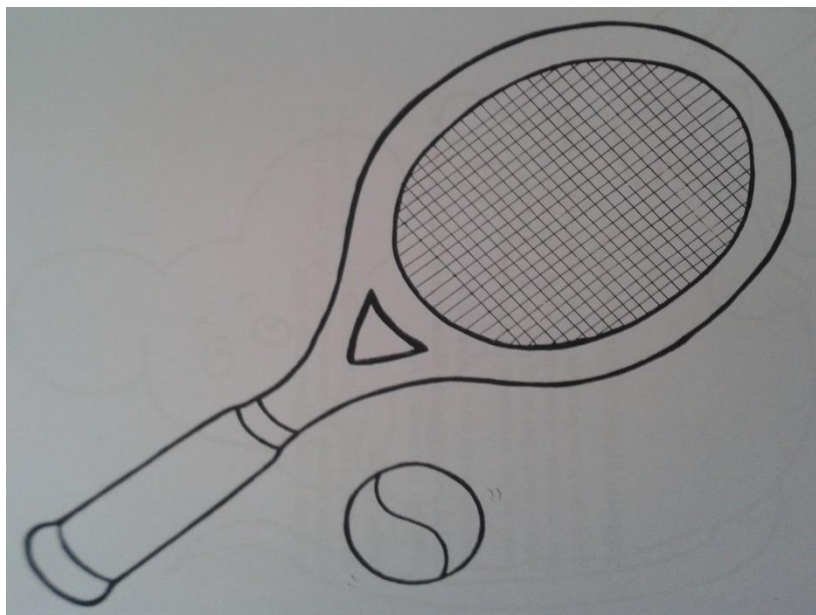
JAM



HAT



APPLE

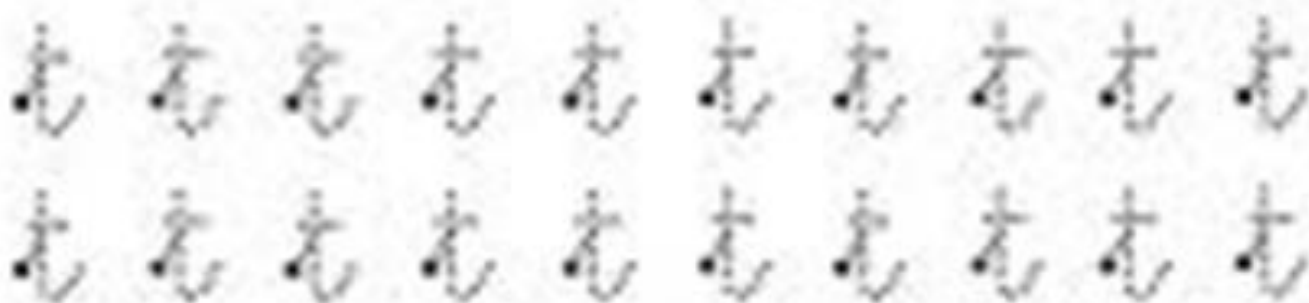
ANEXO IV: TARJETAS DEL BIG BOOK**Suggested Storyline for the 't' sound.**

Children go to a tennis match between two famous people – have great fun watching the match – they watch the people opposite them turning their heads from side to side – children join in turning head every time they hear the 't' sound of the racket hitting the ball.

Teacher shows the letter 't'. (Flash Card)

Children imitate watching tennis turning head from side to side and saying *tttt*.

FICHA DE GRAFÍA



Three sets of handwriting lines for practice. Each set consists of four horizontal lines (top, middle, bottom, and descender) and a vertical line on the right side, forming a grid for writing.

NAME:

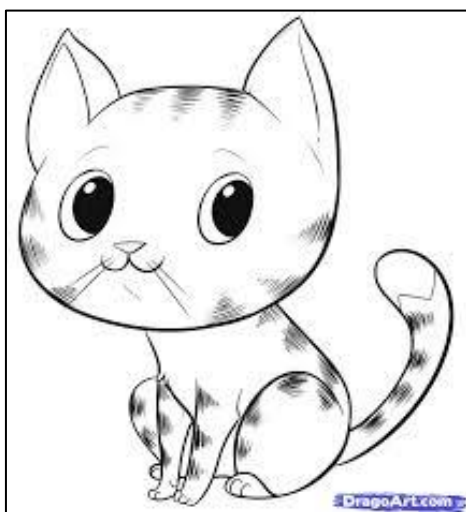
TARJETAS DE LAS PALABRAS



TENNIS



TEDDY



CAT

ANEXO V: TARJETAS DEL BIG BOOK**Suggested Storyline for the 'i' sound.**

Family gets a new pet mouse – leave mouse overnight – mouse gets out of cage – explores room – finds desk – knocks over ink bottle – mouse gets ink all over her fur – from then on she is known as 'Inky' as she never quite gets rid of all the ink.

Teacher shows the letter 'i'. (Flash Card)

Children pretend to be Inky Mouse and wiggle their fingers on the end of their nose saying *iiiiii*.

Further Phonics

When children have a better knowledge of the sounds, they can be told that words do not like to end in 'i', so 'y' takes its place in words such as sunny, Mummy, silly, happy, etc.

FICHA DE GRAFÍA

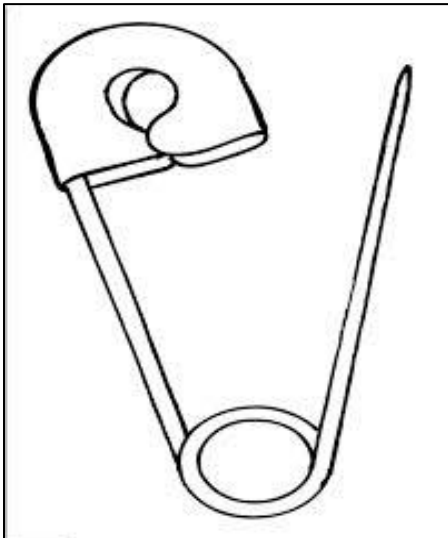


NAME:

TARJETAS DE LAS PALABRAS



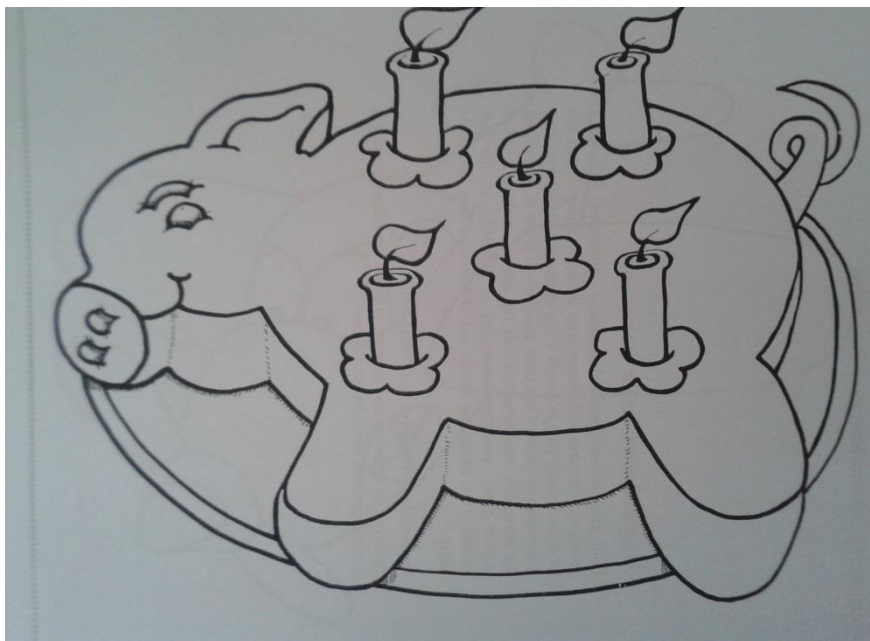
INK



PIN



INDIAN

ANEXO VI: TARJETAS DEL BIG BOOK**Suggested Storyline for the 'p' sound.**

Child's birthday – favourite animal is a pig – Mummy has made a surprise cake in the shape of a pig – she has put 5 magic candles that relight on it – cake brought out at party – child puffs the candles out, making a *p* sound, but everytime the candles look as though they have gone out, they light up again.

Teacher shows the letter 'p'. (Flash Card)

Children imagine their finger is a candle and try to puff the trick candle out saying *pppppp*.

FICHA DE GRAFÍA

n n n n n n n

n n n n n n n n n

n n n n n n n

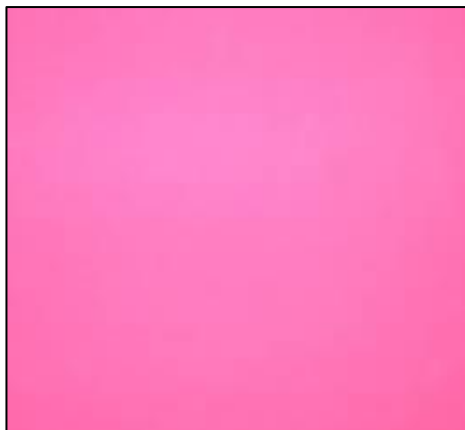
n n n n n n n n n

n n n n n n n

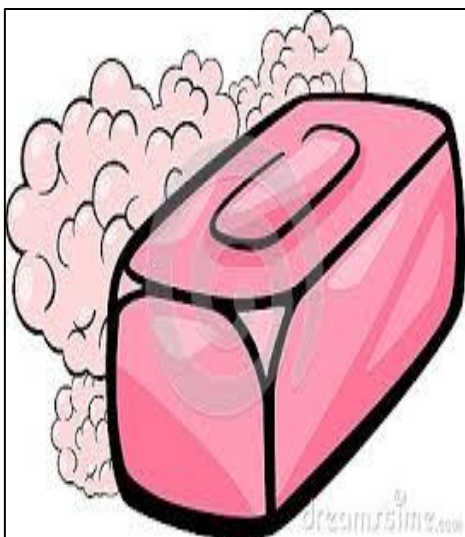
n n n n n n n n n

NAME:

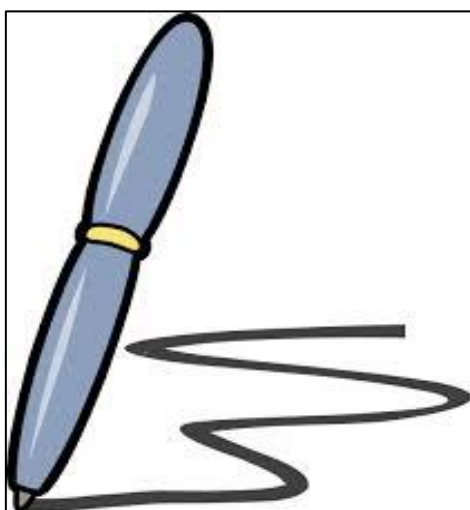
TARJETAS DE LAS PALABRAS



PINK

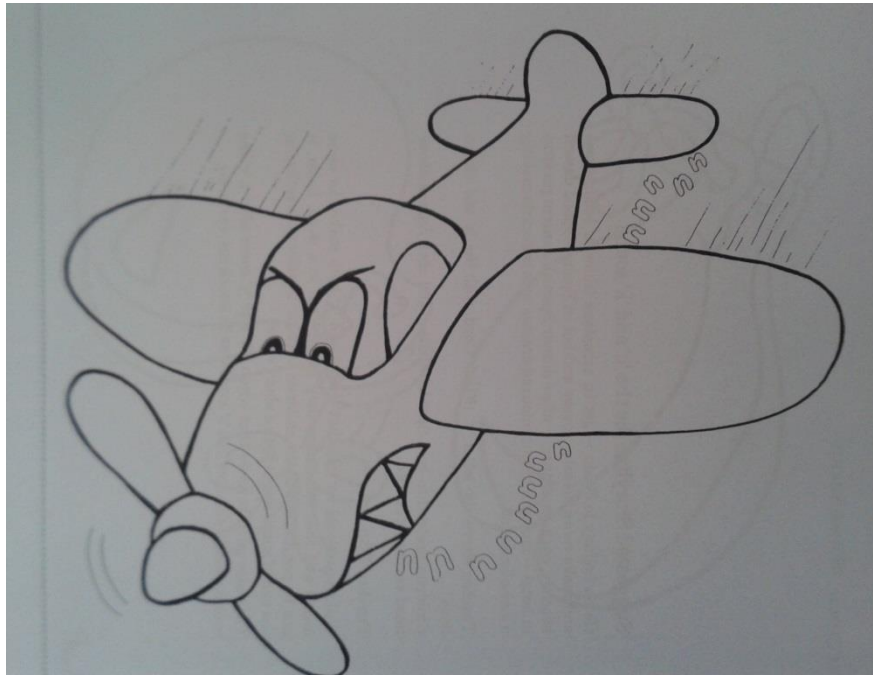


SOAP



PEN

ANEXO VII: TARJETAS DEL BIG BOOK



Suggested Storyline for the 'c' and 'k' sound.

Go on holiday to Spain – get in aeroplane (show 'n' letter again and make *nnnn* noise) – lovely and hot in Spain – spend day on beach – back for dinner – after dinner Spanish dancers perform in hotel – ladies in bright coloured dresses with castanets making a *cccccc* sound.

Teacher shows the letter 'c'. (Flash Card, with the 'k' and 'ck' on back)

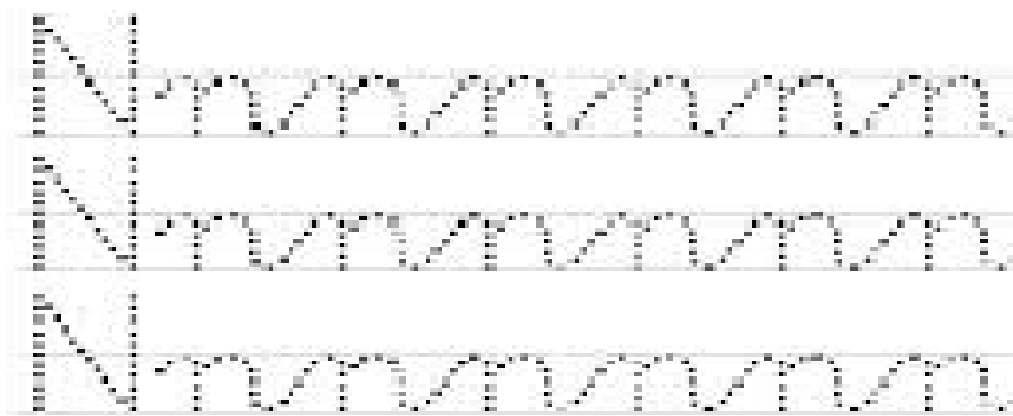
Children pretend to be a Spanish dancer and click fingers above head saying *cccccc*.

Further Phonics

Children should be told that the 'c' and 'k' both make the same sound and that sometimes they go together in a word. Later, it can be pointed out to the children that 'ck' usually go together at the end of small words with a short vowel.

They also need to know that when 'e', 'i' or 'y' come after a 'c' the sound usually changes to a 's' sound, as in ice, circus, cycle, etc.

FICHA DE GRAFÍA

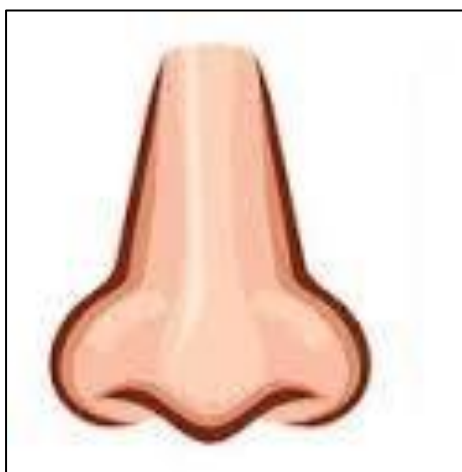


NAME:

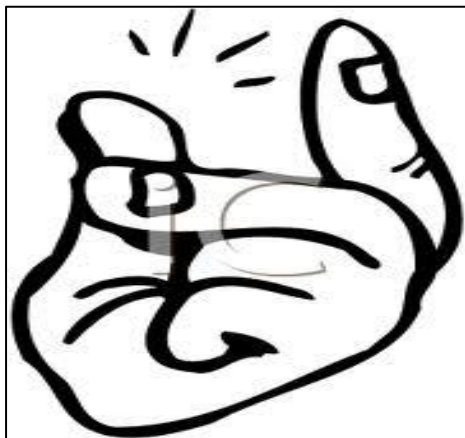
TARJETAS DE LAS PALABRAS



MAN



NOSE



SNAP

ANEXO VIII: FICHA DE EVALUACIÓN (DICTADO)

SOUND	PICTURE

NAME:

ANEXO IX: HOJA DE REGISTRO

NAME:	COURSE:
--------------	----------------

	ALWAYS	OFTEN	NEVER
RECOGNISE THE SOUND			
S			
A			
T			
I			
P			
N			
DO THE GESTURE THE SOUND			
S			
A			
T			
I			
P			
N			
IDENTIFY THE TARGET THE SOUND			
S			
A			
T			
I			
P			
N			

NAME:	COURSE:
--------------	----------------

	ALWAYS	OFTEN	NEVER
LISTEN THE SONG			
S			
A			
T			
I			
P			
N			
WRITE CORRECTLY THE LETTER			
S			
A			
T			
I			
P			
N			
RECOGNISE OTHERS LETTERS			
S			
A			
T			
I			
P			
N			