



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

TRICKY WORDS COMO
INSTRUMENTO EN LA INICIACIÓN A
LA LECTURA EN INFANTIL:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Presentado por:

D./D^a Alicia Layana Ruiz

Dirigido por:

Dr./Dra. Maria Dolores López Navas

Valencia, a 18 de Mayo de 2020

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Infantil

Índice de tablas

Tabla 1: Resultados del post test	56
Tabla 2: Resultados del pre test	57
Tabla 3: Edad lectora de los alumnos	58
Tabla 4: Resultados del post test	59
Tabla 5: Resultados del grupo experimental	59
Tabla 6: Resultados de la primera prueba.....	61
Tabla 7: Evolución de los alumnos	62
Tabla 8: Diferencias entre el grupo control y el experimental	64

Índice de figuras

<i>Figura 1:</i> Triángulo fonológico de la lengua española, (English Pronunciation, s.f.) ...	17
<i>Figura 2:</i> Triángulo fonológico de la lengua inglesa, (English Pronunciation, s.f.)	17
<i>Figura 3:</i> Etapas de Jolly Phonics. Elaboración propia.....	47
<i>Figura 4:</i> Proceso de identificación de sonidos en las palabras. Elaboración propia.	52
<i>Figura 5:</i> Técnicas de enseñanza de las Tricky Words. Elaboración propia.	54
<i>Figura 6:</i> Desarrollo de las sesiones. Fuente de elaboración propia.	73

Contenido

Justificación	9
Introducción.....	10
Objetivos	12
Material y metodología	13
Etapas.....	13
Fases del estudio o proyecto	13
Recursos, métodos y técnicas necesarias	14
Marco teórico	16
Importancia de la lengua inglesa como 1º lengua de comunicación mundial	16
Breve resumen sobre el sistema fonológico español.....	17
Conciencia fonológica y lectura en lengua inglesa.....	18
Teorías de adquisición del lenguaje.....	20
Conductismo	20
Teoría de los sistemas dinámicos.....	21
Teoría sociocultural.....	22
Universal Grammar.....	24
Cognitivismo	25
Enfoques y metodologías de Enseñanza de Inglés como segunda lengua y su relevancia para la Educación Infantil	27
The situational approach to language teaching	27
Whole language approach.....	28
Total physical response (TPR).....	29
Competency-based language teaching (CBLT)	30
Task-based learning	31
El método directo	31
Content and language integrated learning (CLIL)	32

Método Artigal.....	33
Enseñanza de lectoescritura en Educación Infantil	34
Estadios de desarrollo de la lectura.....	34
Teorías de aprendizaje de la lectura	36
Modelo ascendente	36
Modelo descendente	37
Modelo metacognitivo.....	37
Conclusión sobre las teorías	38
Lectura en edades tempranas	38
National Early Literacy Panel	39
Lectoescritura incipiente en alumnos de infantil.....	40
Habilidades que se desarrollan a través de la lectura de cuentos.....	42
Lengua oral, código y percepción del lenguaje	42
Conciencia fonológica	43
Vocabulario	43
Estado de la cuestión	45
Jolly Phonics	45
Historia.....	45
Habilidades que desarrolla	46
Aprender los sonidos de las letras	47
Aprender la formación de las letras.....	49
Combinar sonidos y letras	50
Identificar los sonidos en las palabras	51
Estudios sobre la aplicación de Jolly Phonics	54
Conciencia fonológica temprana para la mejora de lectura y escritura en ESL .	54
Jolly Phonics como mejora de la lectoescritura en alumnos en circunstancias especiales	56

El efecto de Jolly Phonics en la mejora de la lectoescritura	58
Efectividad de Jolly Phonics en alumnos con dificultades de desarrollo	60
Jolly Phonics como una vía rápida para enseñar inglés	62
Mejora efectiva de la lectoescritura a través de las Tricky Words	64
Conclusión de los estudios	66
Currículo	66
Desarrollo	70
Materiales y secuenciación de las unidades	71
Metodología y organización/temporalización de las actividades	73
Conclusiones	84
Referencias	86
Anexos	94

Resumen

El presente proyecto de investigación se centra en el diseño de una propuesta de intervención, basada en la utilización de las *Tricky Words*, de la metodología *Jolly Phonics*, que tiene el potencial de iniciar la lectura en lengua inglesa en los alumnos de tercero de Educación Infantil. A lo largo del mismo, primeramente se expondrán fundamentos teóricos donde se analizará la importancia de la lengua inglesa como lengua global; se realizará una síntesis del sistema fonológico español y del inglés, incidiendo en las dificultades que pueden encontrar los alumnos; se presentarán diferentes teorías de la adquisición del lenguaje; se expondrán diferentes teorías que se han utilizado para la enseñanza del inglés como segunda lengua; se describirán metodologías de enseñanza de lectoescritura en Educación Infantil; se detallarán las fases que componen la metodología *Jolly Phonics*, y se analizarán estudios en los que se ha puesto en práctica esta metodología para comprobar su efectividad. Después de este análisis, se expondrá la propuesta de intervención, en la que se pretende trabajar la lectura de frases sencillas a través de la conciencia fonológica y las *Tricky Words*, teniendo en cuenta las dificultades que presentan los alumnos en cuanto a las diferencias fonéticas entre el castellano y el inglés. Para concluir el trabajo de investigación, se valorará el potencial que esta intervención didáctica puede tener para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro del marco curricular de la Comunitat Valenciana.

Palabras clave: *Jolly Phonics*, *Tricky Words*, lectoescritura emergente, conciencia fonológica y propuesta de intervención.

Summary

The following research project focuses on the design of an intervention proposal based on the use of *Tricky Words*, included in *Jolly Phonics* methodology that has the potential to start the reading process in English language of the third grade preschool students. Throughout it, the theoretical foundations will be exposed, where the importance of the English language as a global language will also be analysed; a synthesis of the Spanish and English phonological system will be carried out, considering the difficulties that students may find due to interlanguage differences; different theories of language acquisition will be presented; different theories that have been used for teaching English as a second language will be presented; several theories that have been used for teaching literacy in English language will be explained; the different phases of *Jolly*

Phonics methodology will be described and the studies in which this methodology has been put into practice will be analysed to justify its effectiveness. After this analysis, the intervention proposal in which students will start reading simple sentences through their phonic awareness and *Tricky Words*, taking into account the difficulties that students may encounter in terms of phonic differences between Spanish and English. To conclude the research project, the potential that this teaching intervention may have for learning English as a foreign language will be assessed, taking into account the Valencian Community educational framework.

Key words: Jolly Phonics, Tricky Words, emergent literacy, phonemic awareness, and intervention proposal.

Resum

El present projecte d'investigació se centra en el disseny d'una proposta d'intervenció basada en la utilització de les *Tricky Words*, de la metodologia *Jolly Phonics*, que té el potencial d'iniciar en la lectura en llengua anglesa els alumnes de tercer d'Educació Infantil. Al llarg d'aquest, primerament s'esposaran els fonaments teòrics on s'analitzarà la importància de la llengua anglesa com a llengua global; es realitzarà una síntesi del sistema fonològic de l'espanyol i l'anglès, incidint en les dificultats que els alumnes poden trobar; es presentaran diferents teories de l'adquisició de llenguatge; s'exposaran diferents teories que s'han emprat per a l'ensenyança de l'anglès com a segona llengua; es descriuran metodologies d'ensenyança de lectoescriptura en Educació Infantil; es descriuran les fases que componen la metodologia *Jolly Phonics*, i s'analitzaran estudis en els quals s'ha posat en pràctica aquesta metodologia per a comprovar la seua efectivitat. Després d'aquesta anàlisi, s'exposarà la proposta d'intervenció en què es pretén treballar la lectura de frases senzilles a través de la consciència fonològica i les *Tricky Words*, tenint en compte les dificultats que els alumnes presenten en relació amb les diferències fonètiques entre el castellà i l'anglès. Per concloure el treball d'investigació, es farà una valoració del potencial que aquesta intervenció didàctica pot tindre per a l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera dins del marc curricular de la Comunitat Valenciana.

Paraules clau: *Jolly Phonics*, *Tricky Words*, lectoescriptura emergent, consciència fonològica i proposta d'intervenció.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de TFG, Maria Dolores López Navas, su dedicación. Durante este proceso su ayuda no me ha faltado en ningún momento. Siempre ha estado disponible para resolver mis dudas y orientarme a través de sus consejos.

En segundo lugar, quiero agradecer a Helen Doménech Lázaro su ayuda. Gracias a ella pude conocer mejor el mundo *Jolly Phonics*. Desde el momento en el que le dije el tema de mi TFG, Helen mostró su disposición proporcionándome materiales y poniéndome en contacto con expertos en esta metodología.

Además, quiero agradecer a mis padres su apoyo constante en los momentos más estresantes de este proceso, y su confianza en mí. Gracias a ellos he podido llegar hasta aquí, estudiando la carrera que siempre había soñado.

Por último, también quiero agradecer a mi amiga María, compañera de la carrera, los ánimos que me daba cada día. Compartir con ella el proceso de realizar un TFG ha servido de gran ayuda en todo momento.

"Learn to read is to light a fire; every syllable that is spelled out is a spark",

Victor Hugo.

Justificación

En primer lugar, comenzaré explicando cómo he llegado hasta la realización de este trabajo. En segundo lugar, ahondaré en los detalles descriptivos, explicando el tema que he escogido, los motivos por los que lo he elegido y el proceso y metodología que voy a seguir para llevar a cabo el trabajo.

En el tercer curso de carrera se daba la oportunidad de escoger un colegio bilingüe para realizar las prácticas. Debido a que yo siempre había sentido curiosidad por este tipo de colegios, no dudé ni un momento, y escogí Cumbres School, situado en Moncada.

En este centro, se trabaja la lengua inglesa desde los primeros cursos. Me llamó mucho la atención la manera de trabajar esta asignatura, ya que, en lugar de aprender el abecedario repitiendo el nombre de las letras, se enseñaban los sonidos de cada una de ellas, ayudando a los alumnos a adquirir la pronunciación adecuada desde el principio. Además, cada semana se introducían una o dos palabras cortas, de pronunciación compleja, y se ponían en práctica a través de unos libros de lectura muy sencillos. De esta manera, los alumnos de cinco años desarrollaban habilidades de iniciación en la lectoescritura.

Por otro lado, ese mismo año cursamos en la universidad una asignatura relacionada con este tema: *English phonetics and phonology*. De esta manera, la metodología utilizada en el centro y la asignatura de la universidad se complementaban, ya que los contenidos que estudiaba en la universidad eran los mismos que trabajaba la profesora del centro, pero la metodología era distinta.

Conocer esta rama de la lengua inglesa, que nunca antes había visto y, además, ver la adaptación de la misma materia a niños de cinco años fue lo que hizo decidirme por este tema para realizar el trabajo de fin de grado. Mi intención era conocer el origen de la enseñanza de *phonics* e investigar sobre metodologías que lo trabajaran y con las que se obtuvieran buenos resultados.

En el siguiente apartado se explicará la introducción del trabajo.

Introducción

El tema que he escogido para el trabajo de fin de grado de educación infantil es la utilización de las *Tricky words* de la metodología *Jolly Phonics* para leer frases sencillas en inglés. Dentro de la metodología *Jolly Phonics*, como se verá más adelante en el trabajo, las *Tricky Words* constituyen un aspecto de las pautas del sistema que merecen especial atención, ya que se trata de palabras complejas que los alumnos no pueden leer ni pronunciar aplicando sus conocimientos de conciencia fonológica. Su aprendizaje en edades tempranas puede contribuir a la mejora del bajo nivel de inglés que España presenta actualmente.

Según el *English Proficiency Index* (EPI-s), estudio realizado en el año 2019 por EF, en el que se describe el índice de nivel de inglés para los estudiantes, España se encuentra en el puesto 35 de los 100 países que han participado en este, y en el puesto 25 de los 33 países participantes pertenecientes a Europa.

El hecho de que España esté situada entre los países europeos con menor nivel de inglés puede deberse a diferentes motivos. Uno de los principales es que el castellano es una lengua global, lo que puede influir en que los españoles vean innecesaria la oportunidad de aprender una nueva lengua para poder comunicarse con personas de otras nacionalidades y, por lo tanto, no tengan interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Otro, según describe un estudio realizado por Brainlang (2017), puede ser la costumbre que tenemos en España, y en otros países europeos, de ver las películas dobladas, en vez de verlas en versión original y poder aprender tanto estructuras gramaticales, como vocabulario y pronunciación. Además de estas, existen otras causas que han llevado a España a esta situación como, por ejemplo, el sistema educativo: “los expertos coinciden en señalar que el sistema educativo de nuestro país no consigue dar un buen nivel de inglés a los alumnos. Pero no está claro que sea un problema de número de horas de clase” (Rodríguez, 2014).

El Real Decreto 38/2008 del 28 de marzo organiza los contenidos del segundo ciclo de Educación Infantil en áreas que corresponden a ámbitos característicos de su experiencia y desarrollo. Estas áreas se aplican a través de unidades integradas que despierten el interés de los alumnos y tengan significado para ellos.

En el área “Los lenguajes: comunicación y representación” se pretende que los alumnos sean conscientes de que existen otras lenguas en la Unión Europea y, para ello,

se inicia el conocimiento de una de ellas. Además, de esta forma, los alumnos desarrollan tanto habilidades comunicativas en otras lenguas como formas de expresión.

En el decreto se exponen los motivos por los que se comienza la enseñanza de la lengua inglesa a los tres años de edad. En primer lugar, se hace referencia a la enseñanza de contenidos sociolingüísticos, debido a la necesidad de los alumnos de desarrollar su convivencia con otras culturas y lenguas. De esta manera, los niños descubren que existen distintas realidades, o dimensiones de una misma realidad. En segundo lugar, se alude a la capacidad que poseen los niños de estas edades para adquirir competencia lingüística en las lenguas diferentes a la materna.

Álvarez (2010) afirma que varios estudios del ámbito de la Psicología y la Pedagogía han revelado la importancia de comenzar el aprendizaje de una segunda lengua a edades tempranas, ya que el cerebro de los niños es muy flexible y tiene capacidad para nuevos conocimientos. Al empezar la instrucción de la lengua inglesa durante una etapa en la que el cerebro del niño aún está en desarrollo, se consigue que siga aumentando las conexiones neuronales y que aprenda a un ritmo mayor. El desarrollo cognitivo de los niños que comienzan a aprender una lengua extranjera en edades tempranas mejora, mostrando diferencias con respecto a los niños que solo aprenden la lengua materna. Además, cuanto antes se comience a estudiar la segunda lengua, mayor será la oportunidad de conseguir un alto dominio de esta, poniendo en práctica desde el principio las habilidades de comunicación y la capacidad de escucha.

El área “Los lenguajes: comunicación y representación” está dividida en siete bloques de contenidos, de los cuales dos hacen referencia a la lengua extranjera. El bloque 2, el lenguaje verbal, se centra en el descubrimiento de vocabulario y estructuras gramaticales por parte del alumnado, la comprensión de textos orales que puedan tener lugar en el aula, la escucha y comprensión de los cuentos y la memorización y el recitado de algunos textos. En el bloque 3, la lengua como instrumento de aprendizaje, se fomenta la utilización de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) para aumentar el vocabulario de los alumnos y que puedan practicar a través de juegos.

Con todos estos contenidos se pretende que los alumnos sean capaces de reconocer las características específicas de la lengua escrita a través del análisis del código y de la interpretación y producción de textos.

En el siguiente apartado, se describen los objetivos que se pretenden alcanzar.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es establecer si la utilización de *Tricky Words* -pertenecientes a la metodología *Jolly Phonics*- para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, puede resultar en el logro de la lectura de frases sencillas por parte de los alumnos de Educación Infantil. De esta manera, adquirirán aspectos claves de la competencia lingüística, siendo capaces de obtener un nivel de lectura y escritura superior al que se obtiene con otras metodologías.

Para llevar a cabo ese objetivo principal, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Investigar las dificultades de la lectura en la lengua inglesa una vez relacionadas con las diferencias entre el sistema fonológico español y el inglés.
2. Categorizar las teorías que existen sobre la enseñanza de lectura en lengua inglesa.
3. Medir los efectos que ha tenido la utilización de la metodología *Jolly Phonics* a través de estudios que se han llevado a cabo con estudiantes de inglés como lengua extranjera.
4. Elaborar una secuencia didáctica que utilice las *Tricky Words* con un grupo concreto de estudiantes de Infantil.

A continuación, en el apartado siguiente, se presenta la metodología.

Material y metodología

Etapas

La realización de un trabajo de fin de grado consta de numerosas etapas. Todas estas son imprescindibles para poder obtener al final del proyecto buenos resultados. Además, estas etapas se complementan entre sí, de manera que, en el caso de que faltara alguna, el trabajo carecería de sentido. A continuación, voy a describir cómo he llevado a cabo el trabajo.

En primer lugar, era necesario buscar el tema que iba a tratar. Este puede surgir de alguna necesidad que se haya detectado en las aulas, de alguna conducta que se haya observado durante las prácticas, de alguna metodología innovadora que se haya descubierto recientemente, etc. Me parecía muy importante escoger un tema que me generara curiosidad y del que realmente quería aprender, ya que, de esta manera, podría poner los conocimientos aprendidos en práctica en el futuro.

Una vez escogido el tema, se seleccionaron los objetivos que se pretendían alcanzar con la realización de este trabajo. El objetivo general sufrió una modificación, ya que en un principio el trabajo estaba pensado para ponerlo en práctica en las aulas. Sin embargo, debido a la suspensión de las clases, no se ha podido llevar a cabo. De esta manera, se decidió que finalmente sería el siguiente: diseñar una propuesta de intervención que resultara en el logro de la lectura de frases sencillas a partir de las *Tricky Words*. Los otros objetivos los fui concretando mientras pensaba cuál iba a ser el proceso que debía seguir, y por qué fases iban a tener que pasar los alumnos.

Después de haber escogido el tema y el objetivo que se pretendía conseguir, empecé a pensar en cómo me iba a organizar. Necesitaba recoger información sobre fonología y el proceso de iniciación en la lectura, investigar de qué manera consideraba estas habilidades el Real Decreto 38/2008 y conseguir los materiales relacionados con *Jolly Phonics* para entender esta metodología desde sus orígenes, pasando por su fundamentación teórica hasta llegar a la aplicación en las aulas.

Fases del estudio o proyecto

El estudio se puede dividir en tres grandes bloques: marco teórico, desarrollo y conclusiones. A su vez, cada uno de estos apartados trata diferentes aspectos.

En el marco teórico, se exponen los fundamentos en los que se basa el trabajo. Recoge información empírica, como la situación actual de la lengua inglesa en España y

el sistema fonológico y técnicas de lectoescritura. Por otra parte, recoge información obtenida de forma experimental, como los estudios que han puesto a prueba la efectividad de *Jolly Phonics* en países en los que se ha utilizado o las percepciones de los maestros que han utilizado esta metodología y han observado la progresión de sus alumnos.

También se analiza el Real Decreto 38/2008, con el objetivo de buscar qué contenidos se trabajan en el área de lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil, para contrastarlos con los que propone la metodología que se está estudiando, *Jolly Phonics*, y reforzar aquellos que necesiten más atención. Es fundamental examinar en detalle la manera en la que la ley contempla el tema objeto de estudio.

En el apartado de desarrollo, se describe la forma en la que se ha desarrollado la propuesta. Para esta parte se realizó un estudio exhaustivo de cómo se organizaban los diferentes sonidos y las *Tricky Words* en *Jolly Phonics*, la manera de introducirlos a los alumnos y los juegos que se podían realizar para trabajarlos. En el apartado se incluyen los contenidos que se van a trabajar en la propuesta, el funcionamiento de las sesiones, el diseño de la propuesta de intervención y la relación de las actividades con los contenidos que se proponen en el Real Decreto. En la propuesta de intervención se hace referencia a diferentes recursos para trabajar los sonidos, como tarjetas de vocabulario, que se encuentran en el apartado de los anexos.

Por último, se expondrán las conclusiones del trabajo. En este apartado se analizará el alcance de los objetivos planteados al inicio de la realización del trabajo, además se incluirán las reflexiones sobre los resultados obtenidos y sobre las aportaciones que pueda hacer al conocimiento ya existente.

Recursos, métodos y técnicas necesarias

Para la realización de este trabajo se han utilizado diferentes recursos. En primer lugar, describiré los materiales, y en segundo lugar, los experimentales.

Los recursos materiales utilizados han sido mayoritariamente libros y documentos. Se utilizaron libros sobre fonología y enseñanza de lectoescritura, documentos en los que se explicaban contenidos relacionados con el aprendizaje de la lengua inglesa, con el nivel de inglés de los españoles, con teorías de adquisición del lenguaje, con metodologías de enseñanza del inglés como segunda lengua, con teorías de desarrollo de la lectura o con estudios de la puesta en práctica de *Jolly Phonics*. Además, también se utilizaron materiales de la editorial *Jolly Phonics*, como el *Teacher's Book*, *The Phonics Handbook* y el *Jolly Phonics Word Book*.

Para elaborar el cuento que los alumnos deben ser capaces de leer al finalizar la propuesta de intervención, se utilizaron como base los cuentos de *Backpack Bear* de la editorial *Starfall*. Estos cuentos contienen frases muy sencillas, que guardan escasa relación entre ellas. Trabajan las *Tricky Words* y para las palabras que son difíciles de leer incluye un dibujo que el alumno identifica con alguna de las palabras de vocabulario trabajadas.

En cuanto a los recursos experimentales, se puede afirmar que para la realización del trabajo se han tenido en cuenta experiencias vividas en relación con esta metodología. Por una parte, la influencia de estar en un colegio bilingüe en el que se utilizaba esta metodología, observando tanto la forma de enseñanza como la manera de trabajar de los alumnos. Por otro lado, la oportunidad de pasar un día con una de las formadoras de *Jolly Phonics*, Coral George, mientras hacía una evaluación de la implantación del método en un colegio de Valencia. Estas dos experiencias fueron muy valiosas y ayudaron mucho a la realización de este trabajo.

Una vez explicada la metodología seguida para llevar a cabo el trabajo, se desarrollará, en el siguiente apartado, el marco teórico.

Marco teórico

Importancia de la lengua inglesa como 1º lengua de comunicación mundial

Para que una lengua sea considerada global, es imprescindible que dicha lengua sea aceptada por países de todo el mundo. Esto puede mostrarse de dos maneras diferentes, así las explica McGovern (2019). En primer lugar, puede ocurrir que la lengua se considere lengua oficial de un país y, por lo tanto, se utilice como lengua de comunicación en los ámbitos políticos, legislativos, educativos, etc. En segundo lugar, es posible que el sistema educativo de un país quiera favorecer la enseñanza de dicha lengua. Actualmente, el inglés se considera la lengua global tanto por motivos geográficos e históricos como por motivos socioculturales. Según la historia, la propagación del inglés alrededor del mundo comenzó con los primeros viajes a América, Asia y las Antípodas. Esta expansión continuó durante el siglo diecinueve, con el desarrollo de las colonias en África y Sudamérica. En cuanto al ámbito sociocultural, se puede explicar en la manera en la que gente de todo el mundo, en distintos ámbitos de sus vidas, se han hecho dependientes del inglés para mantener su bienestar económico y social.

La Segunda Guerra Mundial, trajo consigo muchos cambios como el avance tecnológico, la inmigración y la definición de nuevas potencias mundiales. Al finalizar la guerra, Europa había quedado devastada, por lo que inició un proceso de recuperación que afectó tanto a su nivel económico como a su nivel de influencia en el mundo. Con Estados Unidos sucedió lo contrario, ya que se coronó como referente mundial, consiguiendo su expansión económica a través del comercio, encargándose de los negocios y el abastecimiento que anteriormente habían pertenecido a Europa.

Los negocios que se emprendieron desde Estados Unidos se fueron expandiendo por el resto del mundo, provocando que las compañías internacionales aprendieran inglés para tener más oportunidades en el mercado que estaba emergiendo. De esta manera, la lengua inglesa invadió los cines, los teatros y los hogares, incorporando la cultura estadounidense como propia (Universia España, 2017).

El crecimiento del número de hablantes de la lengua inglesa ha provocado que esta sea considerada como lengua de comunicación global. Actualmente, según describe Crystal (2006), el inglés es la lengua materna de entre 350 y 400 millones de personas alrededor del mundo. Además, unos 430 millones la utilizan como segunda lengua y alrededor de 600 millones de personas serían capaces de mantener una conversación

sencilla en inglés. De esta manera, actualmente existe un total de un billón y medio de personas que son capaces de hablar inglés.

Estos datos demuestran la importancia que se le debe dar a la enseñanza de la lengua inglesa, para conseguir que el aprendizaje de los alumnos sea efectivo y consigan dominar esta lengua.

Breve resumen sobre el sistema fonológico español

La Real Academia de la Lengua Española define fonema como “unidad fonológica que no puede descomponerse en unidades sucesivas menores y que es capaz de distinguir significados” (Real Academia Española, 2001). La RAE ha establecido que el español estándar tiene un total de veinticuatro fonemas, cinco de ellos son los vocálicos y los diecinueve restantes los consonánticos. En el español, a diferencia del inglés, a cada letra le corresponde un único fonema, de esta manera la lectura es más sencilla. Una vez se aprenden los fonemas de la lengua española, se pueden pronunciar todas las palabras que componen su léxico.

“Lo primero que tiene que aprender el alumno que estudia una lengua extranjera son sus fonemas” (Sánchez Benedito, 1976, pág. 9). Los alumnos españoles que estudian inglés encuentran fonemas comunes a ambas lenguas, sin embargo hay otros que les pueden parecer una novedad. Es difícil adaptarse al sistema fonológico de una lengua nueva, ya que todas las personas tenemos muy asentada la conciencia fonológica de nuestra lengua materna. Esto puede suponer un problema cuando se trata de aprender la nueva lengua, ya que tendemos a utilizar los fonemas de nuestra propia lengua, en la lengua que estamos aprendiendo (Sánchez Benedito, 1976).

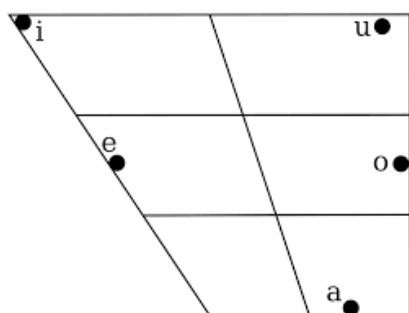


Figura 1: Triángulo fonológico de la lengua española, (English Pronunciation, s.f.)

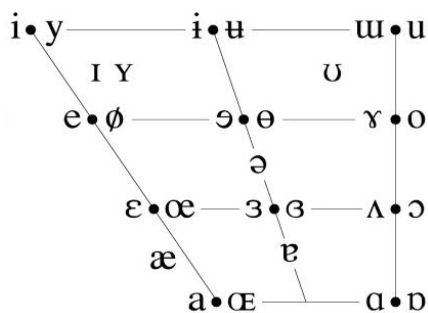


Figura 2: Triángulo fonológico de la lengua inglesa, (English Pronunciation, s.f.)

El sistema fonológico inglés presenta cierta complejidad si lo comparamos con el español. Sánchez Benedito (1976) describe algunas de las diferencias entre los fonemas

de ambas lenguas. Por ejemplo, el sistema vocálico español consta de cinco vocales, mientras que el inglés lo conforman doce. Por otro lado, es conveniente destacar las consonantes.

En primer lugar, cabe señalar que algunos de los fonemas del inglés se consideran únicamente como alófonos en el español. La RAE define alófono como “cada una de las variantes que se dan en la pronunciación de un mismo fonema, según la posición de este en la palabra o sílaba” (Real Academia Española, 2001). Estos fonemas son: /ð/, /z/, /dʒ/, /ŋ/, /j/ y /w/. En segundo lugar, existen fonemas en el español que no existen en la lengua inglesa, así como en esta lengua existen otros que no tienen correspondencia en español (/y/, /x/ y /k/).

Además, Sánchez Benedito (1976) señala dos dificultades comunes que deben superar los españoles estudiantes de inglés. En primer lugar, destaca que una misma grafía puede tener un fonema en inglés y otro en español. En segundo lugar, existe una distribución de fonemas distinta, ya que hay fonemas que en español nunca irían al final de palabras y, sin embargo, en inglés es muy frecuente, como por ejemplo el fonema /p/.

Estas pequeñas diferencias que se pueden encontrar entre el sistema fonológico español y el inglés, son las que debe tener en cuenta un maestro de lengua inglesa, para facilitar el aprendizaje a los alumnos. Además, si el maestro tiene en cuenta estos aspectos durante las clases, puede reforzar el aprendizaje de ciertos fonemas para evitar futuros errores, así como prestar especial atención cuando los alumnos los pronuncian, pudiendo corregirles en caso de que cometan algún fallo.

Conciencia fonológica y lectura en lengua inglesa

La conciencia fonológica es el mejor indicador de la adquisición de la lectura en edades tempranas (Stanovich, 1993). Lundberg (1988), en consonancia con él, indica que los estudiantes que aumentaron sus conocimientos sobre los fonemas, posteriormente mostraron más facilidad en el proceso de adquisición de la lectura.

Lyon (1998) describe que a lo largo de la historia las sociedades no desarrollaron un lenguaje escrito, sino que se trata de un código que ha sido inventado. Para aprender a escribir inglés, por lo tanto, es imprescindible que se enseñe ese código de forma sistemática (Greene, 1996).

La conciencia fonológica está pensada para contribuir en el aprendizaje de la lectura de los alumnos, porque la estructura del inglés escrito es alfabética, y no es un sistema fácil de descifrar. Es complejo diferenciar la pronunciación de los diferentes fonemas de una palabra y asociarlos al grafema correspondiente. No existen pausas en el habla que indiquen dónde termina un fonema y dónde empieza el siguiente. Por este motivo, para comprender cómo funciona el sistema fonológico, es necesaria la instrucción explícita de las unidades fonológicas. Esto se reafirma con las investigaciones que revelan que las personas que no han aprendido a leer ni a escribir, presentan problemas en las tareas de conciencia fonológica (Morais, Bertelson, Cary, & Alegria, 1986).

La finalidad de la conciencia fonológica es que los alumnos aprendan a escribir, por lo que se pueden utilizar diferentes maneras. Se pueden inventar correspondencias sonido-letra o retener en la memoria la forma de escribir las palabras. Ambos procesos requieren habilidades de segmentación de fonemas, permitiendo que los alumnos relacionen en las palabras los sonidos con las letras (Griffith, 1991). Para retener palabras individuales en la memoria, los alumnos necesitan establecer conexiones entre los sonidos y las letras, y retener dichas conexiones (Rack, Hulme, Snowling, & Wightman, 1994).

El doctor Emilio Rodríguez Ferrón, jefe de Pediatría del Hospital Perpetuo Socorro de Alicante, explica que los seres humanos nacemos con un número de neuronas limitados y este número se va reduciendo a lo largo de nuestra vida. Sin embargo, durante nuestra infancia es cuando las neuronas se organizan y establecen conexiones entre ellas. Además, es durante este tiempo cuando las células desarrollan la mielina, que es la sustancia que las cubre y permite que establezcan conexiones con otras (Valero, 2012).

Montessori afirma: “If we compare our ability as adults to that of the child it would require us 60 years of hard work to achieve what a child has achieved in these first three years” [Si comparamos nuestra habilidad de adultos con la de los niños, necesitaríamos sesenta años de duro trabajo para conseguir lo que el niño ha logrado en sus tres primeros años] (Montessori, 1959, p. 2).

Cisero y Royer (1995) indican que cuando los alumnos entienden que un fonema contribuye a distinguir el significado de las palabras, se puede afirmar que han desarrollado la conciencia fonológica. Una vez se han adquirido las habilidades de conciencia fonológica, los alumnos son capaces de manipular los fonemas combinándolos, segmentándolos o recolocándolos para dar lugar a nuevas palabras.

Clemente Linuesa & Domínguez Gutiérrez, 1999 afirman:

Entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura existe una relación causal bidireccional; y que, por ello y desde un punto de vista educativo, si desarrollamos en los niños de educación infantil habilidades de análisis fonológico a través de la enseñanza, favoreceremos el aprendizaje de la lectura y de la escritura de los niños (p. 70).

Se puede observar, por lo tanto, que el desarrollo de la conciencia fonológica en los alumnos es una metodología efectiva para comenzar el proceso de lectura. Esto se debe a que a través del reconocimiento de las letras y su correspondencia fonológica, los alumnos son capaces de identificar palabras y leerlas.

Teorías de adquisición del lenguaje

Conductismo

La teoría conductista fue desarrollada en torno a los años 1940 y 1970, por algunas figuras importantes como Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner. Esta teoría considera el aprendizaje como un proceso de imitación, práctica, refuerzo y formación de hábitos (Lightbown & Nina, 2006). En este sentido, la repetición de patrones toma un papel importante en la adquisición de estructuras, ya que se espera que los alumnos aprendan de memoria estos patrones de series a través de actividades en clase basadas en la imitación y la memorización.

Los alumnos que estudian una segunda lengua comienzan el proceso de adquisición utilizando los hábitos que desarrollaron durante el aprendizaje de su lengua materna y, estos hábitos interferirán con los que se necesitan para el aprendizaje de L2. Sin embargo, los alumnos se muestran reacios a transferir o aplicar los conocimientos previos a la segunda lengua. Este uso de las propiedades de L1 en la L2 debería ser un proceso de identificación de similitudes y, de este modo, se establecerían conexiones entre las dos lenguas, en lugar de ser un proceso de mera transferencia (Myles, 2002).

El conductismo tiene varias aplicaciones en el proceso de aprendizaje del lenguaje. En primer lugar, dar forma al comportamiento de los alumnos, con el análisis de las tareas, las actividades de los alumnos y su respuesta al refuerzo. La segunda aplicación es la imitación del comportamiento del maestro, ya que es una figura modelo para los alumnos. La tercera aplicación está basada en la teoría de Skinner de los premios y castigos, ya que ayudan en el aprendizaje de lenguas. La cuarta aplicación es el

aprendizaje programado, que ocurre cuando los estudiantes reciben tareas del profesor y deben completarlas. Por último, se distingue la asignación de actividades y la corrección de las mismas por parte del maestro de la lengua en cuestión (Budiman, 2017).

Sin embargo, una de las desventajas de esta teoría es que no explica por qué los alumnos cometen errores en las primeras etapas de adquisición del lenguaje a pesar de que hayan recibido un input adecuado. Por lo tanto, el conductismo no explica los procedimientos mentales involucrados en el aprendizaje de lenguas (Aravena Ruiz, y otros, 2015).

En conclusión, se puede decir que en la teoría conductista el comportamiento humano es el resultado del aprendizaje, por lo que puede ser modificado a través de la manipulación y creación de condiciones de aprendizaje.

Teoría de los sistemas dinámicos

La teoría de los sistemas dinámicos, también conocida como *Dynamic systems theory*, surgió en 1960. En sus orígenes fue diseñada para aplicarla en la enseñanza de las matemáticas, en las que el cambio de sistemas complejos a lo largo del tiempo se expresa en ecuaciones dinámicas que describen cómo tienen lugar los cambios en función del tiempo (Lowie, 2013).

Posteriormente, las aplicaciones de esta teoría se utilizaron en la ciencia cognitiva, en el desarrollo de la psicología y en el desarrollo del lenguaje. Desde finales de 1990, esta teoría comenzó a utilizarse en la adquisición de la segunda lengua (De Bot, Lowie, & Thorne, 2013).

Lowie (2013) expone que se distinguen tres características, que se pueden aplicar tanto al lenguaje como a su desarrollo, por las que se considera a las segundas lenguas como sistemas dinámicos complejos: la existencia de subsistemas interconectados, la tendencia a la organización y el desarrollo no lineal.

Los sistemas están constituidos por subsistemas que interactúan de forma dinámica. La aplicación de los subsistemas a la adquisición de segundas lenguas está asociada con el modelo de mente bilingüe de Paradis (2004). Tomando el punto de partida neurológico, Paradis supone la existencia de subsistemas en relación con el sistema del lenguaje. Cada uno de los subsistemas tiene su propia especialización, como fonología, morfosintaxis y semántica.

Los patrones dinámicos globales de los sistemas aparecen de la interacción dinámica entre subsistemas. Van Geert (2003) señala que la tendencia a la organización puede explicar la aparición de la gramática compleja, a pesar de la escasez de input para el alumno que adquiere el lenguaje, y esa propiedad de aprendizaje innato de lenguas se requiere para dar explicación al aumento de la complejidad de las lenguas.

Kelso afirma que “aprender, fundamentalmente, significa la modificación de capacidades preexistentes” y esta modificación compite o coopera con las capacidades que existen en el alumno (Kelso, 2003, p. 61). Para el aprendizaje de lenguas, las habilidades preexistentes incluyen la manifestación de cualquiera de los otros idiomas que el alumno conoce y la manifestación de los subsistemas del alumno en un momento determinado determinarán la sensibilidad del alumno al siguiente input (Vespoor, Lowie, & Bot, 2007).

Desde la perspectiva de la Teoría de los sistemas dinámicos, se considera que la lengua de una persona es un sistema integrado. La motivación, la aptitud y otros factores son componentes o subsistemas que interactúan dentro del sistema, y pueden variar dependiendo del contexto. En cuanto al lenguaje, no se desarrolla como una estructura predeterminada o un diseño representativo. El desarrollo de la lengua surge de la interacción de los componentes. Cada uno tiene sus propiedades temporales e interactúa de forma dinámica con el contexto (Lowie, 2013).

De esta manera, durante los nueve primeros meses de vida, los bebés aprenden a segmentar información prosódica y fonológica, que los ayuda a reconocer palabras. Estos segmentos de sonidos, sin embargo, no comienzan como símbolos que corresponden a lo que representan, sino que son asociaciones de sonido-objeto. Alrededor de los doce meses el bebé es sensible a la prominencia perceptiva, mientras que entre los diecinueve y los veinticuatro meses presta más atención a las señales sociales. En resumen, los aspectos que conducen al aprendizaje de palabras son el aprendizaje inmaduro de vocabulario asociado con las formas fonológicas que han surgido de la fase previa de análisis prosódico y fonológico (Bot, Lowie, & Verspoor, 2007).

Teoría sociocultural

La teoría sociocultural fue concebida por Vygotsky en 1978, que consideraba que el desarrollo del lenguaje emerge como resultado de las interacciones sociales. Esta propuesta defiende que los alumnos pueden ganar acceso a nuevos conocimientos sobre

el lenguaje cuando tienen el apoyo de un interlocutor. Por lo tanto, el mayor principio de esta teoría es que el aprendizaje del lenguaje es esencialmente una mediación entre el alumno y otra persona, donde el conocimiento adquirido de forma social se interioriza (Cook, 2008).

Esta teoría defiende la importancia de las conversaciones y de los procesos mentales involucrados en la interacción con un interlocutor. En resumen, los propulsores de las teorías socioculturales afirman que los procesos cognitivos que empiezan como una actividad de mediación social, son adquiridos posteriormente (Aravena Ruiz, y otros, 2015).

La lengua, en ocasiones, es utilizada para regular el funcionamiento mental, este hecho es conocido como discurso privado (Lantolf & Thorne, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 2007). En este caso, la mediación en la adquisición de la segunda lengua se produce cuando los patrones cambian para crear actividad mental y producir el lenguaje social. No es necesario que este lenguaje sea completamente sintáctico, ya que el contexto, determinado por el tema, apoya el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a Lantolf (2001), Vygotsky concibe la mente humana como un sistema capaz de establecer pensamiento de orden superior. Esto quiere decir que existe una interfaz entre el lenguaje y el pensamiento. Algunos de estos procesos incluyen aprendizaje, atención y memoria, pensamiento lógico y resolución de problemas, entre otros. Todas estas actividades, al ser capacidades mentales esenciales, dirigirán a la adquisición de la segunda lengua con éxito.

El concepto internalización está asociado con la teoría sociocultural, ya que, de acuerdo con Lantolf (2001), es la convergencia del pensamiento con los utensilios de mediación creados culturalmente, sobre los cuales se encuentran organizados lingüísticamente. Esta idea asume que la fuente de conciencia proviene del mundo exterior, y se alcanza a través de la interacción social.

El concepto de imitación, también es relevante, ya que establece los cimientos para la colaboración social. La imitación involucra la actividad cognitiva, por lo que los alumnos pueden procesar los nuevos conocimientos que adquieren. De esta manera, la imitación supone un papel importante en la adquisición de la segunda lengua, similar al papel que tiene en la adquisición de la lengua materna, ya que involucra el procesamiento

mental animando el proceso de comportamiento auto-selectivo. Este hecho contribuye en el proceso de interiorización (Aravena Ruiz, y otros, 2015).

Existen dos modelos importantes en relación con la teoría sociocultural y la segunda lengua que afirman que el aprendizaje tiene lugar en la sociedad y tiene en cuenta situaciones multilingües. Estos modelos son el socio-educacional y el modelo de aculturación.

En primer lugar, el modelo socio-educacional, propuesto por Gardner (1985), explica que existen dos factores que determinan el éxito del alumno: la motivación y la habilidad. La integración y la actitud del alumno dirigen hacia su motivación, mientras que la motivación y la aptitud le llevan al éxito.

En segundo lugar, el modelo de aculturación fue propuesto por Schumann (1978), que propone que el elemento que considera más importante es la interacción entre dos grupos diferentes. La relación entre los alumnos de la segunda lengua y los hablantes de la lengua que están aprendiendo surge como interacción decisiva para la interacción.

En definitiva, la interacción social es fundamental para la adquisición de la segunda lengua.

Universal Grammar

La teoría *Universal Grammar* fue propuesta por Noam Chomsky en 1980, desde una perspectiva que contemplaba el innatismo. Esta corriente sostiene que la mente nace con conocimiento, por lo que en el nacimiento, la mente no es una tabula rasa.

Esta teoría afirma que los humanos heredan una facultad del lenguaje que da forma a la estructura que todas las lenguas deben tomar. Por lo tanto, se compone de sistema de normas, principios y condiciones que son propiedad del lenguaje humano. Lightbown y Spada (2006) describen que *Universal Grammar* permite que los alumnos adquieran la lengua de su entorno durante el periodo más importante de su desarrollo.

Universal Grammar se concibe como una explicación de cómo los estudiantes llegan a conocer propiedades que van mucho más allá del input, cómo son conscientes de que ciertas cosas no son posibles y por qué existen gramáticas de distinto tipo. Se defiende que las propiedades no deben de ser aprendidas (The Handbook of Second Language Acquisition, 2003).

Las propuestas para una *Universal Grammar* innata, según se explica en *The Handbook of Second Language Acquisition* (2003), están motivadas por la observación de que hay desajuste entre los datos lingüísticos primarios, es decir, las expresiones a las que el alumno está expuesto, y lo abstracto y el conocimiento de lo que el alumno adquiere. Es decir, que el input subdetermina el output, que, en este caso, es la gramática.

Existen cuatro modelos de adquisición de la segunda lengua a través de *Universal Grammar*. En primer lugar, el Modelo de Acceso Directo, que considera que la teoría *Universal Grammar* es completamente válida para la adquisición de la L2. En segundo lugar, el Modelo de Acceso Indirecto, que afirma que es válida para la adquisición de la L2 únicamente si se utiliza a través de la lengua materna (Aravena Ruiz, y otros, 2015). El tercer modelo, Ausencia de Acceso, niega que *Universal Grammar* tenga acceso para los alumnos que están aprendiendo la segunda lengua y afirma que los procesos de adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua son muy diferentes. Por último, el Acceso Interactivo, argumenta que esta teoría contribuye a la limitación del aprendizaje de la segunda lengua, por lo que el input de la L2 y la lengua materna juegan juntos un papel importante en el desarrollo de la adquisición de la segunda lengua (Song, 2019).

En síntesis, tal y como afirma Myles (2002), si el proceso de adquisición de la segunda lengua es muy similar al de la lengua materna, no es necesario que a los alumnos se les enseñe gramática con el objetivo de aprender, lo que realmente necesitan son los estímulos lingüísticos para convertirse en hablantes con fluidez.

Cognitivismo

Las teorías sobre el cognitivismo se han ido desarrollando desde 1990. El modelo cognitivista sitúa al alumno en el centro del proceso de adquisición de la lengua, ya que la responsabilidad de practicar y aprender estructuras lingüísticas depende de ellos. Además, el papel de la interacción, el *feedback* y el input son muy importantes para aumentar la velocidad de la adquisición de la segunda lengua (Myles, 2002).

Los modelos desarrollados tienen diferentes ramas: el modelo de procesamiento de la información, conexionismo y el modelo de competición. El cognitivismo afirma que el aprendizaje de la lengua no es del todo diferente a otras actividades que forman parte del proceso de aprendizaje, por lo tanto, es el resultado de la creación de redes y asociaciones que tienen lugar en el cerebro humano (Myles, 2002).

El modelo de procesamiento propuesto por Barry McLaughlin en 1983 sugiere que el aprendizaje comience desde procesos controlados que se conviertan, gradualmente, en automáticos, con el paso del tiempo. La manera en la que se desarrolla el conocimiento es fundamental: lo que empieza como conocimiento declarativo, se convierte en conocimiento procesal a través de la práctica y el esfuerzo cognitivo (Cook, 2008).

Desde esta perspectiva, Lightbown y Spada (2006) describen que los alumnos pasan por diferentes etapas antes de alcanzar la fluidez de su discurso, pasando de conocimiento declarativo a procesal. A través de la experiencia y la práctica, la información que en un momento fue nueva, puede convertirse en más sencilla de procesar y, por consiguiente, se puede acceder rápidamente al conocimiento automático. Por lo tanto, las implicaciones de enseñanza asociadas con esta teoría se relacionan con el uso de ejercicios para desarrollar las capacidades de respuesta en los alumnos, así como tratar de maximizar la práctica de los alumnos en el aula (Cook, 2008).

El siguiente modelo, el conexionismo, atribuye una mayor importancia al entorno, cuando se habla de aprendizaje. Lightbown y Spada (2006) señalan que los alumnos construyen gradualmente su aprendizaje de la lengua, siendo expuestos a miles de muestras de los rasgos del lenguaje. De esta manera, se da más importancia al nivel de exposición en el que los alumnos se encuentran involucrados, ya que a través de la exposición de diferentes contextos lingüísticos los alumnos deben desarrollar la habilidad de crear conexiones entre elementos relevantes. Esto está muy relacionado con el aprendizaje de vocabulario, considerando el hecho de que los alumnos necesitan expandir el conocimiento de elementos léxicos en diferentes contextos.

El modelo de competición, propuesto por Brian McWhinney y Elisabeth Bates en 1982, presupone que el lenguaje está compuesto por cuatro elementos: el orden de las palabras, el vocabulario, la forma de las palabras y la entonación. Lightbown y Spada (2006) indican que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, los alumnos tienen que ser conscientes del hecho de que las lenguas que están aprendiendo pueden resultar diferentes a su lengua materna, en cuanto a los componentes más relevantes. Por lo tanto, los alumnos deberían centrarse en los aspectos más complejos de la lengua que están aprendiendo.

Como resultado, se puede afirmar que estos tres modelos identifican el aprendizaje como el fortalecimiento de las asociaciones, así como la automatización de las prácticas.

Enfoques y metodologías de enseñanza de inglés como segunda lengua y su relevancia para la Educación Infantil

En el siguiente apartado, se exponen ocho teorías, ordenadas según su año de aparición, que fueron propuestas para llevar a cabo la enseñanza de inglés como segunda lengua. Además, son de gran relevancia, ya que los principios de todas ellas se pueden poner en práctica en las aulas de Educación Infantil.

The situational approach to language teaching

El método circunstancial, también conocido como método oral, fue desarrollado por lingüistas británicos entre 1930 y 1960. Está basado en la visión estructural del lenguaje. Los alumnos aprenden a través de la repetición, por lo que la enseñanza se lleva a cabo de manera inductiva (Rhalmi, 2018).

La enseñanza de este método se centra en la práctica oral a través de diferentes situaciones. De manera que se ponen en práctica los procedimientos orales que corresponden a diferentes contextos situacionales, empleando nuevas palabras y estructuras (Cabrera Mariscal, 2014).

Esta metodología se caracteriza por dos rasgos. En primer lugar, se debe prestar atención al vocabulario y a las lecturas, ya que se considera que el dominio del vocabulario de alta frecuencia facilita la capacidad lectora. En segundo lugar, se considera que para interiorizar las normas gramaticales es conveniente que los alumnos clasifiquen las estructuras gramaticales en patrones de oraciones (Rhalmi, 2018).

Los objetivos de este método incluyen la utilización de vocabulario preciso y el cumplimiento de las normas gramaticales para alcanzar el dominio de las cuatro habilidades de la lengua. Los alumnos deben ser capaces de pronunciar correctamente y utilizar la gramática, ya que el objetivo principal del método circunstancial es que sean capaces de enfrentarse a situaciones en las que deban hablar con un control automático de las estructuras gramaticales básicas y los patrones oracionales básicos (Rhalmi, 2018).

En Educación Infantil los maestros suelen utilizar el *caretaker talk*, que consiste en ajustar su discurso oral para que los niños reciban un input más claro y lingüísticamente más sencillo que el que utilizan al hablar con otros adultos. Se modifica la velocidad, el volumen, la entonación y la sensibilidad al hablar con los niños (Ellis, 2003).

Esta forma de interactuar con los alumnos les ayuda a prestar su atención en los objetos y rutinas que se utilizan y llevan a cabo en el día a día. Además, se hace uso de modificaciones en la interacción, es decir, que en el caso del *caretaker talk* en los colegios, los profesores deben asegurarse constantemente de que todo lo que dicen ha sido entendido por los alumnos. Para comprobarlo, se repite varias veces aquello que han dicho y se realizan preguntas de comprensión a los niños.

Whole language approach

En los años 60 nació en Australia y Nueva Zelanda una metodología conocida como *Whole Language* que propone una enseñanza global de la lengua. Los estudios sociolingüísticos que se realizaron, afirman que un niño aprende a oír y a hablar, destrezas que forman el sistema primario de la lengua, al igual que aprenden a leer y a escribir, habilidades del sistema secundario. Es decir, que los niños aprenden de forma globalizada.

Betty Bergeron (1990), una instructora de la universidad que estaba realizando investigaciones sobre lectoescritura, realizó un análisis de sesenta y cuatro artículos sobre *Whole Language* y descubrió que cada autor lo definía de forma distinta. De esta manera, tras finalizar su análisis, elaboró la siguiente definición para *Whole Language*: “a concept which includes the use of real literature and writing in the context of meaningful, functional, and cooperative experiences in order to develop in students’ motivation and interest in the process of learning” [es un concepto que incluye el uso de la literatura y escritura real en el contexto de experiencias significativas, funcionales y cooperativas para desarrollar la motivación y el interés de los alumnos en el proceso de aprendizaje] (Bergeron, 1990, p. 6).

M.C. Bosch (1992), describe *Whole Language* de la siguiente manera: “una forma de pensar sobre los alumnos y cómo aprenden. Es un conjunto de creencias que guía la práctica docente día a día y que lleva a la reflexión y autoevaluación permanente” (p. 1). De forma que esta metodología hace que el profesor esté constantemente pendiente de lo que necesitan sus alumnos para poder concedérselo.

A través de *Whole Language*, los alumnos trabajan de manera funcional las cuatro destrezas de la lengua. Según los intereses de cada alumno, se le van asignando actividades que se adecuen mejor a él, aumentando su pensamiento y su aprendizaje, ya que no existe ningún programa de contenidos para esta metodología.

Además, *Whole Language* no atiende únicamente al desarrollo intelectual de los alumnos, sino que también trabaja el desarrollo emocional. Su objetivo es que los alumnos se acepten y se respeten, descubriendo la singularidad de todos ellos y trabajando su crecimiento personal.

La metodología *Whole Language* se puede aplicar en Educación Infantil por diferentes motivos. En primer lugar, porque durante esta etapa educativa los maestros tienen más oportunidades de prestar atención constante a cada uno de los alumnos que los maestros de Primaria, ya sea por la cantidad de alumnos o porque existe mayor libertad en cuanto a la programación. Y en segundo lugar, como consecuencia de lo mencionado anteriormente, existen mayores posibilidades de adaptar las actividades a las posibilidades de cada uno de los alumnos.

En resumen, se puede afirmar que es una buena metodología, ya que trabaja las cuatro destrezas de la lengua y desarrolla tanto la parte intelectual como la emocional de los alumnos.

Total physical response (TPR)

Total Physical Response, o el método de respuesta física total, fue creado por James Asher en 1967 y está basado en la forma en la que aprendemos la lengua materna. Cuando los niños aprenden la lengua materna, los padres y cuidadores se involucran de manera física en la enseñanza de la lengua. Los adultos instruyen a través de la interacción y lo único que se requiere es que los niños escuchen para que puedan comprender (*Total physical response*, s.f.).

Este método utiliza el movimiento físico para crear input verbal a través de la enseñanza de la lengua y de vocabulario. El objetivo es crear conexiones neuronales entre el habla y la acción (Rowland, s.f.). TPR puede utilizarse para enseñar todo tipo de vocabulario. Sin embargo, es conveniente tener en cuenta que funciona mejor cuando el vocabulario que se está trabajando está relacionado con la acción.

En las aulas, el método se basa en la repetición. El maestro realiza una acción de forma exagerada y dice la acción o palabra que está representando. Los alumnos deben repetir la acción varias veces y, posteriormente, el profesor escribe lo que ha representado en la pizarra (Walton, s.f.).

Se puede afirmar, a modo de conclusión, que es una metodología muy útil para aplicar en Educación Infantil ya que el aprendizaje corporal y el movimiento vivido a través de las diferentes actividades son los elementos que forman el aprendizaje del niño (Backes, Porta, & Difabio de Anglat, 2015). De acuerdo con Moreira (2012) en palabras de Backes, Porta y Difabio de Anglat (2015), todas las actuaciones y tareas que el niño lleva a cabo para conocer, relacionarse y aprender, lo hace por medio del cuerpo en movimiento.

Competency-based language teaching (CBLT)

Competence-based language teaching, o la enseñanza de lenguas basada en la competencia, se centra en los resultados de aprendizaje del alumno. CBLT aborda lo que se espera que los alumnos hagan, en lugar de lo que se espera que aprendan. Este enfoque tiene su origen en la educación basada en la competencia, un modelo educativo que surgió en Estados Unidos en 1970 (Bataneh & Tasnimi, 2014).

CBLT se utiliza habitualmente en programas que se centran en alumnos con necesidades lingüísticas muy específicas. En esos casos, en lugar de enseñar inglés de forma general, la enseñanza se centra en aptitudes lingüísticas específicas necesarias para funcionar en un contexto concreto. El punto de partida, por lo tanto, es la identificación de las tareas que los alumnos tendrán que realizar y las exigencias lingüísticas de esas tareas (Richards, 2014).

Esta metodología tiene varias ventajas. En primer lugar, se centra en el lenguaje como una herramienta de comunicación en lugar de conocer la lengua simplemente. En segundo lugar, incrementa la confianza de los alumnos al comprobar que han logrado las competencias requeridas y las pueden poner en práctica en la vida real. En tercer lugar, las competencias que propone el modelo son específicas y prácticas, por lo que se relacionan con las necesidades de los alumnos. Por último, los alumnos conocen las competencias que van a trabajar, por lo tanto, al dominar las competencias una por una, son conscientes de las que han aprendido y de las que aún les quedan por aprender (Bataneh & Tasnimi, 2014).

Es una metodología que se puede aplicar en Educación Infantil, ya que a través del juego, que es un recurso muy utilizado en esta etapa, se puede fomentar la confianza de los alumnos en la utilización de la segunda lengua. Además, si el maestro les hace

conscientes de los avances que están realizando, su motivación también aumenta, haciendo posible que desarrollen interés por esta lengua.

Task-based learning

El método *Task-based Learning* tiene sus raíces en el método *Communicative Language Teaching*. Afirma que el proceso de enseñanza se realiza a través de tareas comunicativas. Las tareas deben de estar orientadas al alcance de unos objetivos concretos. Para adquirir el lenguaje de forma completa, debe tener un significado completo para los alumnos que permita que lo utilicen en contextos de la vida diaria (How to use the task-based learning approach, n.d.).

A través de *Task-based Learning*, la lengua se utiliza con un propósito concreto, por lo tanto se debe de poner en práctica la comunicación. La realización de las tareas ayudará a los alumnos a desarrollar la lengua, siendo una oportunidad para la adquisición de esta (Bowen, 2013).

Los profesores proponen actividades que ponen en práctica el uso de la lengua meta y los alumnos las deben completar. La evaluación se centra en el resultado de la tarea, y el reforzamiento positivo se debe de tener en cuenta para que la confianza del alumno en su capacidad para aprender la lengua aumente (How to use the task-based learning approach, n.d.).

Task-based Learning es una buena opción para trabajar en Educación Infantil, ya que en esta etapa es conveniente no utilizar demasiadas tareas de escritura y esta metodología propone el aprendizaje a través de tareas de carácter mayoritariamente oral.

El método directo

El método directo, también conocido como el método natural, surgió en Alemania y Francia alrededor del año 1980, y se popularizó gracias a Berlitz. Emergió como alternativa ante la incapacidad de enseñar a comunicarse a los alumnos a través del método *Grammar-Translation*. Este método enseñaba a los alumnos aspectos sobre la lengua meta. Sin embargo, no se centraba en la enseñanza de la forma de hablar dicha lengua. En el método directo, por el contrario, no hay traducción, ya que se prohíbe utilizar la lengua materna, con el propósito de que la única lengua hablada sea la meta. El vocabulario se enseña a través de elementos visuales y mímica. A través de este método, las habilidades que más se trabajan son la escucha y el habla, aunque la lectura y la escritura también se trabajan (The Direct Method, s.f.).

Este método es positivo por diversas razones. En primer lugar, al ser un método natural, replica la forma de aprender la lengua materna, lo que resulta más intuitivo para los alumnos y les permite aprender inglés más rápido. En segundo lugar, al ser un método que se centra en el habla y escucha, mejora la pronunciación y hace que los alumnos ganen confianza al hablar en inglés. Por último, al ser un método que se centra en el inglés, impulsa a los alumnos a pensar en esta lengua, en lugar de utilizar su lengua materna (Keidan, n.d.).

Al utilizarse como método de enseñanza un enfoque más sensorial, a través de los elementos visuales y la mímica, la adquisición de conocimientos será más sencilla para los alumnos de Educación Infantil.

Content and language integrated learning (CLIL)

El término CLIL fue acuñado por David Marsh en 1994. Es un método a través del cual los alumnos pueden aprender la segunda lengua al mismo tiempo que otra asignatura. Esto no significa enseñar en la lengua meta nuevos contenidos o repasar los que el alumno ya conoce, sino que se integran los contenidos y la lengua para lograr el éxito de los alumnos, y este solo se alcanza cuando los contenidos y la lengua se han aprendido (Wiseman, 2018).

Esta metodología añade una dimensión extra a la clase y capta la atención de los alumnos, lo cual es una ventaja en las situaciones en las que no se muestran entusiasmados por aprender nuevas lenguas. Además, CLIL fomenta un nivel de asimilación más profundo, ya que los alumnos están continuamente expuestos a la nueva lengua y a sus funciones, y necesitan producir y recordar la información de esa segunda lengua (Wiseman, 2018).

CLIL desarrolla diferentes competencias que son necesarias en la sociedad actual. En primer lugar, desarrolla la comunicación entre culturas, ya que actualmente los enfoques multiculturales están convirtiéndose en más necesarios. En segundo lugar, se proponen a los alumnos situaciones de la vida real en las que se debe utilizar el inglés, haciéndoles tomar conciencia de cómo se utiliza esta lengua. En tercer lugar, la utilización de diferentes tipos de materiales ayuda al desarrollo de la flexibilidad de los alumnos. Por último, la aplicación de las TIC y las actividades basadas en el cerebro ayudan a los alumnos a aprender sobre sus estilos de aprendizaje y a trabajar de forma gradual en el desarrollo de sus habilidades (Šulistová, 2013).

CLIL enfatiza los resultados efectivos del aprendizaje, el pensamiento cognitivo y el uso de una lengua en el entorno real del alumno. En resumen, a través de CLIL los alumnos adquieren las estructuras básicas para la comunicación en la lengua extranjera que se está aprendiendo (Šulistová, 2013).

Debido a que en Educación Infantil no existen asignaturas, CLIL puede aportar en el aula la oportunidad de utilizar la lengua inglesa en el momento que se crea conveniente, utilizando para trabajar contenidos de otras áreas. De esta manera, el contacto con la segunda lengua puede hacerse más frecuente, para que los alumnos puedan adquirirla de forma más rápida.

Método Artigal

El método Artigal fue propuesto por Josep Maria Artigal en 1984. Surgió para afrontar el problema que había en sus aulas: los alumnos no sabían cómo utilizar la lengua inglesa, ya que primero la aprendían y, posteriormente, la utilizaban. Sin embargo, él consideraba que las lenguas se aprenden cuando se usan. Por este motivo, diseñó este método basado en la técnica de *storytelling* para la enseñanza de inglés como segunda lengua a alumnos de entre tres y siete años (Ortega Planas , 2014).

Las historias que propone este método tratan temas cercanos a los alumnos, para que puedan sentirse identificados, lo cual les motive a escuchar y a aprender la lengua inglesa. Además de la motivación, es esencial que se entiendan todas las frases y palabras, para que posteriormente ellos las puedan producir.

Las primeras ocasiones en las que se lee el cuento, el profesor no utiliza ningún tipo de soporte visual, para que los alumnos accedan al lenguaje de forma autónoma sin ningún tipo de ayuda externa. Artigal (1990) defiende que, en el caso de utilizar ilustraciones, los alumnos se olvidarían de escuchar la lengua inglesa, rechazando el input que se les ofrece.

A través de este método, los alumnos son capaces de contar las historias a otros compañeros, incluso a sus familias. De esta manera se trabaja la lengua inglesa tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Enseñanza de lectoescritura en Educación Infantil

La lectoescritura es una habilidad que comienza a desarrollarse en Educación Infantil. Para llevar a cabo una correcta enseñanza de esta, es conveniente tener en cuenta una serie de aspectos, que son los que se exponen a continuación.

Estadios de desarrollo de la lectura

El modelo del desarrollo de la lectura de Jeanne Chall surgió de un estudio que realizó sobre la efectividad de diferentes métodos sobre el inicio en la lectura (Chall , 1976). A lo largo de su vida, se dedicó a establecer e investigar las etapas de instrucción de la lectura, inspirado por los estadios del desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget.

A continuación, se expondrán las características de cada uno de los estadios, analizando con mayor detenimiento el estadio 0, ya que es en el que se encuentran los alumnos de Educación Infantil.

El estadio 0 o “etapa de prelectura” comprende desde el nacimiento a los seis años. Los niños que tienen un entorno literario apropiado acumulan conocimientos sobre las letras, palabras y libros. Además, durante esta etapa suceden la mayor parte de los cambios evolutivos del niño, como el desarrollo de habilidades visuales, visuales motoras y percepción auditiva. Es cuando interiorizan para qué sirven las letras, discriminan los sonidos y reconocen cuándo se ha cometido algún error.

Con el desarrollo de estas habilidades, los niños comienzan a comprender el funcionamiento de las palabras. Se hacen conscientes de que las palabras pueden segmentarse, de que las partes en las que se descomponen (sílabas) se pueden encontrar en otras palabras y que la combinación de los sonidos de las palabras son los que dan lugar a la palabra entera. Es decir, que su control del lenguaje se desarrolla en los ámbitos sintáctico, semántico y metalingüístico.

En esta etapa los niños comienzan a discriminar algunas de las letras del alfabeto y a nombrarlas. Pueden escribirlas si alguna persona se las dicta e incluso comienzan a reconocer los nombres de algunas marcas en carteles o anuncios de televisión.

Muchos niños a los tres años muestran conocimientos sobre las actitudes básicas de la lectura. Fingiendo que son capaces de leer libros, imitan a los adultos que han observado sosteniendo el libro de la manera adecuada, haciendo alusión a alguna de las

palabras que aparecen, señalándola con el dedo, utilizando las ilustraciones para suponer qué es lo que narra la historia y pasando las páginas de una en una.

El estadio 1, o “estadio de decodificación”, comprende de los seis a los siete años. Es aspecto fundamental en esta etapa es el aprendizaje de las letras y la asociación a su parte correspondiente en las palabras cuando se pronuncian. El cambio que se produce al final de esta etapa es la intuición desarrollada en relación con la naturaleza del sistema ortográfico del alfabeto que se esté aprendiendo.

El estadio 2, o “consolidación y fluidez”, tiene lugar desde los siete a los ocho años. Durante esta etapa los niños no adquieren nuevos conocimientos, sino que consolidan los que ya habían adquirido. Como el contenido de las lecturas les resulta familiar, centran su atención en la forma escrita de las palabras. A través de su capacidad de decodificación, adquirida durante el estadio 1, el niño puede relacionar el contenido de la historia con sus conocimientos.

El estadio 3, o “leer para aprender”, se desarrolla desde los nueve a los doce años, aproximadamente. Los alumnos utilizan la lectura como un método para adquirir nuevos conocimientos, obtener información, conocer formas de pensar y aprender de las experiencias de otras personas. En este estadio se suelen utilizar materiales y metodologías de poca complejidad, que solo ofrezcan un punto de vista.

El estadio 4, o “puntos de vista múltiples”, comienza aproximadamente a los quince años y finaliza a los dieciocho. La característica principal de esta etapa es que los alumnos tienen que enfrentarse a más de un punto de vista diferente. La lectura en este estadio principalmente debe implicar la habilidad de enfrentarse a hechos y conceptos que se añaden a los que se han aprendido con anterioridad. Estos diferentes puntos de vista se adquieren gracias al conocimiento aprendido en los estadios anteriores. Sería muy complicado leer materiales que ofrecen diferentes puntos de vista si anteriormente no se hubieran adquirido los conocimientos básicos del estadio 3.

El último estadio, el 5, o “construcción y reconstrucción”, se desarrolla de los dieciocho años en adelante. Cuando se llega a esta etapa, se han aprendido a leer libros y artículos que han ido aumentando progresivamente el nivel de detalle y complejidad. En este punto, el lector sabe distinguir entre lo que quiere y no quiere leer, ya que es capaz de utilizar de forma selectiva los materiales en las áreas de conocimiento que le interesan.

Teorías de aprendizaje de la lectura

Para los alumnos que están aprendiendo una segunda lengua, la lectura es una de las habilidades más importantes. En primer lugar, se debe a que de las cuatro habilidades de la lengua, es en la que pueden conseguir mayores logros. A partir de esta, los alumnos pueden entender materiales escritos que no son capaces de comprender de forma oral. En segundo lugar, la lectura es una habilidad de la que se puede sacar mucho partido, ya que una vez se ha aprendido a leer de manera correcta, se puede aprender a través de la lectura (Pardede, 2008).

Las teorías que se exponen a continuación, explican el aprendizaje de la lectura. A pesar de que la capacidad de lectura de los alumnos en Educación Infantil es limitada, estas teorías se pueden adaptar a su nivel cognitivo potenciando la utilización de las metodologías más eficaces a estas edades. De esta manera, al poner en práctica estos modelos sería imprescindible el establecimiento de rutinas concretas y la realización de asambleas en las que tendrá lugar el aprendizaje guiado por el maestro para llevar a cabo tareas como la formulación de hipótesis o las actividades que se realizan en las tres fases de la lectura.

Modelo ascendente

El modelo ascendente fue influenciado por la corriente de la psicología conductista en el año 1950. Se afirmaba que la lectura estaba basada en la formación de hábitos, provocada por la asociación repetida de estímulos y respuestas, así que el conductismo se convirtió en la base del método audio lingual proporcionando las estructuras más habituales de la segunda lengua a través de rutinas, repeticiones y corrección de errores (Pardede, 2008).

De acuerdo con Samuels y Kamil (1988), en palabras de Pardede (2008), el conductismo trata la lectura concibiendo el reconocimiento de palabras como una respuesta al estímulo de las palabras escritas. Es decir, que la comprensión lectora consiste en captar el significado de las palabras para posteriormente entender las frases que forman.

El proceso de lectura que propone el modelo ascendente consiste en identificar los grafemas y convertirlos en fonemas, ya que concibe el lenguaje como un código. Como consecuencia, los lectores son tratados como receptores pasivos de la información del texto.

A pesar de que en ocasiones se ha considerado un modelo incompleto, ya que atiende a los rasgos formales del lenguaje, las palabras y la estructura, se puede afirmar que el conocimiento de estos rasgos es imprescindible para que se puedan comprender los textos.

Modelo descendente

El modelo descendente surgió en torno al año 1960, con origen en las teorías del cognitivismo. Sostiene que los responsables de guiar el proceso de lectura son los lectores a través de sus expectativas y experiencias (Calfée & Drum, 1978). En otras palabras, se puede decir que la comprensión de los textos depende de los conocimientos previos de los lectores y las suposiciones que crean en torno a los acontecimientos que pueden suceder (Pardede, 2008).

Esta perspectiva no concibe la lectura como un proceso por el que se extrae el significado de un texto, sino que es un proceso de establecer conexiones entre la información del texto y los conocimientos que el lector aporta al acto de leer. En este sentido, se puede contemplar la lectura como un diálogo entre el lector y el texto, implicando un proceso cognitivo en el que el lector debe ser quién cree el significado (Tierney & Pearson, 1983).

Por todos estos motivos, la lectura no es una actividad mecánica y pasiva, se trata de una actividad que se realiza con un propósito y para llevarla a cabo se requiere la razón (Smith, 2004). En definitiva, es un proceso por el cual los lectores formulan hipótesis, las confirman o las rechazan, y vuelven a formular unas nuevas.

Modelo metacognitivo

La metacognición, en el contexto de la lectura, implica pensar sobre qué es lo que se está haciendo al mismo tiempo que se está leyendo. A través de este método los lectores no analizan el contenido de la misma forma que en el modelo descendente, formulando hipótesis y una vez confirmadas o rechazadas, formulando unas nuevas. El modelo metacognitivo integra diversas actividades durante el proceso de lectura, y estas se dividen en tres fases: antes de leer, durante la lectura y después de leer (Pardede, 2008).

En la primera fase, antes de leer, los lectores deben reflexionar sobre la finalidad de llevar a cabo cierta lectura e identificar el tipo y la forma de texto. En segundo lugar, durante la lectura, se piensa sobre el carácter general y los rasgos del texto, tratando de localizar los detalles que revelan la conclusión, la intención del autor de escribir el texto

y hacer predicciones sobre lo que va a suceder a partir de la información que ya se ha leído. Por último, en la fase de después de leer, los lectores intentan resumir las ideas y llegar a unas conclusiones de lo que se ha leído.

Conclusión sobre las teorías

Con un conocimiento básico sobre los principios teóricos de estos tres modelos, los profesores pueden sacar un mayor beneficio de las metodologías más útiles asociadas a estos diferentes enfoques. Los expertos recomiendan no depositar toda la confianza ni en el modelo ascendente ni en el descendente para la enseñanza de ESL, sino considerar estos dos modelos desde la perspectiva metacognitiva, para desarrollar adecuadamente las habilidades de la lectura.

Lectura en edades tempranas

Según el blog Reading Rockets, se conoce que el desarrollo de la lectoescritura comienza en edades tempranas y está relacionado con los logros que se quieren alcanzar en los centros educativos. (Strickland & Riley-Ayers, 2006). La perspectiva de la lectoescritura emergente considera válidos e importantes, en el desarrollo continuo de la lectoescritura, los comportamientos que ocurren durante el periodo de Educación Infantil (Bowman, Donovan, & Burns, 2001).

La lectoescritura emergente implica las habilidades, conocimientos y actitudes que son precursoras del desarrollo de las formas convencionales de lectura y escritura. Estas habilidades son los cimientos básicos sobre los que los alumnos aprenden a leer y a escribir (Connor & Tiedemann, 2005). La enseñanza de lectoescritura temprana proporciona a los alumnos entornos, materiales, experiencias y apoyo social apropiados para su desarrollo, motivándolos a desarrollar las primeras formas de lectura y escritura que se convertirán, a través de la práctica, en lectoescritura convencional (Roskos, Christie, & Richgels, 2003).

Cuanto más limitadas sean las experiencias del niño con el lenguaje y la lectoescritura, será más probable que experimente dificultades a la hora de aprender a leer. Por este motivo, es importante que el proceso de aprendizaje de lectura y escritura se desarrolle de forma progresiva desde la infancia. Todo aquello que los niños aprenden a través de la escucha y el habla contribuye a su habilidad para leer y escribir. (Strickland & Riley-Ayers, 2006)

La acumulación de evidencias revela que la Educación Infantil de calidad puede conducir a mejores resultados académicos para los estudiantes, especialmente para los alumnos que presentan bajo rendimiento académico (Graue, Clements, Reynolds, & Niles, 2004). Este hallazgo es importante porque por ejemplo, los alumnos de cuarto curso en Estados Unidos todavía no han adquirido las competencias básicas de lectura (National Assessment of Educational Progress, 2005).

A continuación, se exponen dos estudios relevantes sobre la importancia de comenzar la enseñanza de la lectoescritura en edades tempranas.

National Early Literacy Panel

En 2002 el National Early Literacy Panel (NELP) decidió llevar a cabo un estudio para identificar cuáles eran las intervenciones, actividades de los padres y prácticas instruccionales que fomentaban el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en los niños. Se basaron en estudios realizados anteriormente y los combinaron y compararon para extraer la información que necesitaban para su estudio (National Institute of Literacy, 2002).

Para identificar las destrezas y habilidades fundamentales para el posterior desarrollo de la lectoescritura, se buscaron estudios científicos publicados que proporcionaran evidencias de la relación entre el logro de habilidades tempranas y el aumento de la decodificación, comprensión lectora y ortografía posterior.

Las habilidades convencionales de lectoescritura se refieren a la decodificación, fluidez en la lectura oral, comprensión lectora, escritura y deletreo. Tras el análisis de los estudios, el NELP afirmó que estas habilidades convencionales, que se desarrollan desde el nacimiento a los cinco años de edad, tienen una relación directa con las habilidades que los niños adquirirán en el futuro.

El NELP propuso identificar los estudios que habían utilizado métodos experimentales para determinar la efectividad de las estrategias y programas instruccionales para la enseñanza de lectoescritura en los niños de Educación Infantil. De esta manera, se agruparon los estudios en cinco grupos, correspondientes a cinco categorías:

- Intervenciones centradas en el código. Fueron diseñadas para enseñar a los niños a descifrar el código del alfabeto.

- Intervenciones de lectura compartida. Se leían cuentos a los niños y se interactuaba con ellos en relación con los contenidos leídos.
- Programas de padres. Estas intervenciones incluían estrategias utilizadas por los padres para estimular el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.
- Programas de educación infantil. Se evaluaron los métodos utilizados en esta etapa.
- Intervenciones de mejora del lenguaje. Se examinó la efectividad de un modelo de instrucción enfocado a la mejora del desarrollo del lenguaje del niño.

Tras el análisis de los diferentes métodos utilizados en los estudios, el NEPL confirmó que tanto en los colegios como en casa se puede mejorar el desarrollo de la lectoescritura de los niños pequeños y que existen diferentes enfoques que facilitan el desarrollo de algunas habilidades.

Se seleccionaron seis variables que representan las aptitudes de lectoescritura temprana que ayudan a predecir cómo será el desarrollo posterior de los niños:

- El conocimiento de las letras del alfabeto y los sonidos asociados a estas.
- La conciencia fonológica.
- La habilidad de nombrar rápidamente una secuencia de letras.
- La habilidad de nombrar rápidamente una secuencia de fotografías con objetos.
- La capacidad de escribir letras aisladas o formando el nombre propio del alumno.
- La memoria fonológica.

Este estudio sirvió para proporcionar información sobre las habilidades de aparición temprana que influyen en el posterior aprendizaje de la lectoescritura. De esta manera, los educadores y los encargados de elaborar las leyes educativas han podido conocer cuáles son las intervenciones que mejor impacto tienen en el aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas.

Lectoescritura incipiente en alumnos de infantil

En paralelo al estudio anterior, en 2002 se llevó a cabo un estudio longitudinal en Michigan, que tuvo una duración de cinco años, para examinar el lenguaje, la lectoescritura emergente y otras experiencias relacionadas con el lenguaje que experimentan los alumnos de infantil para investigar cómo influyen estos factores en el desarrollo de sus habilidades en lectoescritura. Se pretendía averiguar qué relación existe

entre la cantidad y el tipo de actividades de lenguaje que existen en infantil y el vocabulario y la habilidad lectora de los alumnos (McDonald Connor, Morrison, & Slominski, 2006).

Los participantes del estudio fueron 156 alumnos de entre tres y cinco años. Fueron divididos en treinta y cuatro clases dirigidas por veinticinco profesores.

Durante el primer año de la realización del estudio, entre 2002 y 2003, los alumnos recibieron clases individuales durante el otoño y la primavera. De esta manera aumentaron sus conocimientos del lenguaje y sus habilidades en la lectoescritura.

Se evaluaron tres aspectos diferentes. En primer lugar, para evaluar el conocimiento de los alumnos respecto al alfabeto, debieron nombrar las veintiséis letras que lo componen, las cuales eran presentadas a través de *flashcards*. En segundo lugar, para examinar el nivel de reconocimiento de letras y palabras, se les proporcionó una lista de vocabulario que incrementaba su dificultad de forma progresiva, y los alumnos debían identificar las letras de las palabras y, posteriormente, leerlas. Por último, para comprobar el nivel de vocabulario, se les enseñaban fotografías y los alumnos debían decir qué era lo que mostraban.

Durante este primer año, se estuvo observando a los alumnos de manera constante. Mediante grabaciones de video, de audio o por medio de la observación directa de los maestros, se pudo estudiar la evolución de los alumnos en los tres aspectos anteriormente mencionados. Los maestros utilizaron en todo momento la metodología *Teacher Child Managed* (TCM), que podría traducirse como asesoramiento maestro-alumno. De esta manera, los docentes proponen actividades que requieren la intervención simultánea de los alumnos con ellos mismos, de forma que son conscientes de su evolución.

Los alumnos obtuvieron unos resultados muy favorables. A través de actividades centradas en el código del lenguaje, los alumnos alcanzaron en primavera puntuaciones más altas en el conocimiento del alfabeto que las conseguidas en otoño. Además, los alumnos que empezaron la intervención con un bajo nivel de reconocimiento entre letra y sonido, lograron mejorar a través de las actividades propuestas por los maestros. Por último, respecto al vocabulario, también se experimentó una evolución a través de la realización de las actividades y el tiempo que los alumnos les dedicaron.

Este estudio sirvió para examinar la naturaleza de ciertas actividades que se llevan a cabo en Educación Infantil en las que tanto los alumnos como los profesores se comprometen. Por lo tanto, existe una relación entre la realización de estas actividades y la mejora de los alumnos en el conocimiento del alfabeto, la asociación sonido-letra y el conocimiento de vocabulario.

A pesar de ser un estudio realizado en un contexto en el que el inglés es la lengua materna, sirve de gran ayuda para conocer las estrategias de los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura y poder utilizarlas de forma similar en el aprendizaje de la segunda lengua.

Habilidades que se desarrollan a través de la lectura de cuentos

Holdaway (1979) define la lectura de cuentos compartida como la lectura que realiza un adulto a un niño utilizando las pausas necesarias para involucrarlo en el texto y provocar que reflexione y se discutan las ideas. Esta actividad que se lleva a cabo en Educación Infantil, está asociada con la lectoescritura emergente y el futuro desarrollo de la lectura (Bus, Van IJzendoorn, & Pelligrini, 1995; Wells, 1985. Teaching literacy 3

La lectura repetida de los libros favoritos de los alumnos les proporciona una sensación de familiaridad que aumenta la probabilidad de que intenten leer esos libros ellos mismos (Roskos, Christie, & Richgels, 2003).

A través de esta actividad, se pueden desarrollar en los alumnos diferentes habilidades, como la lengua oral, el vocabulario y la conciencia fonológica.

Lengua oral, código y percepción del lenguaje

La lectura de libros a los alumnos es una oportunidad de conversación que los profesores deben aprovechar. Mediante ella, se puede hacer que los niños desarrollen su lenguaje haciéndolos reflexionar antes, durante y después de la lectura (Beachat, Blamey, & Walpole, 2009). Entre las habilidades que se desarrollan a través de la lectoescritura temprana, se encuentran la lengua oral, el código alfabético y la percepción del lenguaje escrito (Strickland & Riley-Ayers, 2006).

La lengua oral proporciona a los alumnos el sentido que tienen las palabras y las frases y construye sensibilidad en el sistema auditivo, de manera que los niños pueden adquirir conciencia fonológica. Incluso a través de su propio discurso, los niños demuestran la comprensión de los significados de las palabras y de materiales escritos.

Dentro de la lengua oral se trabajan la comprensión oral, la expresión verbal y el desarrollo de vocabulario (Strickland & Riley-Ayers, 2006).

El conocimiento de las letras del abecedario y la conciencia fonológica forman la base de la decodificación temprana y la habilidad de deletrear (Strickland & Riley-Ayers, 2006).

Conciencia fonológica

La conciencia fonológica consiste en hacer a los alumnos conscientes de la estructura sonora de la lengua hablada. De acuerdo a Adams (1990), los alumnos que desarrollan la conciencia fonológica tienen una adquisición más acelerada de la lectura. Se debe poner en práctica a través de diferentes tareas, trabajando elementos como la rima, las sílabas y los sonidos de inicio de las palabras (Beachat, Blamey, & Walpole, 2009).

El aprendizaje del abecedario y la conciencia fonológica son dos habilidades que los alumnos no pueden aprender únicamente por exposición. Sin embargo, varios estudios han demostrado que es posible desarrollar la conciencia fonológica en los alumnos de educación infantil desde casa, utilizando formas que no interfieren en el currículo, pero pueden contribuir en la mejora de la lectoescritura en un futuro, como la lectura de cuentos (Strickland & Riley-Ayers, 2006).

Los profesores que en clase practican con sus alumnos la correspondencia entre letra y sonido y la segmentación de palabras, consiguen mejorar en gran medida su habilidad de deletrear y decodificar palabras (Paciga, Hoffman, & Teale, 2011).

Vocabulario

Existe una fuerte relación entre el desarrollo de vocabulario y el logro de la lectura. Esto se debe a que entender el significado de las palabras es fundamental para entender lo que el niño lee (Strickland & Riley-Ayers, 2006). A través de la lectura de cuentos, los maestros pueden enseñar de forma explícita el significado de algunas palabras (Beachat, Blamey, & Walpole, 2009).

Los profesores pueden realizar la instrucción de vocabulario de varias formas. Se pueden mostrar, antes de la lectura, tarjetas con algunas de las palabras que van a aparecer en la lectura, y que pueden resultar nuevas para los niños, para que entre ellos puedan debatir el significado. Después de introducir el nuevo léxico, el profesor puede guiar a

los alumnos en la forma de pronunciación correcta, e incluso puede mostrar la palabra escrita para que los alumnos puedan construir una representación fonológica (Beck, McKeown, & Kucan, 2002). De esta manera, los alumnos retienen mejor esa nueva palabra en su memoria.

Según afirman Tyler, Lewis, Haskill y Tolbert (2003) el tipo de tareas que llevan a cabo los maestros pueden influir en los resultados de los niños produciendo diferencias muy destacables en sus habilidades expresivas relacionadas con el vocabulario. Esto sucede cuando se les expone a situaciones de mejora del lenguaje, por ejemplo: a través del aprendizaje de palabras mediante tarjetas, fomentando las experiencias de aprendizaje por medio del juego o impulsando el pensamiento creativo.

Tanto el desarrollo de vocabulario como el de la conciencia fonológica comienzan de manera temprana. Cuando los niños se involucran en actividades que estimulan el sistema cognitivo y el lingüístico, los anima a describir las experiencias del entorno y construyen conocimientos de fondo. Por este motivo, se aprende vocabulario con actividades como participar en juegos y cantos rítmicos, compartir experiencias de libros y mantener conversaciones prolongadas con adultos (Strickland & Riley-Ayers, 2006).

En la enseñanza de vocabulario se puede incluir la enseñanza de las *Tricky Words*, ya que al tratarse de palabras que no se pueden leer mediante los conocimientos fonológicos, es conveniente que los alumnos las aprendan mediante tarjetas de manera que las reconozcan al verlas y sepan cómo se pronuncian. Para que las aprendan, la manera más efectiva es analizar la parte más sencilla de la palabra, es decir, esas letras que sí que se corresponden con su sonido habitual. De esta forma podrán recordarlas mejor e identificarlas más fácilmente (Glazzard & Stokoe, 2013).

Debido a que el aprendizaje de las *Tricky Words* es uno de los aspectos que se trabajan en la metodología *Jolly Phonics*, en el apartado siguiente se explica su historia y sus principios teóricos y se analizan diferentes estudios sobre los efectos de su puesta en práctica.

Estado de la cuestión

En este apartado se describe el estado actual de la utilización de *Jolly Phonics*. En primer lugar, se explicará cómo surgió esta metodología y en qué aspectos se centra. En segundo lugar, se analizará su efectividad a través de la examinación de estudios realizados en diferentes países. En tercer lugar, se describirán las percepciones de algunos maestros que han trabajado con *Jolly Phonics*. Por último, se considerarán los contenidos que el currículo propone en el área de lengua extranjera para ponerlos en práctica posteriormente en la propuesta didáctica.

Jolly Phonics

Historia

Sue Lloyd fue profesora durante veinte años en el colegio Woods Loke, en Suffolk. Dentro de su centro, empezó a poner en práctica métodos fónicos, y los desarrolló y mejoró a partir de la investigación, el consejo y la experiencia práctica que ella y sus compañeros obtuvieron.

Cuando empezó a dar clases, durante los últimos años de la década de los setenta, el método que se utilizaba para enseñar inglés era “observa y di”. En él, se pretendía que los alumnos miraran palabras completas y memorizan cada una de ellas. Para poder reducir el número de alumnos con rendimiento bajo, el colegio introdujo la “fonética sintética”. A partir de la aplicación de esta metodología, se comenzó a apreciar una gran mejoría en los alumnos.

El siguiente avance se produjo por un proyecto de investigación. Se enseñó a los alumnos a oír e identificar los sonidos en las palabras, a la vez que se les enseñaba los sonidos de las letras. A finales de año, todos los profesores involucrados sintieron que con los progresos que habían conseguido hacer, se encontraban donde pretendían llegar dentro de un año, si no hubieran cambiado el método de enseñanza. En las pruebas de lectura estándar los alumnos tenían el nivel que se pretendía que tuvieran el próximo año y, además, hubo muy pocos que mostraron un rendimiento inferior.

En 1980, muchas de las escuelas de Reino Unido imitaron al colegio de Sue Lloyd, utilizando el método *Real Book*. Los alumnos utilizaban libros de lectura desde el principio, para que fueran capaces de darse cuenta de cómo las letras forman palabras.

Sin embargo, en el centro de Sue Lloyd no se trabajó de esta manera. Invirtieron tiempo en desarrollar y mejorar el método fónico con el que habían logrado obtener tan

buenos resultados. Mientras en otros colegios el éxito de los alumnos fue descendiendo, en Woods Loke se mantuvo sin cambios.

En 1989, Sue Lloyd conoció a Christopher Jolly, el gerente y propietario de *Jolly Learning Ltd.* Había fundado la compañía en 1987 y se había dedicado a publicar algunos libros sobre juegos de lectura durante sus inicios.

En su encuentro, ella le explicó que a pesar de los buenos resultados que había obtenido con su método de enseñanza de la lectura, no había conseguido que nadie le prestara atención, por lo que su método no había tenido ninguna repercusión. Él, que estaba interesado en el método de enseñanza, después de haber estudiado la publicación sobre la investigación realizada, quiso asistir a una de las clases para poder observar la aplicación metodológica.

Durante los dos años siguientes, Christopher Jolly puso a prueba las ideas de Sue Lloyd, y una vez desarrolladas, le pidió que escribiera el libro *The Phonics Handbook*. Chris Jolly pretendía que ella pudiera reflejar toda la experiencia y sabiduría que había adquirido durante sus años de enseñanza. Al mismo tiempo, quisieron crear un programa con el que enseñar a niños de a partir de 4 años sin que pudieran aburrirse. El resultado fue *Jolly Phonics* y *Jolly Grammar*, fruto del trabajo de Sue Lloyd con su colaboradora, Sara Wernham.

Jolly Grammar se creó ante la necesidad de enseñar a los alumnos, cuya lengua materna era el inglés, alfabetización más allá de la enseñanza de lectura y escritura. Los alumnos necesitaban aprender a deletrear, desarrollar vocabulario, pronunciación y gramática.

A partir de la publicación de estas dos metodologías, se ha incorporado en los currículos de Educación Primaria de todo el mundo la enseñanza de fonética y gramática. Gracias a ellos, los alumnos llegan a los últimos cursos de primaria con un dominio elevado de la lengua inglesa.

Gracias al marketing y a obtención de buenos resultados a través de su formación, la metodología de Christopher Jolly se fue expandiendo. Debido al gran éxito, se comenzó a utilizar en otros países para la enseñanza de inglés como segunda lengua. Actualmente ha llegado a más de 100 países.

Habilidades que desarrolla

El programa de enseñanza de *Jolly Phonics* se ha dividido en cinco partes de acuerdo a las habilidades que trabaja. Estas son:

- Aprender los sonidos de las letras.
- Aprender la formación de las letras.
- Combinar sonidos y letras.
- Identificar los sonidos en las palabras.
- Palabras complicadas o *Tricky Words*.



Figura 1: Etapas de Jolly Phonics. Elaboración propia.

Aprender los sonidos de las letras

La fluidez para asociar los sonidos que corresponden a cada una de las letras es fundamental a la hora de leer y escribir. En la metodología *Jolly Phonics*, el primer paso es aprender los sonidos de cada letra, ya que en inglés, para veintiséis letras existen cuarenta y dos sonidos.

Cada sonido puede tener distintas representaciones gráficas, es decir, que diferentes combinaciones de letras pueden dar lugar al mismo sonido. Por este motivo, se empieza enseñando una sola forma de representar el sonido y conforme el alumno va evolucionando, se presentan el resto de alternativas.

Los niños pequeños aprenden especialmente rápido si existe una actividad física relacionada con lo que se está explicando. Así lo describen Cook, Mitchell y Goldin-Meadow (2010) “children who gestured during learning were much more likely to maintain their learning than children who did not gesture during learning” [los niños que gesticulaban durante su aprendizaje eran más propensos a mantener los conocimientos aprendidos que los niños que no gesticulaban] (p.5). Por este motivo, para cada letra se realiza una acción que la represente, de manera que utilizan el movimiento, la vista y el habla, lo que les ayuda a recordar. Esta aproximación multisensorial es una manera muy efectiva de enseñar, además de ser entretenida para los niños. Sin embargo, es necesario repasar los sonidos de las letras con frecuencia, ya que dedicar únicamente la sesión de presentación de cada uno de ellos, no garantiza que los hayan aprendido. Para repasarlos, *Jolly Phonics* propone técnicas como las tarjetas de vocabulario.

La intención es que, enseñando cada día las tarjetas de cada uno de los sonidos de las letras, los alumnos sean capaces de decir el sonido y realizar la acción. Las letras

también se pueden escribir en la pizarra, ya que el propósito de la revisión es desarrollar la fluidez de los alumnos y que sean capaces de generar respuestas automáticas al ver las letras.

Es recomendable que cuando se repasen todos los sonidos aprendidos, las tarjetas se enseñen en un orden aleatorio, para comprobar que los niños realmente reconocen las letras y no hayan memorizado el orden de los sonidos tal y como se han presentado.

También se pueden utilizar actividades lúdicas con las que los niños se divierten además de estar repasando los contenidos. Por ejemplo, se propone colocar alrededor de la clase carteles con las letras, y cuando los alumnos escuchan el sonido de la letra, deben correr al lugar donde se encuentra.

A cada uno de los sonidos le corresponde una página del libro, en la que se presentan distintas actividades diseñadas para desarrollar las habilidades básicas. Estas actividades, que los alumnos tienen en el *Pupil Book*, consisten en colorear el dibujo y la acción relacionados con la historia que el profesor lee para introducir cada letra.

El sonido de la primera letra es conveniente que se presente el primer día de clase. Esto se debe a que el nivel de concentración de los alumnos es elevado y el entusiasmo por aprender también.

Lo recomendable es introducir un sonido cada día. Puede parecer un reto, pero los alumnos se adaptan con facilidad y cada día esperan aprender el nuevo sonido. Si se consigue introducir cada día un nuevo sonido, se tardará nueve semanas en presentarlos todos.

Como resultado, los alumnos adquieren la competencia lectora mucho más pronto de lo habitual y pueden utilizar todo lo aprendido para producir textos de manera individual con un nivel superior al que, habitualmente, corresponde a esa edad.

La presentación de los sonidos de las letras tiene un orden concreto. Se distinguen siete grupos que incluyen seis sonidos cada uno:

1. S, a, t, i, p, n
2. Ck, e, h, r, m, d
3. G, o, u, l, f, b
4. Ai, j, oa, ie, ee, or
5. Z, w, ng, v, little oo, long oo

6. Y, x, ch, sh, voiced th (sonora), unvoiced th (sonoro)
7. Qu, ou, oi, ue, er, ar

Al hacer esta clasificación de los sonidos se han tenido en cuenta diferentes aspectos. Por ejemplo, el primer grupo está formado por sonidos de letras que forman palabras simples, para que los alumnos sean capaces de formar palabras desde los comienzos de su aprendizaje. También, se tiene en cuenta que las letras que se parecen gráficamente y pueden confundir los alumnos se sitúen en grupos diferentes.

Todas las letras son introducidas de forma similar. Sin embargo, hay que destacar que cuando se enseñan las vocales, se debe insistir en que son letras especiales. Posteriormente se les indicarán normas relacionadas con las vocales que les serán útiles para el deletreo y la lectura.

Durante el primer curso, los alumnos aprenden cuarenta y dos sonidos de diferentes letras. A partir del segundo curso, se empiezan a introducir las alternativas que existen para escribir algunos de los sonidos de las vocales.

Es importante considerar que es probable que no todos alumnos aprendan al mismo ritmo, ya sea porque tienen menos memoria para aprenderse los sonidos de las letras, porque su nivel de atención es limitado, porque no tienen un buen nivel de concentración o porque se les ofrece poca ayuda desde casa.

La ayuda en casa es fundamental en esta metodología. Los padres de los alumnos deben colaborar con el centro elaborando actividades que les permitan repasar los sonidos y si es necesario, ayudando a los niños resolviendo sus dudas.

Aprender la formación de las letras

Una vez los alumnos son capaces de asociar a cada sonido el símbolo o símbolos que le corresponden, deben aprender a escribirlos. Para ello, *Jolly Phonics* indica los aspectos a los que se debe prestar atención.

En primer lugar, los alumnos deben conocer la forma adecuada de coger el lápiz. Posteriormente, para aprender la forma de escribir una letra, la profesora muestra en la pizarra la forma de hacerlo. Comienza mostrando en el aire cómo se escribe la letra y los alumnos la imitan. Para ponerlo en práctica, en el *Pupil Book* los alumnos repasan los puntos que dan forma a las letras, siguiendo las flechas que indican la direccionalidad.

Al repasar cada una de las letras, los alumnos se van haciendo conscientes de la forma que tiene cada una. Se debe de dar importancia a aquellas letras que presentan una forma diferente, ya que al escribirlas ocupan más espacio que otras. Por ejemplo, al escribir la letra “c”, nuestra mano hace un movimiento sencillo, sin embargo, al escribir la “b”, alargamos la letra hacia arriba, y con la “g” sucede lo contrario, es decir, que la alargamos hacia abajo.

Una vez conocen las letras y comienzan a escribirlas para formar palabras, es recomendable hacer hincapié en que utilicen letra unida. Esto se debe a que los alumnos desarrollan mayor fluidez en la escritura porque este tipo de letra ayuda a mejorar la ortografía. Los alumnos son conscientes de que las letras van juntas al escribirlas en un solo movimiento, lo que les recuerda ponerlas en el orden correcto.

Es importante que los alumnos pongan en práctica todos estos requisitos. Para ello, pueden hacer uso de las actividades propuestas en el *Pupil Book*, que consisten en colorear los dibujos, trazar las letras y escribir en papel pautado para limitar el tamaño de las letras.

Combinar sonidos y letras

Los alumnos, cuando leen, deben entender el significado de las palabras que forman parte de la lectura. Para ello, al mirar una palabra deben ser capaces de descifrar qué pone. El procedimiento que deben seguir es mirar las letras, decir los sonidos y escuchar la palabra que forman. Este proceso de combinación de letras y sonidos es conocido como *blending*.

Para comenzar la enseñanza de *blending*, el profesor pedirá a los alumnos que identifiquen objetos en un dibujo, pero no les dirá la palabra entera, sino que la dirá separando los sonidos. Por ejemplo, les dirá que busquen una hormiga, pero en vez de decir “ant”, dirá /a-n-t/. Solo algunos alumnos identificarán la palabra entera tras haber oído los fonemas que la componen. Se trata de ser muy constantes e ir proponiendo ejemplos cada día, repasando los que ya se han trabajado. De esta manera, cada vez serán más los alumnos capaces de escuchar palabras enteras.

Una vez los alumnos sean capaces de escuchar las palabras cuando un adulto dice los sonidos que las forman, estarán listos para ser ellos quienes hagan *blending*. El profesor escribirá todos los días, si es posible, algunas palabras regulares cortas. Los alumnos deberán decir los sonidos y escuchar las palabras que forman. Al ser conscientes

de que al decir los sonidos se pueden escuchar palabras, entenderán cómo funciona la lectura.

Es importante que cuando sean capaces de hacer *blending* con palabras simples sin ayuda, se les proporcionen más palabras para que practiquen la habilidad que han adquirido. Así, desarrollarán la fluidez que se necesita para leer. *Blending* se convertirá en una respuesta automática que utilizarán los alumnos cada vez que se encuentren con una palabra que no han trabajado anteriormente.

Para ponerlo en práctica, el profesor puede escribir frases en la pizarra para que los alumnos las lean a la vez. Se sentirán motivados al poder leer tanto *Tricky Words* como palabras que no conocían. Una vez hayan leído las frases, el profesor puede explicar el significado de aquellas palabras que no hayan entendido.

Los alumnos que tienen poca memoria visual, tienen mayor dificultad para hacer *blending*. Sin embargo, con prácticas extra y apoyo, podrán conseguirlo. Esta habilidad será una ventaja para ellos, ya que tienen dificultad para memorizar las palabras y con este método se pueden leer todas sin necesidad de memoria.

Identificar los sonidos en las palabras

Una de las habilidades más importantes para poder escribir es escuchar los sonidos en las palabras. Desde el principio, a los alumnos se les enseña a escribir los sonidos de las letras. Al mismo tiempo, se les enseña a identificar los sonidos en las palabras.

El primer paso, es animarlos a que escuchen el sonido que se les está enseñando. Por ejemplo, para introducir el primer sonido, /s/, se pueden mostrar a los alumnos diferentes objetos y tienen que identificar cuál de ellos no tiene ese sonido. Al principio, solo unos pocos acertarán, pero con práctica, los alumnos irán adquiriendo la habilidad de discriminar los sonidos.

El segundo paso consiste en que los alumnos escuchen e identifiquen los sonidos de una palabra, indicando con los dedos de la mano cuántos sonidos hay en total. Es recomendable hacer varios ejemplos cada día. Al principio, se deben utilizar sonidos que se hayan trabajado, de manera que sea más fácil para los alumnos. Cuando una palabra contenga algún sonido nuevo, el profesor animará a los alumnos a que realicen el conteo de sonidos con él. Si se realiza este proceso de forma constante, los alumnos conseguirán poder hacerlo sin ayuda.

Otra forma de identificar los sonidos es preguntar a los alumnos cuáles son los sonidos que forman una palabra. Mientras los alumnos van diciendo los sonidos, el profesor va escribiendo las letras en la pizarra. Así, los alumnos pueden comprender el significado de codificar para escribir y descodificar para leer.

Una vez los alumnos sean capaces de distinguir los sonidos en palabras de tres letras, estarán preparados para hacer lo mismo con palabras más largas. Es importante tener cuidado con los sonidos de dos vocales o dos consonantes juntas. En el caso de las vocales, se debe insistir en que hay ocasiones en las que hay que escribir dos letras para un solo sonido, y que cuando esto pasa se llama dígrafo. En el caso de las consonantes, los alumnos deben prestar especial atención para no dejarse por escribir ninguna letra.

Para poner en práctica estas habilidades, *Jolly Phonics* propone la realización de dictados. Se comenzará por el dictado de palabras y, conforme los alumnos vayan adquiriendo más habilidades, se podrá iniciar el dictado de frases con palabras regulares e incluso introducir algunas de las *Tricky Words*.

Cuando los alumnos ya han aprendido los sonidos de las letras, identifican los sonidos en las palabras y han hecho dictados, están preparados para escribir de forma independiente.

En edades tempranas, los alumnos no utilizarán la ortografía adecuada, pero las frases que escriban se podrán leer y entender. La buena ortografía se adquiere a través de la lectura de libros y conociendo todas las alternativas que pueden existir en la escritura de los sonidos.

El objetivo de esta metodología es hacer a los alumnos capaces de escuchar los sonidos en las palabras regulares y escribir las letras que se relacionan con esos sonidos. Habrá que prestar especial atención a los alumnos que tengan una memoria visual débil o problemas auditivos, para poder reforzarles las habilidades enseñadas.

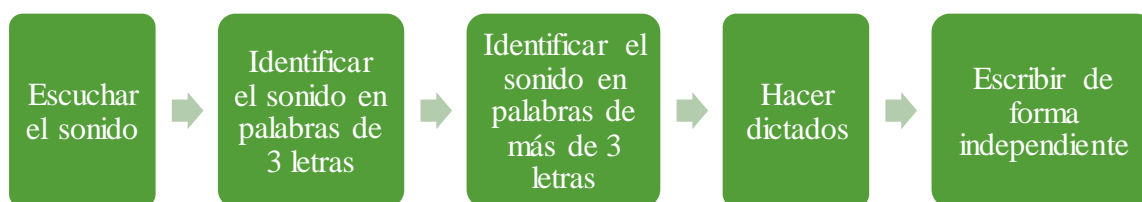


Figura 2: Proceso de identificación de sonidos en las palabras. Elaboración propia.

Las *Tricky Words* son palabras irregulares o palabras de uso frecuente que únicamente se pueden leer con conocimientos fonológicos avanzados, que los alumnos aún no han aprendido. Deberían aprender a deletrear estas palabras después de haber aprendido a leerlas.

Existen cinco técnicas útiles para enseñar a escribir estas palabras:

1. Mirar, copiar, repasar, escribir y comprobar.

El método principal consiste en mirar la palabra e identificar la parte que hace que esta sea “tricky”. Después, el alumno escribe la palabra en el aire, mirando cómo se escribe y diciendo los nombres de las letras. Luego, la repasa en el libro siguiendo los puntitos y, por último, la escribe sin mirar y comprueba que no haya cometido errores.

2. Pared de palabras

Las *Tricky Words* se dividen en seis grupos de doce palabras. El material de *Jolly Phonics* incluye unas flores en las que están escritas estas palabras. Las flores se pueden colocar alrededor de la clase a medida que se vayan enseñando las palabras.

3. Decir la palabra como suena

Los alumnos recuerdan mejor la ortografía de las *Tricky Words* cuando pronuncian la palabra como se debe, en vez de atender a la fonética. De esta manera, se pueden introducir a la vez palabras que tengan la misma dificultad a la hora de pronunciarlas. Por ejemplo, *Monday*, *money*, *monkey* y *month*, se pueden enseñar al mismo tiempo, ya que la letra “o” no se pronuncia como /o/ en ninguna de estas palabras, sino que el fonema es /u/.

4. Patrones

Cuando se enseña una palabra, sirve de ayuda mostrar otras que presenten el mismo patrón de ortografía. Por ejemplo, cuando se enseña la palabra *like*, se pueden añadir otras que acaben en -ike, como *bike*, *hike* o *pike*.

5. ¿Está bien escrito?

Cuando los alumnos no saben cómo escribir una palabra, pueden escribir en un trozo de papel todas las posibilidades que se les ocurran. Después, escogen la que piensan que es la correcta y lo comprueban.

En resumen, aprender a leer estas palabras es más fácil que aprender a deletrearlas. Al enseñar a los alumnos a observar las irregularidades y darles las técnicas y normas simples, se consigue que los alumnos sean más precisos en el ámbito de la ortografía.

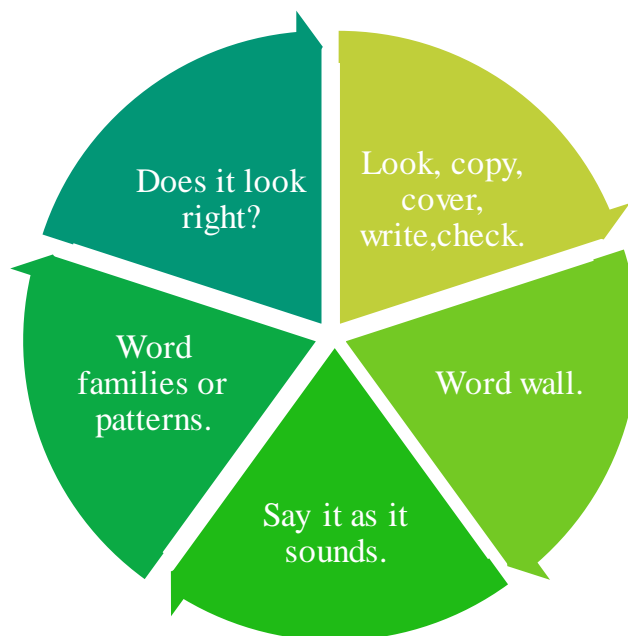


Figura 3: Técnicas de enseñanza de las Tricky Words. Elaboración propia.

Estudios sobre la aplicación de *Jolly Phonics*

En esta sección se presentarán seis estudios donde se demuestra la eficacia de *Jolly Phonics*. Todos los estudios han sido realizados en escuelas de Educación Infantil, excepto el segundo, “*Jolly Phonics* como mejora de la lectoescritura en alumnos en circunstancias especiales”, ya que, al haberse realizado en el primer curso de Educación Primaria, forma parte de la transición de las dos etapas educativas, y los resultados son relevantes para el trabajo.

La búsqueda de estudios sobre la efectividad de *Jolly Phonics* realizados en las aulas de Educación Infantil ha resultado difícil. Al estar enfocada hacia el desarrollo de la lectoescritura, esta metodología se utiliza en mayor medida en cursos más avanzados. Sin embargo, este hecho no impide aplicarla en la etapa de Educación Infantil para desarrollar la conciencia fonológica y la lectura. Aunque existe la aplicación de la metodología en este contexto, es un campo que todavía no ha sido explorado.

Conciencia fonológica temprana para la mejora de lectura y escritura en ESL

En enero de 1997 se llevó a cabo un estudio en Bangladesh sobre la efectividad del desarrollo de la conciencia fonológica en Educación Infantil para mejorar la lectura y

escritura de alumnos de ESL. Los participantes fueron 112 alumnos entre cuatro y cinco años. Su lengua materna era el syhelti, excepto dieciséis alumnos cuya lengua materna era el inglés (Stuart, 1999).

La intervención consistió en la utilización de dos métodos diferentes. Tres clases de tres colegios diferentes utilizaron el método *Big Books*¹, mientras que el método *Jolly Phonics* se utilizó en tres clases de otros dos colegios.

Los profesores que llevaban a cabo la intervención a través de *Big Books* tuvieron que trabajar en el nivel de las palabras, para enfatizar las palabras y las letras. Esto se realizó enfocando la atención de los alumnos en las palabras de los textos y hablando de las letras que formaban las palabras. De esta manera se animaba a los alumnos a ser conscientes de las palabras y las letras que podían encontrar en el entorno escolar y, posteriormente, aprenderlas.

Los profesores que llevaban a cabo la intervención de *Jolly Phonics* debieron realizar cambios para realizar los métodos de enseñanza más exhaustivos. El investigador se reunió con los profesores para hablar sobre los contenidos del programa. Se les proporcionaron los materiales de la metodología para poder diseñar adecuadamente la programación, reforzando la fonética y la lectura de los alumnos.

La intervención se llevó a cabo durante doce semanas. Los profesores debían dedicar una hora a la enseñanza de lectura y escritura. Cada hora empezaba con actividades que implicaban la participación de todos los alumnos y, posteriormente, se dividían en grupos para poder ofrecer una atención más individualizada.

Los alumnos realizaron el pre test en enero y febrero del año 1997. Se evaluaron aspectos como la conciencia fonológica, el conocimiento de fonemas, lectura, escritura, habilidades orales y conocimiento del alfabeto.

La intervención se llevó a cabo de marzo a mayo. Posteriormente, los alumnos realizaron el post test durante los meses de junio y julio, inmediatamente después de haber finalizado la intervención.

¹ Big Books es una metodología basada en la lectura de cuentos que presentan un gran tamaño. Gracias a la presentación en ese formato, los alumnos pueden observar las palabras mientras el maestro lee, siendo consciente de las letras que las forman.

Cada habilidad se evaluó de forma independiente a través de la realización de distintas actividades. Para evaluar la conciencia fonológica, se mostraron dibujos a los alumnos y debían indicar cuál era el sonido por el que empezaba la palabra. El conocimiento de los fonemas se puso a prueba pidiendo a los alumnos que señalaran las letras que representaban cada uno de los fonemas. Para evaluar la lectura, los alumnos debían leer el máximo número de palabra que se les enseñaban en distintas tarjetas. Por último, para la prueba escrita los alumnos debían escribir las palabras que el maestro le pedía.

En la siguiente tabla se muestran los resultados del post test de ambos grupos.

Tabla 1

Resultados del post test

Measure	N items	(pretest T1)		Gains T1-T2		Gains T2-T3		(del. post-test T3)		
		JP	BB	JP	BB	JP	BB	JP	BB	
BAS reading (raw)	mean	1.51	0.25	7.15	2.81	27.5	20.5	35.85	22.78	
	SD	(4.7)	(0.9)	(9.3)	(4.1)	(16.7)	(16.0)	(21.4)	(18.6)	
		z = 1.39 n.s.		z = 1.92 n.s. (p < .06)		F = 4.86 p < .03		F = 11.79 p < .0008		
Young reading (raw)	mean	4.71	3.44	5.39	3.84	9.1	7.9	19.24	14.80	
	SD	(4.9)	(4.4)	(4.1)	(4.5)	(4.9)	(4.8)	(7.2)	(7.1)	
		z = 1.35 n.s.		F = 3.57 n.s. (p < .07)		F = 1.80 n.s.		F = 10.62 p < .002		
Read words	14	mean	1.26	0.61	4.43	2.69	6.3	7.2	11.85	10.30
		SD	(2.9)	(1.2)	(4.0)	(3.2)	(4.4)	(4.0)	(3.6)	(4.4)
		z = 0.87 n.s.		F = 6.28 p < .02		F = 1.42 n.s.		F = 4.18 p < .05		
Read CVC nonwords	10	mean	0.69	0.07	2.55	0.52	3.5	3.6	6.70	4.07
		SD	(2.2)	(0.4)	(2.9)	(1.6)	(2.9)	(3.6)	(3.2)	(3.9)
		z = 1.85 n.s.		z = 4.22 p < .00001		F = 0.06 n.s.		F = 14.56 p < .0002		
Write words	10	mean	0.30	0.09	3.00	0.59	3.8	4.4	7.07	4.89
		SD	(0.9)	(0.3)	(2.8)	(1.5)	(2.6)	(2.6)	(2.5)	(3.0)
		z = 0.81 n.s.		z = 5.12 p < .00001		F = 1.24 n.s.		F = 17.04 p = .0001		

Nota. Recuperado de Stuart (1999).

Los resultados presentados muestran efectos significativamente positivos en la utilización de *Jolly Phonics* para el desarrollo de la lectura y la escritura, mostrando una clara ventaja frente a los resultados de los alumnos que realizaron la intervención con la metodología *Big Books*. Esto demuestra que una enseñanza estructurada y centrada en la enseñanza de conciencia fonológica, acelera el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras en alumnos de cinco años.

Jolly Phonics como mejora de la lectoescritura en alumnos en circunstancias especiales

En 2006 se llevó a cabo en Nigeria un estudio para investigar los efectos de *Jolly Phonics* como una manera rápida de desarrollar la lectura en los alumnos de primero de

primaria. El motivo fue que en ese país, los alumnos de primero de primaria presentan un nivel de lectoescritura bajo, que conlleva a una formación académica pobre. Un alumno que no tiene un buen nivel de lectura y escritura, no llegará a alcanzar nunca los objetivos del curso, ya que la habilidad lectora es una herramienta imprescindible para adquirir el conocimiento de las diferentes disciplinas (Ekpo, Ekukinam, Nwosu, & Emah, 2017).

En el estudio participaron dos colegios situados en el distrito Akwa Ibom, con un total de 168 alumnos. Se dividieron en dos grupos, el control y el experimental, con la mitad de alumnos en cada grupo.

Al comienzo de la formación académica, se proporcionó a ambos grupos el *Burt's Reading Test* para conocer el nivel que presentaban los alumnos antes de la intervención. Durante treinta y seis semanas, el grupo experimental recibió clases de lectura y escritura utilizando la metodología *Jolly Phonics*, mientras que el método utilizado en el grupo control fue la enseñanza de gramática a través de la clase magistral. Una vez finalizada la intervención, se volvió a realizar el *Burt's Reading Test*.

La siguiente tabla muestra los resultados del pre test.

Tabla 2

Resultados del pre test

S/N	Schools	Groups	N	Pre-test mean	SD	Post-test mean	SD	Post- test Gain Score
1	1	Exp.	15	0.13	0.35	4.91	2.85	2.50
		control	15	0.06	0.26	.31	.35	
2	2	Exp.	20	0.10	0.31	5.10	4.38	4.12
		control	20	0.00	0.00	0.05	.22	
3	3	Exp.	14	0.00	0.00	4.64	5.60	4.84
		control	14	0.07	0.27	.50	.76	
4	4	Exp.	13	0.00	0.00	10.00	7.54	6.45
		control	13	0.08	0.28	.77	1.09	
5	5	Exp.	22	0.32	0.65	15.18	8.26	6.39
		control	22	0.00	0.00	1.36	1.87	
Total			168	Average				5.80

Nota. Recuperado de Ekpo, Ekukinam, Nwosu y Ehma (2017).

Los datos demuestran que ambos grupos tenían poca capacidad lectora en la primera etapa. Además, los resultados entre ambos grupos no son muy diferentes.

En la siguiente tabla se muestra la mejora en la edad lectora que experimentaron los alumnos.

Tabla 3

Edad lectora de los alumnos.

	Jolly Phonics Pupils	Control Pupils
School 1	4 - 9 months	0 months
School 2	3 - 11 months	0 months
School 3	3 months – 1 year & 2 months	0 – 3 months
School 4	3 months – 1 year & 5 months	0 – 3 months
School 5	3 months – 2 year & 5 months	0 – 3 months

Nota. Recuperado de Ekpo, Ekukinam, Nwosu y Ehma (2017).

Los pertenecientes al grupo experimental, ganaron una media de seis meses en edad lectora, mientras que los del grupo control ganaron únicamente un mes.

El estudio demostró que a través de la metodología *Jolly Phonics* podía mejorar la capacidad lectora de los alumnos obteniendo resultados mejores que a través de los métodos convencionales. Es decir, que un método basado en la fonética sintética tiene un potencial de mejora significativo en la habilidad lectora.

El efecto de Jolly Phonics en la mejora de la lectoescritura

En el distrito Sleman, situado en la ciudad de Yogyakarta, Indonesia, se llevó a cabo un estudio sobre la mejora de la lectoescritura en Educación Infantil, debido a que el nivel de alfabetización de los niños de Indonesia es muy bajo. Existen dificultades tanto en la capacidad como en la comprensión de la lectura (Ruhaena, 2008).

Este estudio experimental se llevó a cabo a través de la realización de un pre test y un post test. Los participantes tenían entre cuatro y seis años. Los del grupo control fueron treinta alumnos del jardín de infancia Miftahul Jannah Surakarata y, los del grupo experimental, treinta alumnos de la guardería AlAzhar Syifa Budhi Surakarta.

La intervención se llevó a cabo por cuatro maestros para el grupo control y otros cuatro para el experimental. Estos profesores pertenecían a un centro de idiomas y

previamente a la intervención habían recibido una formación de diez reuniones sobre la enseñanza a través de *Jolly Phonics*.

Tabla 4

Resultados del post test

	Reconocimiento de cartas	Escritura de textos	Comprensión	Conciencia fonológica	Reconocimiento de vocabulario	Puntuación total
Grupo control	3,038	3,436	2,650	2,167	0,9	12,191
Grupo experimental	3,365	4,731	2,938	3,583	1,700	16,690
Diferencia media	0,327	1,295	0,333	1,416	0,8	4,499

Nota. Recuperado de Ruhaena (2008)

La tabla 4 muestra los resultados del post test. Se puede observar que la capacidad de lectura y escritura del grupo experimental es superior a la del grupo control. La diferencia más significativa es la puntuación obtenida en conciencia fonológica.

En la siguiente tabla se muestran los resultados del dominio de ciertos aspectos de lectoescritura del grupo experimental:

Tabla 5

Resultados del grupo experimental

Aspectos de lectoescritura	Conocer las letras	Escribir las letras	Leer sílabas	Leer palabras	Leer frases	Conocer vocabulario	Conocer las <i>Tricky Words</i>
Cantidad de niños y porcentaje	26 86,7%	12 40%	17 56,6%	11 36,7%	8 26,8%	23 76,7%	9 30%

Nota. Recuperado de Ruhaena (2008).

Los resultados muestran que el 56% de los alumnos leyeron sílabas, el 36,7% palabras y el 26,7% oraciones, por lo que se puede afirmar que conforme aumenta el nivel de dificultad de la tarea, disminuye el número de alumnos que la pueden realizar con éxito.

Una vez realizados el pre test y el post test, se compararon los datos obtenidos. El grupo control obtuvo una puntuación media de 8,7504 y el grupo experimental 15,0321, con una diferencia de 6,2817. En resumen, existe una diferencia significativa entre los resultados de ambos grupos.

Se puede afirmar, por lo tanto, que el método *Jolly Phonics* fue eficaz para mejorar la capacidad de lectoescritura en lengua inglesa de los niños indonesios en educación infantil.

Efectividad de Jolly Phonics en alumnos con dificultades de desarrollo

En un distrito escolar suburbano situado en la ciudad de Missouri, se llevó a cabo un estudio entre los años 2012 y 2013. En este distrito había un instituto que impartía clases a alumnos de entre nueve y doce años, un colegio para alumnos de entre seis y ocho años, cinco colegios de Educación Primaria y un centro de Educación Temprana (Dayhuff Barnett, 2013).

En este distrito se había utilizado durante tres años la metodología *Jolly Phonics*. En el centro de atención temprana estaba integrado por cuatro clases en las que los profesores tenían la formación requerida para la enseñanza de *Jolly Phonics*. De estas cuatro clases, una de ellas es de educación general y las otras tres, de educación especial. Durante tres años, este centro había utilizado *Jolly Phonics* como programa de lectoescritura para la enseñanza de las letras y sus sonidos.

El objetivo del estudio era averiguar si la utilización de *Jolly Phonics* supone una diferencia significativa en los logros de los alumnos entre tres y cinco años que presentan retraso en el desarrollo de habilidades de aprendizaje de las letras y sus sonidos. Es decir, que se pretende comprobar si los programas basados en la metodología *Phonics*, como *Jolly Phonics*, podrían utilizarse en un programa de atención temprana con alumnos que presentan algún retraso en el desarrollo.

Es importante tener en cuenta que muchos profesionales de educación especial consideran que no es conveniente la enseñanza de las letras y sus sonidos en los alumnos que presentan retrasos en el desarrollo, ya que es un área con cierta complejidad. Como este aprendizaje no se considera algo imprescindible en edades tempranas, los profesores de educación especial defienden que no debe invertirse demasiado tiempo trabajando estos contenidos, ya que no se abordan en el plan de atención individualizada.

Sin embargo, en este centro se quiso comprobar si, a pesar de que no es lo recomendable por los expertos, era posible la instrucción de las letras y sus sonidos. Cada profesor realizó una evaluación durante el primer trimestre para conocer qué letras y que sonidos sabían los alumnos. Posteriormente, a través de *Jolly Phonics*, los profesores enseñaron las letras y sus sonidos. Se continuó realizando evaluaciones a los alumnos

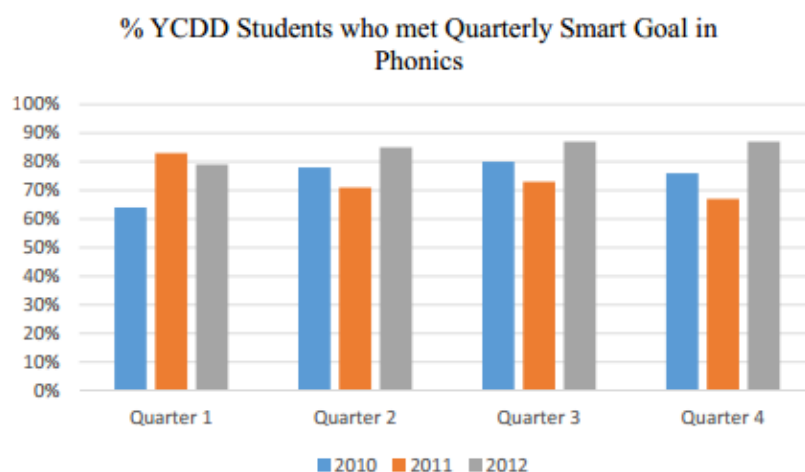
para comprobar qué letras y sonidos habían aprendido los alumnos y si estaban cumpliendo con los objetivos del trimestre.

En la primera prueba se pretendía evaluar si los alumnos eran capaces de identificar verbalmente las letras del alfabeto y sus sonidos. Para ello, utilizaron tarjetas con las letras en mayúscula y los alumnos las debían identificar.

Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6

Resultados de la primera prueba



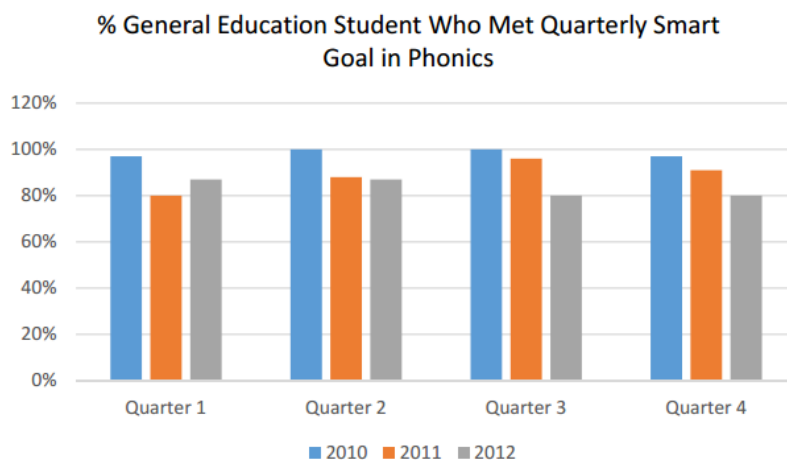
Nota. Recuperado de Dayhuff Barnett (2013).

Según el gráfico, durante el primer trimestre de 2010 fue cuando los alumnos obtuvieron el porcentaje de cumplimiento de los objetivos más bajo, con un 64%. El porcentaje de cumplimiento más alto se obtuvo durante el tercer y cuarto trimestre de 2012, con un 87%. Por tanto, el porcentaje medio obtenido a partir del cumplimiento de los objetivos fue del 75%, a lo largo de los tres años.

El siguiente gráfico muestra la evolución de los alumnos de educación general:

Tabla 7

Evolución de los alumnos.



Nota. Recuperado de Dayhuff Barnett (2013).

Según el gráfico, el porcentaje más bajo se registró durante el segundo trimestre de 2010 y el tercer y cuarto trimestre del año 2012, con un 80%. El porcentaje más elevado de cumplimiento de los objetivos se dio durante el segundo y tercer trimestre del año 2010, con un 100%. Por tanto, el porcentaje medio obtenido fue un 84% entre 2010 y 2012.

Los resultados de este estudio muestran que durante tres años utilizando la metodología *Jolly Phonics* para el aprendizaje de las letras y sus sonidos, los alumnos de educación especial de entre tres y cinco años consiguieron cumplir el 75% de sus objetivos, mientras que los alumnos de educación general alcanzaron el 84%. Por lo tanto, el estudio demuestra que la metodología multisensorial del programa *Jolly Phonics* se adapta a la variedad de estilos de aprendizaje de cada estudiante, consiguiendo un gran éxito en el aprendizaje de la correspondencia entre sonidos y letras.

Jolly Phonics como una vía rápida para enseñar inglés

En ITA (Idara-e-Taleem-o-Aagahi) en Karachi, Pakistán, se llevó a cabo un estudio en 2015 para investigar el impacto de *Jolly Phonics* como una estrategia de vía rápida para aprender inglés. En Pakistán no existe ninguna ley que regule la enseñanza de la lengua inglesa a través del enfoque fonético. Por este motivo, se realizó el estudio para demostrar que la enseñanza de fonética utilizando *Jolly Phonics* es efectiva, ya que puede acelerar el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, además de resolver los problemas que se encuentran los profesores mientras enseñan estas dos habilidades. Utilizar este enfoque, por lo tanto, suponía un cambio revolucionario en la metodología

de enseñanza (Early teaching of English through synthetic phonics approach using Jolly Phonics (UK) program, 2016).

El propósito de ITA es reformar la ley educativa y los procedimientos. Persigue el acceso universal y el establecimiento de estándares en la educación a través de la creación de sistemas educativos contemporáneos que no discrimen por género, clase, edad, religión, color o etnia.

La metodología que se utiliza habitualmente en las clases de inglés de los colegios de Pakistán consiste en enseñar los nombres de las letras del abecedario, enseñar palabras como los colores, frutas y las partes del cuerpo y, posteriormente, se enseñan frases ya construidas. Por este motivo era necesario un enfoque que trabajara mejor la lengua, poniendo en práctica otras habilidades.

El estudio comenzó en noviembre, proporcionando unos cursos a los profesores que iban a colaborar con ITA, ya que los estudios existentes indican que la formación adecuada del profesor es clave para el éxito en la enseñanza de idiomas. Para ello, se identificó a los profesores que necesitaban aprender cómo enseñar inglés a través de *Jolly Phonics*. Durante tres días estuvieron estudiando los cuarenta y seis sonidos, y las habilidades de *blending* y *segmenting* para poder enseñar a los alumnos a leer y a escribir en inglés.

En el proyecto participaron 270 alumnos de entre cuatro y diez años. Los datos se obtuvieron de alumnos procedentes de doce colegios distintos. En seis de ellos se formaron los grupos control, que siguieron su curso habitual y los otros seis fueron los grupos experimental, que utilizaron la metodología *Jolly Phonics*. Para evaluar su nivel de lectura se utilizó el *Burt Reading Test*, tanto para el pre test como para el post test.

La siguiente tabla muestra las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en el pre test y en el post test.

Los resultados muestran que los alumnos del grupo experimental que aprendieron mediante *Jolly Phonics* mostraron una mejoría significativa en su habilidad lectora, comparándolos con los alumnos del grupo control. Esto sugiere que el método *Jolly Phonics* proporciona una forma de enseñanza más efectiva que otros métodos existentes.

Tabla 8

Diferencias entre el grupo control y el experimental.

Variables	Grupo control	Grupo experimental
Nivel de complejidad (antes)	1.49	3.45
Nivel de complejidad (después)	2.14	4.63
Edad lectora (antes)	1.91	3.92
Edad lectora (después)	2.65	5.03

Nota: Recuperado de *Jolly Phonics Research* (2016).

A través de esta evaluación, se puede concluir que el programa *Jolly Phonics* dirige al progreso de los alumnos en cuanto a las habilidades lectores y escritoras, siendo efectivo para todos los grupos de estudiantes en los que se ha aplicado.

Mejora efectiva de la lectoescritura a través de las Tricky Words

En 2018 se llevó a cabo un estudio en la escuela infantil Dyatmika en Denpasar, Bali. El propósito fue comprobar si las técnicas utilizadas eran efectivas para desarrollar la lectoescritura de los alumnos a través de la metodología *Jolly Phonics*. Por otro lado, sirvió para aconsejar a los profesores sobre la forma de emplear esas técnicas (Padmadewi, Ariati, & Suarnajaya, 2018).

En esta escuela infantil se comenzó a utilizar *Jolly Phonics* para desarrollar las habilidades de lectura y escritura en los alumnos. Los profesores desarrollaron las habilidades de forma atractiva y creativa, adaptándolas a las necesidades y a la situación de cada uno de los alumnos, para que pudieran adaptarse adecuadamente al aprendizaje.

Los grupos de sonidos se fueron introduciendo de forma sistemática, tal y como propone la metodología, del más fácil al más complejo. En cambio, en esta escuela se decidió que, en lugar de introducir un sonido al día, podía resultar más beneficioso prolongar la duración del programa e introducir de uno a tres sonidos por semana. Esta decisión se tomó debido a que los alumnos pertenecían a un entorno de lenguaje multicultural, por lo tanto era conveniente que el aprendizaje de una nueva lengua se hiciera de forma gradual.

Durante el estudio, se pusieron en práctica las cinco habilidades que *Jolly Phonics* desarrolla, entre ellas, las *Tricky Words*. Al tratarse de una adaptación a Educación Infantil, las actividades propuestas tuvieron un carácter más lúdico.

Para aprender el sonido de las letras, se realizaba una lectura relacionada con el sonido, se cantaba una canción haciendo el gesto relacionado y se realizaban juegos interactivos en el ordenador que combinaban las cinco habilidades. Se tenía en cuenta en todo momento repasar y reforzar los sonidos que se habían trabajado anteriormente.

Al mismo tiempo que aprendían el sonido de las letras, trabajaban su formación escrita. El profesor indicaba los trazos que debían realizar para escribir las letras y realizaba el movimiento, en posición espejo, de manera que los alumnos podían imitarle sin cometer errores.

Una vez hubieron aprendido los seis primeros sonidos, comenzaron a hacer *Blending*. Para ello, el profesor preparó listas de palabras con los sonidos que habían trabajado. Cada día, se dedicaban unos minutos a practicar. Se miraban las letras, se decían los sonidos de cada una de las palabras y se pronunciaba, finalmente, la palabra que estos sonidos formaban.

Posteriormente, debido a que la conciencia fonológica de los alumnos se estaba desarrollando correctamente, se inició con la escritura, a partir de la identificación de los sonidos en las palabras. Esta se realizó de forma progresiva. Al principio, copiaban las palabras del profesor; más tarde, él escribía las palabras, dejaba un tiempo para que los alumnos las observaran y las borraba, dándoles a ellos la oportunidad de escribirlas y, por último, se les animaba a escribir de forma independiente.

La última habilidad que se introdujo, tal y como propone *Jolly Phonics*, fue el aprendizaje de las *Tricky Words*. Se introducían de dos a tres *Tricky Words* por semana, trabajándolas a través de *flashcards*. Se introducían en frases y los alumnos debían identificarlas entre otras palabras. Se intentó, en todo momento, que las actividades motivaran a los alumnos, para que el aprendizaje fuera afectivo.

La limitación de este estudio fue que no se investigó la efectividad de la metodología de forma cuantitativa, sino que el éxito se podía observar a través de la actuación de los alumnos. De esta observación se pudo deducir que el rendimiento de los alumnos en el aprendizaje de las cinco habilidades de *Jolly Phonics* indicó que se

encontraban en mitad del proceso de desarrollo de la lectoescritura en lengua inglesa. Los logros que alcanzaron fueron conocer los sonidos de las letras, recordar la mayoría de las *Tricky Words*, combinar los diferentes sonidos para formar palabras y escribir palabras sencillas.

La realización de este estudio demuestra que, diseñando cuidadosamente las actividades que se realizan para la adquisición de cada una de las habilidades, *Jolly Phonics* es una metodología efectiva para desarrollar y mejorar la lectoescritura de los alumnos en infantil. Por este motivo, Ariati, Padmadewi y Suarnajaya (2018) afirman que la lectoescritura de la lengua inglesa se puede introducir en edades tempranas y que sería lo más conveniente ya que es la lengua de comunicación global.

Conclusión de los estudios

En todos los estudios de aplicación del método *Jolly Phonics* con grupos control y experimentales para la mejora de la lectura, los estudiantes del grupo experimental incrementaron su habilidad de manera notable, lo que nos puede llevar a afirmar que, basándonos en la evidencia científica, es una metodología que funciona en una variedad de ámbitos de aplicación y para fines diversos.

En el siguiente apartado se analizará de qué manera se contempla el área de la lengua extranjera en el Real Decreto de Educación Infantil.

Currículo

El currículo de Educación Infantil está diseñado para desarrollar de forma adecuada y complementaria todas las dimensiones humanas: la física, la social, la cognitiva, la efectiva, etc. Estas dimensiones deben desarrollarse en un ambiente afectivo en el que se respire familiaridad. Además, se destaca la importancia de que la lengua oral esté presente en todas las situaciones educativas que tengan lugar en el colegio (Real Decreto 38/2008, 2008).

En el currículo se señala que se deben desarrollar las habilidades comunicativas en las diferentes lenguas. Se incluyen, por lo tanto, las dos lenguas que conviven en la Comunitat Valenciana, el castellano y el valenciano, y las lenguas que existen en el marco de la Unión Europea. De estas últimas, los centros deben iniciar la enseñanza de una de ellas, en la mayoría de los casos, de la lengua inglesa.

Como he mencionado anteriormente, la lengua inglesa tiene una gran importancia como lengua global, por lo que este hecho debe verse reflejado en el contexto educativo. Los niños tienen una gran capacidad para adquirir lenguas en edades tempranas, por lo que en los colegios se deben crear contextos en los que desarrollar la competencia comunicativa.

El currículo de Educación Infantil no está dividido por cursos ni por asignaturas. Presenta los contenidos que se han de desarrollar durante el segundo ciclo en tres áreas diferentes. El Área III del Real Decreto “Los lenguajes: comunicación y representación” es la que establece los contenidos y criterios de evaluación en relación a la lengua extranjera. Esta área fomenta la necesidad de expresarse de las personas, ya que los niños pueden encontrar diferentes elementos para expresarse e interpretar el mundo que les rodea.

“El lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, es el instrumento por excelencia de aprendizaje” (Real Decreto 38/2008, 2008, pág. 16) por este motivo debemos proporcionar a los alumnos habilidades lingüísticas amplias. Esto puede realizarse animándolos a participar en contextos de comunicación que sean de su interés y atendiendo a la diversidad de lenguas que existan en el aula, por ejemplo.

El Real Decreto define el lenguaje como una herramienta de información y comunicación que además permite a los niños dotar de significado los elementos del entorno al que pertenecen. Por este motivo, dos de los objetivos del currículo están muy enfocados a la adquisición del lenguaje:

- Conocer su cuerpo y sus facultades en relación a la expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes.
- Descubrir los distintos lenguajes y emplear métodos para desarrollar la imaginación y la creatividad.

Al área III, “Los lenguajes: comunicación y representación”, presenta tres bloques diferentes. El Bloque 1, “Las lenguas y los hablantes”, establece los contenidos en referencia a la importancia de aprender lenguas. El Bloque 1, hace referencia a la necesidad de que los alumnos conozcan que varios idiomas pueden convivir en una misma zona y ellos deben aprender a utilizar alguno de ellos de forma progresiva. Además, deben mostrar una actitud positiva hacia las diferentes lenguas y respetar que cada persona tiene unas necesidades lingüísticas diferentes. El Bloque 2, “Lengua extranjera”, se centra en

la enseñanza de una de las lenguas del marco de la Unión Europea. El Bloque 2, divide sus contenidos en otros tres bloques: escuchar, hablar y conversar, aproximación a la lengua escrita y aproximación a la literatura. Debido a que la propuesta de intervención de este trabajo se centra en la conciencia fonológica y en la iniciación a la lectura, se analizarán a continuación los contenidos más relevantes del primer bloque. El Bloque 3, “La lengua como instrumento de aprendizaje”, se centra en las diferentes formas de utilizar la lengua.

De acuerdo a algunas de las teorías anteriormente analizadas, la escucha tiene un papel muy importante en el aprendizaje de una nueva lengua. Por este motivo, es conveniente que en las situaciones de comunicación que se den en el aula, la actitud de los niños sea de escucha activa. De esta manera, pueden analizar el formato de los enunciados y se pueden iniciar en la interpretación de mensajes, tanto de forma oral como escrita.

A través de la escucha atenta, los niños pueden establecer relaciones causa efecto, deducir el final de los acontecimientos que se están narrando e incluso relacionar los hechos que se están contando con experiencias que hayan vivido. Al manifestar una actitud de escucha atenta y respetuosa, se inician en la utilización correcta de las normas del intercambio lingüístico.

La utilización de la lengua oral es un contenido que se trabaja de manera constante en Educación Infantil, ya que los niños están iniciándose en el desarrollo del lenguaje. Por este motivo, con la lengua extranjera también se debe insistir de forma constante en las producciones orales. Para ayudar a los niños a sentirse más confiados, se pueden crear contextos en el aula que ayuden a los alumnos a expresarse y comunicar ideas.

En el aula, las situaciones cotidianas pueden ayudar a que los niños mantengan relaciones con otros, puedan resolver conflictos o regulen la conducta de los compañeros. Las rutinas pueden ayudar a la interacción oral de los niños, ya que al repetirse todos los días, se sienten confiados y familiarizados con el vocabulario. A través de estas situaciones habituales, los alumnos van desarrollando curiosidad e interés por el funcionamiento de la lengua y van aumentando el conocimiento de esta.

Por otro lado, es importante trabajar textos orales, ya que llaman la atención de los niños y sirven como instrumento de aprendizaje de nuevo léxico y nuevas estructuras

gramaticales. Además, a través de la escucha activa, los alumnos pueden prestar atención a la entonación y pronunciación.

A través de la lectura repetida de los textos orales, los niños pueden comprender la idea global de estos, y pueden trasladar los conocimientos adquiridos a la comprensión de situaciones habituales del aula. Las diferentes situaciones de interacción contribuyen, por tanto, en la ampliación de los conocimientos y el desarrollo de conclusiones en relación con el uso de la lengua.

El Bloque 3, “La lengua como instrumento de aprendizaje”, describe las diferentes utilidades del lenguaje, como utilizarlo para obtener información o conocer el mundo en el que vivimos, y las habilidades que se desarrollan a través de este, como la interpretación de textos o la utilización de fuentes de información escrita.

Por otra parte, en este bloque también se hace referencia a la utilización de instrumentos tecnológicos como elementos de comunicación. Las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser de gran ayuda ya que ofrecen una gran variedad de recursos en relación al aprendizaje de vocabulario, comprensión de textos orales o escucha de la pronunciación y entonación.

Una vez analizados los contenidos que se trabajan en el área de los lenguajes, en concreto en el bloque de la lengua extranjera, en el siguiente apartado se describirá la propuesta didáctica que se ha diseñado teniendo en cuenta todas estas consideraciones.

Desarrollo

A lo largo de este apartado se describe la propuesta de intervención que he diseñado para conseguir la lectura de frases sencillas en un aula de tercero de Educación Infantil a través de la utilización de algunas de las *Tricky Words* propuestas en la metodología *Jolly Phonics*. La propuesta consta de una programación compuesta por nueve sesiones. Durante estas se van a introducir una serie de sonidos vocálicos y algunas de las *Tricky Words*. El motivo de introducir las *Tricky Words* de forma separada es que estas palabras no pueden pronunciarse con los conocimientos de fonética, por ello, para que los niños no muestren dificultades al encontrarse estas palabras en las lecturas y cuentos, de les presta una atención especial.

El objetivo del trabajo es proponer una metodología para desarrollar la lectura en inglés en alumnos que aprenden esta lengua como L2, a través de la utilización de *Jolly Phonics*. La propuesta de intervención, por lo tanto, está pensada para aplicar la metodología en una escuela en la que nunca antes se haya utilizado.

Debido a que el Real Decreto 38/2008 no es demasiado preciso en cuanto el aprendizaje de la lengua extranjera. Se consultó el Real Decreto 108/2014 de Educación Primaria. En él se exponen una serie de motivos por los que se considera importante la enseñanza de esta asignatura. Estas razones se van a tener en cuenta a la hora de elaborar las sesiones de la propuesta de la intervención, ya que es indispensable que esta propuesta sea realista dentro del contexto donde se podría poner en práctica: la Comunitat Valenciana.

Las distintas actividades que se proponen en la siguiente propuesta didáctica están ajustadas al tipo de diseño metodológico sistematizado que se propone en el Currículo. Es decir, serán “actividades orientadas a la adquisición gradual de comprensión, velocidad y eficacia en la lectoescritura, en el enriquecimiento del caudal léxico y, en definitiva, en un mejor uso de la lengua” (Real Decreto 108/2014, 2014, pág. 253)

Por lo tanto, teniendo en cuenta todas estas premisas, el Real Decreto propone como metodología el conjunto de prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación que logre la adquisición de competencias y el desarrollo de la puesta en práctica de estas competencias por parte del alumnado.

A través de estas sesiones los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- Aprender los sonidos de dos vocales del Bloque 1 propuesto por *Jolly Phonics*.
- Aprender los sonidos de tres consonantes del Bloque 1 y 2 de *Jolly Phonics*.
- Identificar seis *Tricky Words* del primer grupo propuesto por *Jolly Phonics*.
- Pronunciar de forma adecuada las palabras que tienen los sonidos que se van a trabajar.
- Leer frases sencillas que contengan los sonidos y *Tricky Words* que se van a trabajar.

La propuesta didáctica está basada en unos principios fundamentales. En primer lugar, se debe fomentar en el aula el uso de la lengua inglesa en situaciones comunicativas que traten temas de interés para los alumnos y respondan a sus necesidades. Para ello, durante las sesiones se dedicará un tiempo a que los alumnos practiquen el *speaking* utilizando las palabras de vocabulario que contengan los sonidos que se están trabajando. Se puede utilizar el juego y las tareas conjuntas como un instrumento de socialización que ayudará tanto al grupo de alumnos como al aprendizaje de las otras áreas y lenguas del currículo.

Materiales y secuenciación de las unidades

Las sesiones han sido diseñadas teniendo en cuenta diferentes aspectos de la metodología *Jolly Phonics*. La intención de la propuesta era crear sesiones que se centraran en los sonidos vocálicos y en las *Tricky Words*, pero para ello debía conocer cómo lo planteaba *Jolly Phonics*. La forma de planteamiento se basa en el equilibrio entre la dificultad de las actividades y la motivación de los alumnos.

Las sesiones de esta propuesta didáctica están pensadas para ser puestas en práctica en un aula de tercero de Educación Infantil. Por este motivo era fundamental tener en cuenta que, al no utilizarse la metodología *Jolly Phonics* en el colegio, los alumnos no habían trabajado fonética anteriormente, ni conocían la existencia de las *Tricky Words*. Debido a que *Jolly Phonics* no es una metodología directamente enfocada a Educación Infantil, aunque como se ha explicado anteriormente, se ha utilizado con efectividad en diferentes colegios, era imprescindible conocer los contenidos que se proponen trabajar durante el primer curso de Educación Primaria. En primer lugar, se realizó una consulta del libro *Pupil Book 1*, para que la propuesta didáctica fuera dirigida a la adquisición de los contenidos propuestos en este libro, exigiendo un nivel de competencia mucho menor.

Se seleccionaron cuidadosamente los sonidos, las palabras de vocabulario que resultaban interesantes para trabajar y las *Tricky Words*. Durante las prácticas se observó la curiosidad que muestran los alumnos por la lectura, y el tiempo que pasan con los cuentos, fingiendo que saben leer. Por este motivo se decidió que era una buena idea seleccionar algunos de los sonidos del primer y segundo bloque y algunas de las *Tricky Words* del primer grupo, que son las más sencillas, y combinarlos creando una historia original que los alumnos fueran capaces de leer.

De esta manera, entre los seis sonidos que propone el primer bloque, se seleccionaron cuatro: /s/, /a/, /t/ y /i/, y del segundo bloque se seleccionó uno: /m/. Esta selección se realizó porque a partir de estos sonidos se pueden formar palabras sencillas que dan lugar a frases simples.

La selección de las *Tricky Words* se hizo de forma similar. Se seleccionaron aquellas palabras del primer grupo a través de las cuales se podían formar frases que no tuvieran dificultad. De esta manera se seleccionaron seis: *I, he, she, we, do y they*.

El siguiente paso fue decidir en qué orden iban a introducirse los sonidos. Para ello, se escribió la historia que iban a utilizar los alumnos durante las sesiones, empezando por frases cortas que iban aumentando la dificultad. Una vez creada la historia, se establecieron los sonidos y palabras que se iban a trabajar en cada una de las sesiones.

Una vez escogido el orden, se llevó a cabo una reflexión sobre la manera en la que se querían trabajar los diferentes sonidos y las *Tricky Words*. La opción escogida fue, siguiendo el modelo ascendente, proporcionando a los alumnos estímulos constantemente y solicitando sus respuestas, mediante el juego. De esta manera, los nuevos contenidos se introducen a través de una parte teórica muy breve y se ponen en práctica los contenidos mientras los niños juegan y se divierten.

Todas las modificaciones realizadas sobre el programa original *Jolly Phonics* están pensadas para orientar de una mejor manera el aprendizaje de los sonidos vocálicos y de las *Tricky Words* adaptando la metodología a Educación Infantil. Con esta propuesta de intervención se pretende que el alumno consiga leer ocho frases sencillas a través de los sonidos y las palabras trabajadas, consiguiendo desarrollar la lectura en lengua inglesa a una edad temprana.

Metodología y organización/temporalización de las actividades

Como se ha indicado anteriormente, esta propuesta de intervención en el aula cuenta con un total de nueve sesiones, tres por semana. La primera y última sesión de cada semana tendrá una duración de veinte minutos, mientras que la sesión intermedia durará quince. Tendrán lugar durante la clase de inglés, ocupando la primera parte del tiempo que está asignado a esta asignatura.

La programación está diseñada de manera que, durante las dos primeras semanas, en la primera sesión semanal se trabajen algunos sonidos y una de las *Tricky Words*; en la segunda sesión semanal, dos *Tricky Words* y, en la última se haga un repaso de los contenidos trabajados durante la semana. Durante la tercera semana cambiará la metodología. De esta manera, en la sesión número siete se realizará un repaso de las palabras que se pueden formar combinando los sonidos que se han aprendido, en la sesión número ocho se realizará un repaso de las *Tricky Words* y en la sesión número nueve tendrá lugar la evaluación.

Cada sesión, exceptuando la de evaluación, presenta dos partes:

- *Warm up*, en la que se pone en práctica la competencia comunicativa trabajando la pronunciación a través de la expresión de cómo se sienten los alumnos y la formulación de frases sencillas describiendo qué objetos se muestran en las tarjetas de vocabulario.
- *Core*, parte en la que se desarrollan las actividades que se trabajan de forma más detallada.

Una vez finalizan estas dos partes, se continúa con la metodología habitual que se lleva a cabo en las clases de inglés.

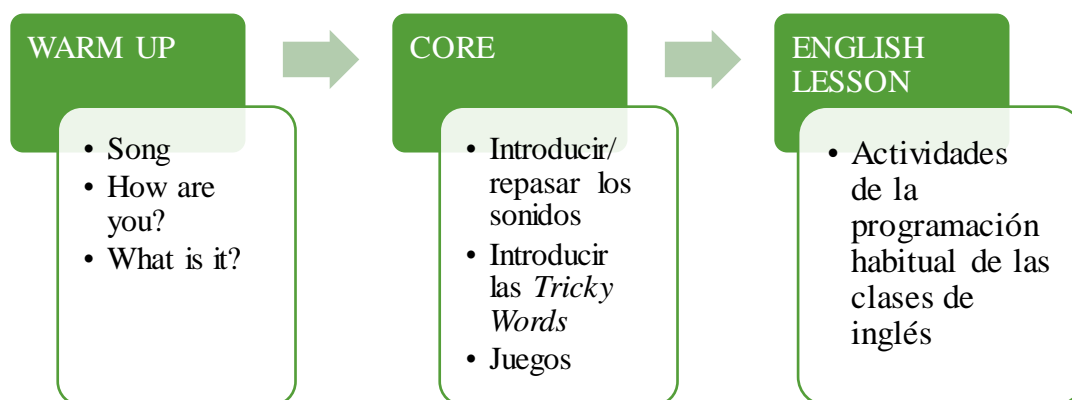


Figura 4: Desarrollo de las sesiones. Fuente de elaboración propia.

A continuación, se presentan las tablas que muestran la organización de las sesiones. En ellas se indica la descripción y el desarrollo de las actividades que se van a realizar, el tiempo de duración de cada una de ellas y, cuando es pertinente, los materiales que se van a utilizar.

Sesión 1: My first phonics

Descripción y desarrollo		Duración	Materiales
Warm up	La sesión comenzará con la canción “Phonics Song 2”, que trabaja el abecedario cantando las letras y sus sonidos y ofrece una palabra para cada uno de ellos. Por ejemplo “/a/ is for apple”.	3 min.	https://url2.cl/ZR2D <u>U</u>
	Se trabajarán tarjetas de vocabulario relacionadas con el colegio, para practicar el léxico que se trabajará en la lectura al final de la propuesta. El profesor dirá la palabra y los niños la repetirán.	2 min.	Tarjetas de vocabulario (ver anexo 1).
Core	El maestro presentará los sonidos de dos letras: /a/ y /m/. Los niños deberán decir palabras que contengan estos sonidos y el maestro las apuntará en la pizarra, utilizando letras minúsculas, para que se acostumbren a la escritura de los cuentos.	10 min.	Tarjetas de vocabulario para trabajar conciencia fonológica (ver Anexo 2). Cajas con los sonidos indicados.
	Los alumnos se colocarán formando un círculo y se pondrán las tarjetas de vocabulario en medio. Se comenzará poniendo dos y cada ronda se irá añadiendo una. El maestro preguntará a los niños qué hay en las tarjetas. Una vez hayan identificado los objetos, deberán introducir las tarjetas en cajas. En una estará señalado el sonido /a/, en otra el /m/ y en otra los dos.		
	El maestro les presentará la primera <i>Tricky Word: I</i> . La escribirá en la pizarra en diferentes tamaños, y les pedirá a los alumnos que representen corporalmente esta letra. Posteriormente, les dirá frases sencillas a los niños utilizando esta palabra, como “I am a boy” y les pedirá que elaboren ellos alguna, ofreciéndoles su ayuda.	5 min.	Tarjetas con las <i>Tricky Words</i> (ver Anexo 3).

Sesión 2: Tricky Words

Sesión 2: Tricky Words			
	Descripción y desarrollo	Duración	Materiales
Warm up	La sesión comenzará con la canción “Phonics Song 2”, que trabaja el abecedario cantando las letras y sus sonidos y ofrece una palabra para cada uno de ellos.	3 min.	https://url2.cl/ZR2D <u>U</u>
	Se trabajarán tarjetas de vocabulario relacionadas con el colegio, para practicar el léxico que se trabajará en la lectura al final de la propuesta. El profesor dirá la palabra y los niños repetirán.	2 min.	Tarjetas de vocabulario (ver anexo 1).
Core	El maestro les presentará dos nuevas <i>Tricky Words: the</i> y <i>he</i> . Las escribirá en la pizarra en diferentes tamaños, y las mostrará también en diferentes materiales (cartulina, plastilina, bolitas de papel de seda...) Les dirá frases sencillas a los niños utilizando estas palabras, como “The school is funny”, “The apple is red”, “He is a boy” o “He has blue eyes” y les pedirá que elaboren ellos alguna, ofreciéndoles su ayuda.	5 min.	Cartulina, plastilina, papel de seda... Tarjetas con las <i>Tricky Words</i> (ver Anexo 3).
	El maestro colocará en diferentes sitios de la clase tres tarjetas con la palabra <i>the</i> y otras tres con la palabra <i>he</i> . Dirá en voz alta una de estas dos palabras y los alumnos deberán acudir a uno de los sitios donde se encuentra esa palabra. Se repetirá unas cuantas veces. El profesor pegará en la pizarra una tarjeta con <i>the</i> y otra con <i>he</i> . Como cada tarjeta es de un color, se repartirá a los alumnos ceras de esos dos colores. Cuando el profesor diga <i>the</i> , deberán levantar la cera que corresponda al color de la tarjeta, y realizarán lo mismo cuando diga <i>he</i> .	5 min.	Tarjetas con las <i>Tricky Words</i> (ver Anexo 3).

Sesión 3: Review first week

Sesión 3: Review first week			
	Descripción y desarrollo	Duración	Materiales
Warm up	La sesión comenzará con la canción “Phonics Song 2”, que trabaja el abecedario cantando las letras y sus sonidos y ofrece una palabra para cada uno de ellos.	3 min.	https://url2.cl/ZR2D <u>U</u>
	Se trabajarán tarjetas de vocabulario relacionadas con el colegio, para practicar el léxico que se trabajará en la lectura al final de la propuesta. El profesor dirá la palabra y los niños repetirán.	2 min.	Tarjetas de vocabulario (ver anexo 1).
Core	El maestro les mostrará a los alumnos las tarjetas con los sonidos /a/ y/m/ y ellos deberán reproducir el sonido. Posteriormente, el profesor dirá palabras y los alumnos le deberán indicar si llevan o no el sonido /a/. Se realizará lo mismo con el sonido /m/.	5 min.	Tarjetas con los sonidos (ver anexo 4).
	El profesor les enseñará una nueva palabra: <i>am</i> , resultado de juntar los dos sonidos trabajados. Los alumnos deberán proponer ejemplos de frases que empiecen por “I am...”, siguiendo los ejemplos que diga el profesor.	3 min.	Tarjetas con los sonidos (ver anexo 4).
	Para repasar las tres <i>Tricky Words</i> , se escribirán en la pizarra muchas <i>Tricky Words</i> , y los alumnos, de uno en uno, deberán redondear la que el profesor les indique. De esta manera trabajarán la asociación de la palabra oral y la escrita y, además, la discriminarán de entre otras palabras.	5 min.	
	Se leerá por primera vez el cuento <i>Peppa Pig and Friends at school</i> . La primera frase, que contiene los sonidos y las <i>Tricky Words</i> trabajadas, la podrán leer entre todos, con ayuda del profesor.	2 min.	Cuento (ver anexo 5).

Sesión 4: More phonics

Sesión 4: More phonics			
	Descripción y desarrollo	Duración	Materiales
Warm up	<p>La sesión comenzará con la canción “Phonics Song 2”, que trabaja el abecedario cantando las letras y sus sonidos y ofrece una palabra para cada uno de ellos.</p> <p>El profesor preguntará a los alumnos cómo están, y ellos deberán empezar su respuesta con “I am...”.</p>	3 min.	<p>https://url2.c1/ZR2D</p> <p><u>U</u></p>
	<p>Se trabajarán tarjetas de vocabulario relacionadas con el colegio, para practicar el léxico que se trabajará en la lectura al final de la propuesta. Los niños deberán ser quienes digan la palabra, sin ayuda del profesor.</p>	2 min.	Tarjetas de vocabulario (ver anexo 1).
Core	<p>El maestro presentará los sonidos de tres letras: /i/, /s/ y /t/.</p> <p>Los niños deberán decir palabras que contengan estos sonidos y el maestro las apuntará en la pizarra, utilizando letras minúsculas, para que se acostumbren a la escritura de los cuentos.</p>	10 min.	Tarjetas de vocabulario para trabajar conciencia fonológica (ver anexo 2).
	<p>Los alumnos se colocarán formando un círculo y se pondrán las tarjetas de vocabulario bocabajo, en medio del círculo. Cada alumno deberá levantar una. Al hacerlo, deberá decir qué dibujo representa y qué sonido tiene /i/, /s/ o /t/.</p>		
	<p>El maestro les presentará la siguiente <i>Tricky Word</i>: <i>do</i>. Lo hará en el patio. De esta manera podrá escribir la palabra con tiza en el suelo, y los posteriormente los alumnos harán lo mismo.</p> <p>Luego, les dirá frases sencillas a los niños utilizando esta palabra, como “I do my homework” y les pedirá que elaboren ellos alguna, ofreciéndoles su ayuda.</p>	5 min.	Tarjetas con las <i>Tricky Words</i> (ver anexo 3)

Sesión 5: More *Tricky Words*

Sesión 5: More <i>Tricky Words</i>			
	Descripción y desarrollo	Duración	Materiales
Warm up	La sesión comenzará con la canción “Phonics Song 2”, que trabaja el abecedario cantando las letras y sus sonidos y ofrece una palabra para cada uno de ellos. El profesor preguntará a los alumnos cómo están, y ellos deberán empezar su respuesta con “I am...”.	3 min.	https://url2.c1/ZR2D <u>U</u>
	Se trabajarán tarjetas de vocabulario relacionadas con el colegio, para practicar el léxico que se trabajará en la lectura al final de la propuesta. Los niños deberán ser quienes digan la palabra, sin ayuda del profesor.	2 min.	Tarjetas de vocabulario (ver anexo 1).
Core	El maestro les presentará dos nuevas <i>Tricky Words</i> : <i>she</i> y <i>we</i> . Las escribirá en la pizarra en diferentes tamaños, y mostrará a los alumnos cómo las escribe utilizando diferentes materiales (tiza, pintura de dedos, rotuladores...) Les dirá frases sencillas a los niños utilizando estas palabras, como “She is a girl”, “She is smart”, “We are at school” o “We are happy” y les pedirá que elaboren ellos alguna, ofreciéndoles su ayuda.	5 min.	Tiza, pintura de dedos, rotuladores... Tarjetas con las <i>Tricky Words</i> (ver Anexo 3).
	El profesor tendrá dos imágenes, una de una chica y otra de todos los alumnos. Los alumnos tendrán cada uno dos tarjetas, una con la palabra <i>she</i> y otra con <i>we</i> . Cuando el profesor muestre la imagen de la chica, los alumnos deberán levantar la tarjeta que ponga <i>she</i> y cuando muestre la de todos ellos, deberán levantar la de <i>we</i> . Mostrará las imágenes de forma alternativa, pudiendo mostrar más de dos veces seguidas la misma.	5 min.	Imagen de una chica y de los alumnos. Tarjetas con las <i>Tricky Words</i> (ver Anexo 3).

Sesión 6: Review second week

Sesión 6: Review second week			
	Descripción y desarrollo	Duración	Materiales
Warm up	<p>La sesión comenzará con la canción “Phonics Song 2”, que trabaja el abecedario cantando las letras y sus sonidos y ofrece una palabra para cada uno de ellos.</p> <p>El profesor irá parando la canción para que sean los alumnos quienes digan las palabras de cada sonido, al menos de los primeros. Cuando el profesor pare la canción en los sonidos /i/, /s/ y/t/, los alumnos deberán decir más palabras que los contengan.</p>	5 min.	<p>https://url2.c1/ZR2D</p> <p><u>U</u></p>
	<p>Se trabajarán tarjetas de vocabulario relacionadas con el colegio, para practicar el léxico que se trabajará en la lectura al final de la propuesta. Los niños deberán ser quienes digan la palabra, sin ayuda del profesor.</p>	2 min.	Tarjetas de vocabulario (ver anexo 1).
	<p>El profesor les enseñará dos nuevas palabras: <i>is</i> y <i>it</i>, resultado de juntar los dos sonidos trabajados. Los alumnos deberán proponer ejemplos de frases que empiecen por “I am...” o “It is...”, siguiendo los ejemplos que diga el profesor.</p>	3 min.	Tarjetas con los sonidos (ver anexo 4).
	<p>Para repasar las tres <i>Tricky Words</i>, se escribirán en la pizarra muchas <i>Tricky Words</i>, y los alumnos, de uno en uno, deberán redondear la que el profesor les indique. De esta manera trabajarán la asociación de la palabra oral y la escrita y, además, la discriminarán de entre otras palabras.</p>	5 min.	
	<p>Se leerá por segunda vez el cuento <i>Peppa Pig and Friends at school</i>. Las cuatro primeras páginas, que contiene los sonidos y las <i>Tricky Words</i> trabajadas, la podrán leer entre todos, con ayuda del profesor.</p>	5 min.	Cuento (ver anexo 5).

Sesión 7: Recap words and sounds

Sesión 7: Recap words and sounds			
	Descripción y desarrollo	Duración	Materiales
Warm up	<p>La sesión comenzará con la canción “Phonics Song 2”, que trabaja el abecedario cantando las letras y sus sonidos y ofrece una palabra para cada uno de ellos.</p> <p>El profesor preguntará a los alumnos cómo están, y ellos deberán empezar su respuesta con “I am...”.</p>	3 min.	<p>https://url2.c1/ZR2D</p> <p><u>U</u></p>
	<p>Se trabajarán tarjetas de vocabulario relacionadas con el colegio, para practicar el léxico que se trabajará en la lectura al final de la propuesta.</p> <p>El profesor preguntará: “What is it?” y los alumnos deberán comenzar su respuesta con “It is a/an...”.</p>	2 min.	Tarjetas de vocabulario (ver anexo 1).
Core	<p>Los alumnos se colocarán formando un círculo y se pondrán las tarjetas de vocabulario boca abajo, en medio del círculo. Cada alumno deberá levantar una. Al hacerlo, el alumno deberá decir qué dibujo representa y le entregará la tarjeta a un compañero, que deberá identificar algunos de los sonidos trabajados.</p>	5 min.	Tarjetas de vocabulario para trabajar conciencia fonológica (ver anexo 2).
	<p>Los alumnos, colocados en círculo, deberán seleccionar, de uno en uno, dos tarjetas que contengan las letras. Deberán mostrarlas a los compañeros y pensar si se puede formar alguna palabra combinando los dos sonidos. El maestro recomendará que coloque las dos tarjetas en el suelo, y diga los sonidos de las dos letras juntas. Si no existe la palabra formada, recomendará que cambie el orden de las tarjetas.</p>	5 min.	Tarjetas con los sonidos (ver anexo 4).
	<p>Entre todos leerán las cuatro primeras páginas del cuento, para repasar las palabras trabajadas.</p>	5 min.	Cuento (ver anexo 5).

Sesión 8: Recap *Tricky Words*

Sesión 8: Recap <i>Tricky Words</i>			
	Descripción y desarrollo	Duración	Materiales
Warm up	La sesión comenzará en el patio del colegio, cantando la canción “Phonics Song 2”. El profesor preguntará a los alumnos cómo están, y ellos deberán empezar su respuesta con “I am...”.	3 min.	https://url2.cl/ZR2D <u>U</u>
	Se trabajarán tarjetas de vocabulario relacionadas con el colegio, para practicar el léxico que se trabajará en la lectura al final de la propuesta. El profesor preguntará: “What is it?” y los alumnos deberán comenzar su respuesta con “It is a/an...”.	2 min.	Tarjetas de vocabulario (ver anexo 1).
Core	El profesor habrá escrito con tiza, en gran tamaño, las seis <i>Tricky Words</i> trabajadas. Cuando el profesor diga una de estas palabras, los alumnos deberán buscar el lugar en el que está escrita y colocarse alrededor.	3 min.	Tarjetas de vocabulario para trabajar conciencia fonológica (ver anexo 2).
	Se realizará en el aula. El profesor dirá una letra y los alumnos deberán pensar una <i>Tricky Word</i> que la contenga. Después, el profesor escribirá en la pizarra la palabra propuesta y podrá cometer errores de ortografía, para comprobar si los alumnos son capaces de identificarlos.	2 min.	
	El profesor guiará a los alumnos en la lectura del cuento <i>Peppa Pig and Friends at school</i> , de manera que por primera vez lo leerán entero, identificando cada una de las <i>Tricky Words</i> y uniendo los sonidos trabajados para formar palabras.	5 min.	Cuento (ver anexo 5).

Sesión 9: Assessment

Sesión 9: Assessment			
	Descripción y desarrollo	Duración	Materiales
Warm up	<p>La sesión comenzará en el patio del colegio, cantando la canción “Phonics Song 2”.</p> <p>El profesor preguntará a los alumnos cómo están, y ellos deberán empezar su respuesta con “I am...”.</p>	3 min.	<p>https://url2.cl/ZR2D</p> <p><u>U</u></p>
	<p>Se trabajarán tarjetas de vocabulario relacionadas con el colegio, para practicar el léxico que se trabajará en la lectura al final de la propuesta.</p> <p>El profesor preguntará “What is it?” y los alumnos deberán comenzar su respuesta con “It is a/an...”.</p>	2 min.	Tarjetas de vocabulario (ver anexo 1).
Core	<p>El profesor evaluará la lectura individual del cuento. Para ello, mientras escucha a cada alumno leerlo, el resto se encontrará creando historias utilizando las tarjetas de vocabulario y las palabras aprendidas. Se les permitirá la utilización de la lengua castellana en las palabras que no conozcan, para que no pierdan la motivación y aumente su interés hacia las historias en inglés.</p>	35 min.	Cuento (ver anexo 5).

Conclusiones

A partir de los puntos desarrollados en torno a los aspectos centrales de la investigación, se establecen las siguientes conclusiones que reflejan el logro de los objetivos presentados en el trabajo.

Como objetivo general se proponía presentar un conjunto de sesiones a través las cuales se consiguiera la lectura de frases sencillas en inglés. Para ello, se ha diseñado una propuesta didáctica a través de actividades basadas en la utilización de las *Tricky Words*, de la metodología *Jolly Phonics*.

El hecho por el que este método se eligió como el más apropiado para este trabajo fue, por una parte, porque se había observado su efectividad y, por otra, porque a pesar de dar más importancia al sonido de cada letra que a su nombre, no lo elimina, sino que retrasa el aprendizaje tradicional del alfabeto. Es importante que el alumno sepa pronunciar cada letra al verla, pero también es fundamental que conozca las letras del abecedario. De esta manera entenderá que a una letra le pueden corresponder varios sonidos, al igual que a un sonido le pueden corresponder varias letras.

Por otro lado, se puede destacar la claridad de la estructura utilizada por *Jolly Phonics*, tanto para el profesor como para el alumno. La agrupación de los diferentes sonidos en distintos bloques atendiendo al grado de complejidad y la separación de las *Tricky Words* en grupos ayuda a que el proceso de aprendizaje sea más sencillo.

A partir del segundo objetivo específico, categorizar las teorías que existen sobre la enseñanza de la lectura en lengua inglesa, ha sido posible conocer las metodologías que se utilizaban anteriormente para la enseñanza de la lectura. Teniendo en cuenta las diferentes perspectivas, se ha podido observar que la utilización de una metodología que se base en el método fonético-sintético garantiza que los alumnos de Educación Infantil mejoren sus habilidades de pronunciación y lectura en lengua inglesa.

Además, esta metodología ayuda a conocer la pronunciación de los cuarenta y dos fonemas de la lengua inglesa. De manera que, a través de ella los alumnos son capaces de leer palabras sencillas desde los primeros cursos de Educación Infantil, a partir de las diferencias entre el sistema fonológico español y el inglés que se hayan detectado (primer objetivo específico), favoreciendo la producción oral en esta lengua.

Cabe destacar que utilizar el juego como recurso de aprendizaje ayuda a que los alumnos se involucren y se sientan orgullosos de sus avances. Este enfoque fomenta la motivación de los alumnos a través de las actividades y canciones que se utilizan.

En mi opinión, después de observar los resultados de los diferentes estudios, tal y como se proponía en el tercer objetivo específico, y haber presenciado clases en las que se enseñaba a través de esta metodología, considero que el método *Jolly Phonics* es eficiente y está probado que se pueden observar resultados positivos en un periodo corto de tiempo.

A pesar de la limitación de este trabajo, que por circunstancias no se ha podido poner en práctica la propuesta didáctica, creemos que aún se puede afirmar, teniendo en cuenta la efectividad de la metodología a través de los diferentes estudios analizados, que hay argumentos suficientes para concluir que, siguiendo la pauta de este método o adaptándolo al contexto (como se ha hecho en la propuesta), se podría conseguir que los alumnos de 3º de Infantil discriminaran algunos de los sonidos del primer y segundo bloque propuesto por *Jolly Phonics*, supieran identificar y pronunciar correctamente las *Tricky Words* y consiguieran leer frases sencillas, a través de la puesta en práctica de las sesiones diseñadas.

En palabras de Piaget (1970):

“Creo que el conocimiento humano es esencialmente activo. Saber es asimilar la realidad en sistemas de transformaciones. Saber es transformar la realidad para comprender cómo se produce un cierto estado [...]. Conocer la realidad significa construir sistemas de transformaciones que correspondan, más o menos adecuadamente, a la realidad [...]. El conocimiento, entonces, es un sistema de transformaciones que se vuelven progresivamente adecuadas”. (p. 15)

Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Beggining to read*. Obtenido de ERIC: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315740.pdf>
- Álvarez Diez, V. (1 de Noviembre de 2010). *El inglés mejor a edades tempranas*. Obtenido de Dialnet: <https://url2.cl/cvPyj>
- Aravena Ruiz, E. S., Bascuñán Quezada, D. P., Briones Cáceres, H. E., Jara Pino, K. A., Lillo Sierra, D. A., Morales Morales, G. J., . . . Yumha López, E. N. (2015, Enero). *Second Language Acquisition Theories: their Application in the Ministry of Education's Curriculum and their Expected Impact on Teacher Training Programs*. Retrieved from Repositoria académico de la Universidad de Chile: <https://n9.cl/gl6fk>
- Artigal, J. (1990). *Uso/ adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años*. Retrieved from Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126200>
- Backes, B. M., Porta, M., & Difabio de Anglat, G. (21 de Julio de 2015). *El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes*. Obtenido de Redalyc.org: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35643544010.pdf>
- Bataineh , K. B., & Tasnimi, M. (2014, Julio). *Competency-Based Language Teaching*. Retrieved from Research Gate: <https://n9.cl/tt3t>
- Beachat, K. A., Blamey, K. L., & Walpole, S. (Septiembre de 2009). *Building Preschool Children's Language and Literacy One Storybook at a Time*. Obtenido de Research Gate: <https://url2.cl/k9IWP>
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life, Robust Vocabulary Instruction*. Nueva York: Guilford Publications.
- Bergeron, B. S. (1990). *What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature*. Retrieved from Sage Journals: <https://url2.cl/3yjeA>
- Bosch Caballero, M. C. (1992). *La filosofía de "Whole Language" en la enseñanza de la lengua*. Obtenido de Acceda Cris: <https://url2.cl/DcpP8>

- Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007, Julio 21). *A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition*. Retrieved from CiteSeerx: <https://url2.c1/PaKsR>
- Bowen, T. (2013). *Teaching approaches: task-based learning*. Retrieved from one stop english: <https://url2.c1/7EW9U>
- Bowman, B. T., Donovan, S., & Burns, S. (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Brainlang*. (s.f.). Obtenido de <https://url2.c1/CKeLC>
- Budiman, A. (2017). *Behaviorism in foreign language teaching methodology*. Retrieved from Research Gate: <https://url2.c1/AEATS>
- Cabrera Mariscal, M. (Junio de 2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Obtenido de Universidad de Jaén: <https://url2.c1/fm6pL>
- Calfee, R. C., & Drum, P. A. (1978). *Learning to Read: Theory, Research, and Practice*. Retrieved from JSTOR: <https://url2.c1/34sGL>
- Chall, J. (Abril de 1976). *The grat debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages*. Obtenido de ERIC: <https://url2.c1/bx4zl>
- Cisero, C. A., & Royer, J. M. (1995, Julio). *The Development and Cross-Language Transfer of Phonological Awareness*. Retrieved from Science Direct: <https://url2.c1/ckK3e>
- Clemente Linuesa, M., & Domínguez Gutiérrez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Connor, C. M., & Tiedemann, P. (2005). Early childhood literacy research. *Conference on Early Childhood Literacy Research Summary*. Washington DC: International Reading Association and National Institute on Child Health and Human Development.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Training*. Retrieved from Academia.edu: <https://url2.c1/xYLIq>

- Crystal, D. (2006). English Worldwide. In R. Hogg, & D. Denison, *A History of the English Language* (pp. 420-439). Cambridge University Press.
- Dayhuff Barnett, K. (2013). *Use of Phonics Program with Early Childhood General Education and Special Education*. Obtenido de Northwest Missouri State University: <https://url2.c1/uKrPX>
- De Bot, K., Lowie, W., & Thorne, S. L. (2013). *Dynamic Systems Theory as a comprehensive theory of second language development*. Retrieved from <https://url2.c1/uPIcM>
- Early teaching of English through synthetic phonics approach using Jolly Phonics (UK) program*. (2016). Obtenido de Research gate: <https://url2.c1/l1Q9>
- Education First. (2019). *Education First EPI*. Retrieved from <https://url2.c1/g1kYd>
- Ekpo, C. M., Ekukinam, T., Nwosu, S., & Emah, I. (Noviembre de 2017). *Raising Literacy Level of Children in Difficult Circumstances: A Case Study of Jolly Phonics Projects in Nigeria*. Obtenido de Reseahch Gate: <https://url2.c1/GPcQ1>
- Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Obtenido de Google Books: <https://url2.c1/8fQAW>
- English Pronunciation*. (s.f.). Obtenido de English Pronunciation for Spanish (and other non-native) speakers: <https://url2.c1/NZgmh>
- Gardner, R. (1985). *Social Psicology and Second Language Learning*. Retrieved from EPDF: <https://url2.c1/qhkJi>
- Geert, V. P. (2003). *Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes*. Retrieved from Paulvangeert: <https://url2.c1/iqnCf>
- Glazzard, J., & Stokoe, J. (2013). *Teaching Systematic Synthetic Phonics and early English*. Retrieved from Google Books: <https://url2.c1/C4dZc>
- Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J., & Niles, M. D. (2004, Diciembre 24). *Education Policy Analysis Archives*. Retrieved from <https://url2.c1/zDtWM>
- Greene, J. F. (1996). LANGUAGE! Effects of an individualized Structures Language Curriculum for Middle and High School Students. In *Annals od Dyslexia (Volume 46)* (pp. 95-121).

- Griffith, P. L. (1991). *Phonemic awareness helps first graders invents spelling and third graders remember correct spelling*. Retrieved from Sage Journals: <https://url2.c1/Ak4nT>
- How to use the task-based learning approach*. (n.d.). Retrieved from ontesol: <https://url2.c1/SSHvn>
- Keidan, J. (n.d.). *The Direct Method of Teaching English: Ideas, Explanations and Sample Lessons*. Retrieved from FluentU: <https://url2.c1/4uKQL>
- Kelso, S. (2003). Cognitive Coordination Dynamics. In *The Dynamical Systems Approach of Cognition* (pp. 45-70). Singapore: World Scientific.
- Lantolf, J. P. (2001). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Retrieved from Google Books: <https://url2.c1/gMWW5>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2007). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Retrieved from Research Gate: <https://url2.c1/lfCSj>
- Lightbown, P. M., & Nina, S. (2006). *How languages are learnt*. Retrieved from SD IELTS: <https://url2.c1/LqYAY>
- Lowie, W. (2013). *Dynamic Systems Theory Approaches to Second Language Acquisition*. Retrieved from Academia Edu: <https://url2.c1/MKp7J>
- Lundberg, I. (1988). *Preschool revention of reading failure: Does training in phonological awareness work?* Maryland: York Press.
- Lyon, G. (1998, Marzo). *Why Reading is not a Natural Process?* Retrieved from ASCD.org: <https://url2.c1/BMyNC>
- McDonald Connor, C., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). *Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth*. Obtenido de Research Gate: <https://url2.c1/UBCbX>
- McGovern, K. (2019, Marzo 19). *Why did English become the "global language"?* Retrieved from Medium: <https://url2.c1/Utni5>
- Montessori, M. (1959). *The absorbent mind*. Thiruvanmiyur, Madras: Kalakshetra.

- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegría, J. (1986). Cognition. In J. Morais, P. Bertelson, L. Cary, & J. Alegría, *Literacy training and speech segmentation* (pp. 45-64).
- Myles, F. (2002). *Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues*. Retrieved from ILAS: <https://url2.cl/DSqGg>
- National Assessment of Educational Progress*. (2005, Octubre). Retrieved from <https://url2.cl/jz814>
- National Institute of Literacy. (2002). *Executive Summary. Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Obtenido de ERIC: <https://url2.cl/wMPVU>
- Ortega Planas, M. (2014, Julio 9). *La Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en Educación Infantil: Propuesta de Intervención a través del Método Artigal y TPR*. Retrieved from unir: <https://url2.cl/ywG7k>
- Paciga, K. A., Hoffman, J. L., & Teale, W. H. (Noviembre de 2011). *The National Early Literacy Panel and Preschool Literacy Instruction*. Obtenido de Research Gate: <https://url2.cl/j2VWc>
- Padmadewi, N., Ariati, P., & Suarnajaya, W. (Enero de 2018). *Jolly phonics: effective strategy for enhancing children english literacy*. Obtenido de Research Gate: <https://url2.cl/asQld>
- Paradis, M. (2004). *Neurolinguistics of bilingualism and the teaching of languages*. Retrieved from Semioticon: <https://url2.cl/LsDPu>
- Pardede, P. (Junio de 2008). *A Review on Reading Theories and its Implication to the Teaching of Reading*. Obtenido de Research Gate: <https://url2.cl/AFINR>
- Rack, J., Hulme, C., Snowling, M., & Wightman, J. (1994, Febrero). Science direct. In *Journal of Experimental Child Psychology (Volume 57)* (pp. 42-71). Retrieved from *The Role of Phonology in Young Children Learning to Read Words: The Direct-Mapping Hypothesis*.
- Real Academia Española*. (2001). Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://url2.cl/ZnkRK>

- Real Decreto 108/2014*. (4 de Julio de 2014). Obtenido de Conselleria de Educaci3n, Cultura y Deporte: <https://url2.c1/sbQTB>
- Real Decreto 38/2008*. (28 de Marzo de 2008). Obtenido de Diari Oficial de la Generalitat Valenciana: <https://url2.c1/7mj2V>
- Rhalmi, M. (2018, Diciembre 10). *Situational Language Teaching*. Retrieved from My English Pages: <https://url2.c1/QH3P7>
- Richards, J. C. (2014). *What is CBLT?* Retrieved from Professor Jack C. Richards: <https://url2.c1/eSjXc>
- Rodr3guez, Q. (2014, Agosto 21). *teinteresa.es*. Retrieved from <https://url2.c1/SUZeY>
- Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003, Marzo). *National Association for the Education of Young Children*. Retrieved from The Essentials of Early Literacy Instruction: <https://url2.c1/kpQaz>
- Rowland, M. (n.d.). *Total Physical Response*. Retrieved from theteachertoolkit: <https://url2.c1/6qNIId>
- Ruhaena, L. (Agosto de 2008). *The effect of Jolly Phonics learning method on the indonesian and english initial literacy ability in preschool children*. Obtenido de Jolly Phonics: <https://url2.c1/RSxTw>
- S3nchez Benedito, F. (1976). *Manual de pronunciaci3n inglesa comparada con la espa3nola*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Schumann, J. H. (1978). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Retrieved from Research Gate: <https://url2.c1/bVC5x>
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Obtenido de Books and Toys: <https://url2.c1/4sXUT>
- Song, J. (2019, Mayo 31). *The Role of Universal Grammar in Second Language Acquisition from the Perspective of Chinese Acquiring English*. Retrieved from Research Gate: <https://url2.c1/dnQEA>
- Stanovich, K. E. (1993, Diciembre). *Romance and reality*. Retrieved from Keith E. Stanovich: <https://url2.c1/RavFA>

- Strickland, D., & Riley-Ayers, S. (2006, Abril). *Reading Rockets*. Retrieved from <https://url2.cl/t695m>
- Stuart, M. (1999). *Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners*. Obtenido de Research Gate: <https://url2.cl/iIJTm>
- Šulistová, J. (2013). *The Content and Language Integrated Learning Approach in Use*. Retrieved from Research Gate: <https://url2.cl/GjQPp>
- The Direct Method*. (s.f.). Obtenido de TELF.net: <https://url2.cl/EVzpK>
- The Handbook of Second Language Acquisition*. (2003). Retrieved from Learning Management System: <https://url2.cl/QUXT8>
- Tierney, R., & Pearson, P. (1983). *Learning to Learn from Text: A Framework for Improving Classroom Practice*. Obtenido de Research Gate: <https://url2.cl/yIMFV>
- Total physical response*. (n.d.). Retrieved from Teaching English: <https://url2.cl/YrcxQ>
- Tyler, A. A., Lewis, K. E., Haskill, A., & Tolbert, L. C. (Noviembre de 2003). *Outcomes of Different Speech and Language Goal Attack Strategies*. Obtenido de SCRIBD: <https://url2.cl/S7Pyg>
- Universia España. (2 de Agosto de 2017). *¿Por qué el inglés es un idioma universal?* Obtenido de Universia: <https://url2.cl/BRQdV>
- Valero, M. (17 de Junio de 2012). *Cerebros como esponjas*. Obtenido de El mundo. Salud: <https://url2.cl/hRf71>
- Vespoor, M. H., Lowie, W. M., & Bot, C. J. (2007). *Input and Second Language Development from a Dynamic Perspective*. Retrieved from Research Gate: <https://url2.cl/m56RK>
- Victor Hugo. (1887). *Hugo's Works: Les Miserables*. Obtenido de Google Books: <https://url2.cl/HBFZ8>
- Walton, E. (n.d.). *An introduction to Total Physical Response (and four activities to try)*. Retrieved from EF: <https://url2.cl/gkIU9>

Wiseman, J. (2018, Julio 25). *What is Content and Language Integrated Learning?*
Retrieved from Pearson English: <https://url2.cl/NcrBV>

Anexos

Anexo 1: tarjetas de vocabulario



hello



house



school



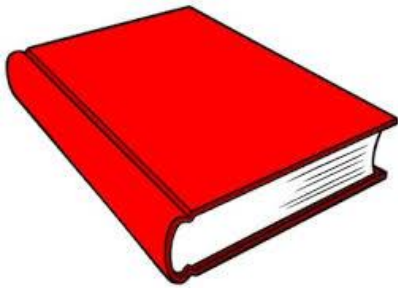
teacher



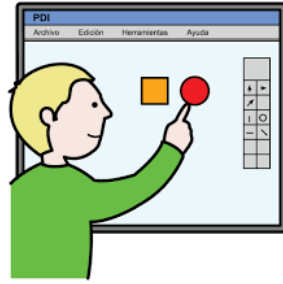
homework



pupils



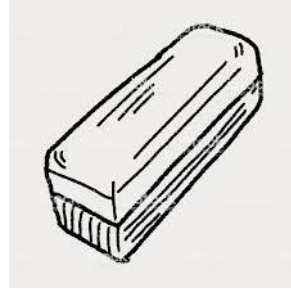
book



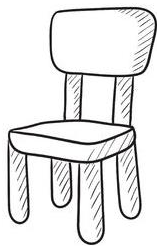
board



colors



eraser



chair

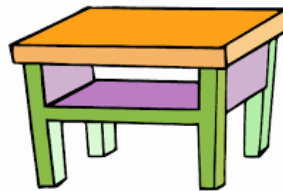
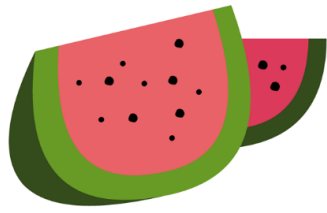


table / desk



big



small



happy



sad

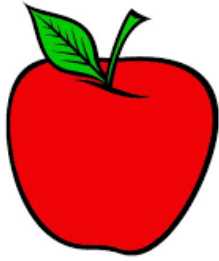


tall



short

Anexo 2: Tarjetas de vocabulario para trabajar la conciencia fonológica.



apple



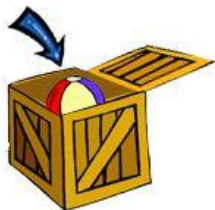
pan



man



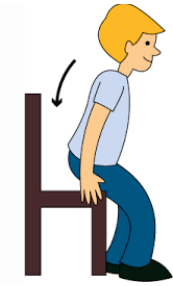
jump



in



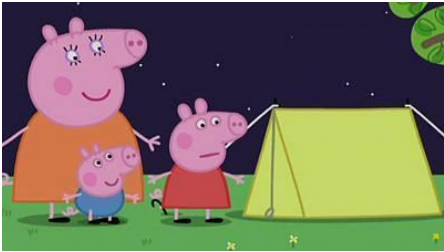
ring



sit



bus



tent



cat

Anexo 3: Tarjetas con las *Tricky Words*.

I

he

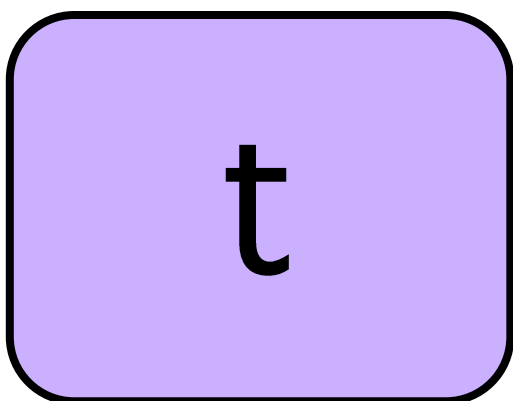
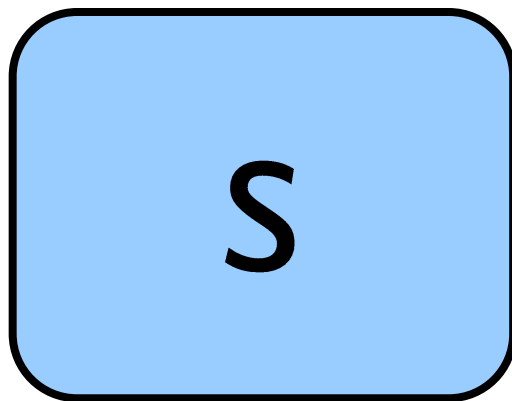
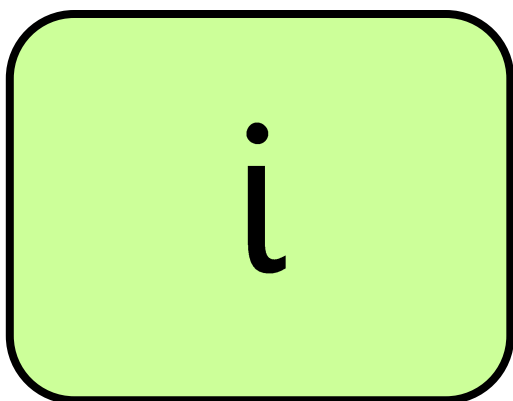
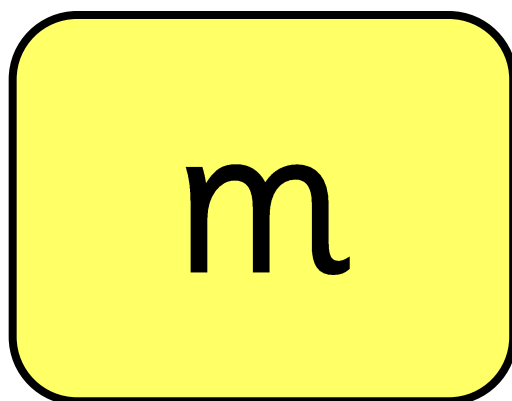
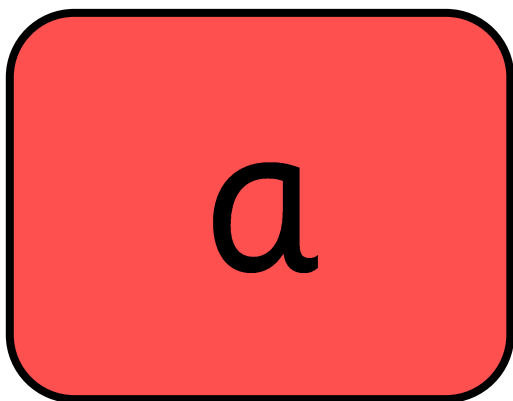
she

we

the

do

Anexo 4: Tarjetas con los sonidos.





Hello!

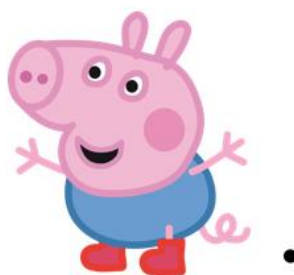
I am



Peppa Pig .

1

He is



George Pig .

2

She is



Suzy Sheep

3

We do



homework

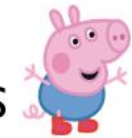
at



school

4

He is .



George Pig



He sits at the .



table

5

She is .



Emily Elephant



She is at the .



school

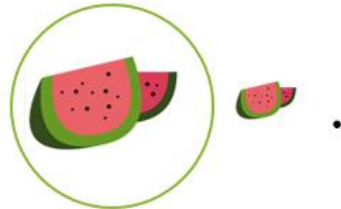
6

The



school

is



big

7

She is



Madame Gazelle

She is the



teacher

8