

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y
Contenidos: Educación Infantil y Primaria

**La fonética sintética en el aula bilingüe de Educación Infantil. Nuevos
materiales.**

Autor: Elizabet Rodríguez Carcedo

Tutor: Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

Fecha: Julio de 2013

Tribunal:



CONTENIDO

1. Introducción	3
1.1. Justificación	5
1.1.1. AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua)	5
1.1.2. Método de lectoescritura “Jolly Phonics”	8
1.2. Estado de la cuestión	9
1.2.1. Teorías sobre la Adquisición de una segunda lengua	9
1.2.2. AICLE en centros educativos del Principado de Asturias	14
1.2.3. Razones por las que introducir el método AICLE en edades tempranas	18
1.2.4. Beneficios de la utilización del enfoque AICLE	23
1.2.5. Motivos para integrar un método de lectoescritura basado en la fonética sintética en el aula AICLE	24
1.2.6. Comparación entre los sistemas fonéticos en inglés y español	25
1.2.7. Métodos de lectoescritura	29
1.2.8. Métodos de enseñanza de segundas lenguas por orden cronológico	39
1.2.9. Beneficios de trabajar la pronunciación de una segunda lengua	41
1.3. Interés que pueda tener la propuesta	47
2. Desarrollo de la investigación, aportación, innovación	52
2.1. Desarrollo de la investigación	52
2.2. Aportación, innovación	55
3. Diseño y metodología	64
4. Plan de trabajo	65
5. Conclusiones	68
6. Referencias bibliográficas	73
7. Webgrafía	80
8. Anexos	81



1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua a través del enfoque educativo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) y en las ventajas que ofrece la utilización de los métodos de lectoescritura basados en la fonética sintética en la etapa educativa de Educación Infantil.

Estos métodos se complementan entre sí y para desarrollarlos simultáneamente es necesario tener en cuenta y, a su vez, analizar diferentes variables que juegan un papel fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua (L2), como son los siguientes: los métodos sobre la adquisición de una segunda lengua así como los beneficios acerca de trabajar con la pronunciación dentro del aula AICLE. Para ello se analizarán diferentes perspectivas y teorías sobre la utilización de la fonética en el aprendizaje de una segunda lengua, así como los beneficios que puedan proporcionar tanto la utilización del método AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) como la elección de un método de lectoescritura adecuado para desarrollar las destrezas de lectoescritura y una adecuada pronunciación en la lengua meta.

En primer lugar, se plantearán las dificultades y las premisas de la utilización del enfoque innovador AICLE así como la inclusión de la lectoescritura en éste a través del método conocido como “Jolly Phonics”. Para ello se tendrán en cuenta las características del alumnado al que van dirigidos, es decir, en este caso el segundo ciclo de Educación Infantil. Por lo tanto, irá dirigido a alumnos desde el comienzo de su escolaridad en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Los alumnos en dicho curso tienen entre 2 y 3 años de edad. En esta etapa educativa, desde los 3 hasta los 6 años, han de tenerse en cuenta: los estilos de aprendizaje que presenten, el nivel de desarrollo madurativo en el que se encuentran, el nivel de conocimiento de la lengua materna que poseen, etc. También se valorará la importancia del método de lectoescritura y los motivos por los que ha sido elegido desarrollarlo en esta investigación.

Posteriormente, se analizarán el estado de la cuestión, los materiales disponibles para desarrollar el método AICLE, las diferentes teorías sobre la adquisición de una



segunda lengua, el método de lectoescritura “Jolly Phonics” y otros métodos de lectoescritura en inglés.

Y, por último, se valorará el interés de la propuesta en los centros escolares en la actualidad a través del análisis de ejemplos reales.

En los apartados posteriores se analizarán la metodología y el diseño de este trabajo de investigación así como el plan de trabajo utilizado para finalizar con las conclusiones y las referencias bibliográficas que se han empleado para su desarrollo.



1.1. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de investigación se centra en la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua a través del enfoque educativo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) y en las ventajas que ofrece la utilización de los métodos de lectoescritura basados en la fonética sintética en la etapa educativa de Educación Infantil.

Dado que en los últimos años el número de centros que utilizan el método AICLE se ha incrementado notablemente, en el presente trabajo se analizarán las características del método, las razones por las cuales se ha llegado a su implantación, su utilidad respecto al aprendizaje de una segunda lengua y los beneficios que aporta en dicho aprendizaje. Este enfoque novedoso en España, conlleva un cambio radical en la forma de enseñar una segunda lengua, así como una adaptación de los materiales utilizados y de las actividades propuestas en el aula, la formación específica del profesorado y otras cuestiones que han de tenerse en cuenta para su desarrollo como son los distintos estilos de aprendizaje.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación debe partirse de algo fundamental como las características básicas de los métodos objetos de estudio, es decir, AICLE y el método de lectoescritura “Jolly Phonics”, así como la descripción de las diferentes teorías acerca de la adquisición de una segunda lengua.

1.1.1. AICLE (APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA)

Como punto de partida se describirán brevemente las características fundamentales del método AICLE. AICLE, acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, en inglés: Content and Language Integrated Learning (CLIL). Dicho método designa cualquier situación educativa en la que el alumnado aprende materia no lingüística a través, generalmente, de una lengua extranjera. En todos los casos sería a través de una lengua diferente a la materna.

Una posible definición de este enfoque que genera cierto consenso es la siguiente:



El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) es un término genérico y se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional – y, consecuentemente, no la más frecuentemente utilizada en el contexto- se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua. (Marsh & Langé, 2000).

Por otro lado, deben tenerse en cuenta los rasgos más distintivos de este enfoque como son: la metodología en el enfoque AICLE es la gran protagonista, tal como defiende Marsh (2002) y quién la lleva a cabo en el aula. Dalton-Puffer (2007) menciona que profesores con dominio en la L2, pero no necesariamente hablantes nativos, son los encargados de la docencia AICLE dirigida generalmente a alumnado no nativo de la lengua de estudio.

Es imprescindible considerar que AICLE no es un enfoque orientado a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino un enfoque que pretende tanto la enseñanza de contenido y como la enseñanza de lengua de forma paralela. AICLE hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua extranjera como medio de enseñanza/aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí. Este proceso de enseñanza/aprendizaje implica utilizar la lengua extranjera como vehículo de enseñanza de contenidos curriculares en el aula y, al mismo tiempo, desarrollar la competencia necesaria de la lengua extranjera en cuestión. “AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (Marsh, 1994).

AICLE no es comparable a un programa de enseñanza de “inmersión lingüística”. Se conoce como “inmersión lingüística” el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que algunas o todas las materias del currículo escolar se estudian en una lengua que no es la lengua materna de los estudiantes. El objetivo fundamental de un programa de este tipo es que los estudiantes sean competentes en ambas lenguas, es decir, sean “bilingües”. De tal modo, se crea en el aula un contexto de adquisición de la L2 utilizando ésta de forma comunicativa en todas las actividades académicas. Por lo tanto, AICLE no se centra exclusivamente en la enseñanza de contenido en una lengua extranjera, sino que, a diferencia de la “inmersión”, también lo hace en la lengua de estudio.



AICLE se basa en premisas teóricas bien fundadas en torno al aprendizaje de una L2 con las que coinciden diferentes investigaciones realizadas en los países que lo han puesto en práctica. Dichas premisas se basan en una mayor cantidad y calidad de exposición a la L2, así como en una mayor motivación por aprender por parte del alumnado. Autores como Navés & Muñoz (2000) han realizado listados de dichas características, así como otros autores: Pavesi, Bertocchi, Hofmannová & Kazianka (2001).

Diversas investigaciones acerca del aprendizaje de una segunda lengua han demostrado que para alcanzar un buen nivel de competencia en la L2 es imprescindible tener mucho contacto con ésta de un modo natural a través de actividades interactivas. En un contexto interactivo el alumnado recibe multitud de información acerca de la lengua de estudio y tiene la posibilidad de participar en la comunicación espontáneamente. AICLE, por tanto, representa una oportunidad para el incremento de la exposición a la L2 dentro de un contexto comunicativo real.

Al realizar actividades interactivas en el aula, los alumnos participan verbalmente a través de la L2 con su profesor y sus compañeros por lo que deben poner en práctica sus conocimientos sobre dicha lengua y, a su vez, ampliar sus recursos lingüísticos. Dado que están aprendiendo contenido no lingüístico a través de la L2 se están activando diferentes procesos cognitivos. También debe tenerse en cuenta que se produce un aprendizaje incidental de la lengua por parte del alumnado. A través del enfoque AICLE, los niños no aprenden la lengua de una forma intencional sino que este aprendizaje se lleva a cabo mientras su atención se centra en el contenido que están aprendiendo y no en los aspectos lingüísticos propiamente dichos.

Por otro lado, la motivación para aprender una segunda lengua es un factor directamente relacionado con el éxito en el aprendizaje de dicha lengua. Dentro del enfoque AICLE los alumnos reciben motivación intrínseca frecuentemente. Lo que aprenden en la L2 se aplica a lo que ocurre en el aula, ya que se propician situaciones en las que la L2 se utiliza con fines comunicativos, y satisface sus necesidades inmediatas. De modo que los alumnos son conscientes de sus logros y se sienten motivados para aprender más.



1.1.2. MÉTODO DE LECTOESCRITURA “JOLLY PHONICS”

Por otro lado, el método de lectoescritura que se ha estudiado en el desarrollo de este trabajo de investigación se basa en la fonética sintética y se ha valorado siendo integrado dentro del enfoque educativo AICLE. A continuación se mencionan los aspectos básicos de este método de lectoescritura considerando en concreto el método “*Jolly Phonics*”.

El método “*Jolly Phonics*” se fundamenta en la presentación de los fonemas que conforman la lengua inglesa, en orden de frecuencia de uso, al mismo tiempo que se presenta su grafía, acompañada de un gesto. Esto ayudará a los alumnos a la interiorización, reconocimiento y uso de dichos fonemas. Este método de lectoescritura se ha elegido en esta investigación por un motivo principalmente: el hecho probado de la adquisición oral de cualquier lengua antes que cualquier uso de la misma pueda darse. Es decir, en primera instancia se reconocen unos sonidos que después se reproducen y posteriormente, se transforman en grafías.

Por lo tanto, el método de lectoescritura basado en la fonética sintética parte de las unidades mínimas del lenguaje, los fonemas, para dirigirse hacia lo más global, la palabra. De modo que a través de este método de lectoescritura se facilita el comienzo de dicha destreza en inglés para los alumnos más pequeños ya que se asocia el sonido a la grafía a través de gestos, canciones, cuentos y material visual.

Uno de los objetivos que se persigue al complementar estos métodos es evitar posibles interferencias negativas entre la lengua materna y la lengua de estudio y más concretamente, facilitar una pronunciación correcta en esta última.

Por otro lado, han de tenerse en cuenta las diferentes teorías de la adquisición de una segunda lengua para poder comprender cómo los alumnos desarrollan este proceso de aprendizaje. Dichas teorías serán desarrolladas en el siguiente apartado.



1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.2.1. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Para el desarrollo de este punto sobre la adquisición de una segunda lengua se toma como referencia el artículo de Lebrón, A. (2009)¹.

Diferentes lingüistas han desarrollado numerosas y variadas teorías acerca de la adquisición de una segunda lengua, entre las cuales se destacan las siguientes siguiendo el listado realizado por Lebrón, A. (2009): **HIPÓTESIS DE LA IDENTIDAD, ANÁLISIS CONTRASTIVO, ANÁLISIS DE ERRORES, TEORÍAS DE LAS VARIEDADES DEL APRENDIZ, HIPÓTESIS DEL INPUT Y ADQUISICIÓN ESPONTÁNEA**. A continuación se describe brevemente cada una de las teorías y lo que aportan en el aula AICLE, siguiendo el listado realizado por Klein (1986).

La **HIPÓTESIS DE LA IDENTIDAD** defendida por Wode (1974), sostiene que el proceso que se lleva a cabo en el aprendizaje de la lengua materna y de una segunda lengua es básicamente igual. Dentro de esta hipótesis existen dos corrientes: una más radical que defiende que para aprender una lengua es irrelevante haber adquirido una anteriormente; y otra que afirma que existen ciertos elementos esenciales para la adquisición de una segunda lengua. Diferentes autores como Jakobovits (1970) o Burt & Dulay (1980) defienden esta última corriente. Sin embargo, dicha “identidad esencial” es foco de discusión entre los lingüistas ya que debe considerarse cuáles son esos elementos esenciales al adquirir la segunda lengua. Según esta hipótesis, el enfoque AICLE encajaría perfectamente desde el comienzo de Educación Infantil dado que haber adquirido la lengua materna con anterioridad es irrelevante.

Por otro lado, el **ANÁLISIS CONTRASTIVO** de Lado (1957) defiende que la estructura de la lengua materna del aprendiz es la que determina la adquisición de la segunda lengua. De tal modo que la similitud entre las estructuras de ambas favorece la adquisición de dicha L2 y, por el contrario, las diferencias entre ellas crean dificultades al aprendiz. Dentro de esta corriente, por lo tanto, se sostiene que en la adquisición de una segunda lengua se producen “transferencias positivas” y “transferencias negativas” o “interferencias” entre la lengua materna y la lengua de estudio.

¹ <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5070.pdf>



El ANÁLISIS CONTRASTIVO se opone a la HIPÓTESIS DE LA IDENTIDAD ya que en la primera la lengua materna del aprendiz es fundamental para la adquisición de una segunda lengua. Autores como Gass & Selinker (1983) o Kellerman & Sharwood-Smith (1985) son los más destacados dentro de esta teoría.

Considerando el ANÁLISIS CONTRASTIVO, resulta aconsejable utilizar el enfoque AICLE desde edades tempranas dado que habría menor número de transferencias negativas o interferencias entre ambas lenguas ya que los alumnos aún no tienen gran dominio de su lengua materna.

El ANÁLISIS DE ERRORES defendido principalmente por Corder (1975), considera los errores que pueden darse al adquirir una segunda lengua, al igual que la teoría anterior, el ANÁLISIS CONTRASTIVO. Sin embargo, esta teoría no sólo considera los errores relacionados con las transferencias entre ambas lenguas (errores interlingüales) sino todos los posibles errores: errores intralingüales que se producen dentro de la lengua de estudio, así como otro tipo de errores debidos al contexto sociolingüístico, estrategias cognitivas o variables afectivas. Autores como H. D. Brown recogen estas ideas en sus publicaciones. Utilizando el enfoque AICLE en edades tempranas resulta muy común encontrarse con todos estos errores, sobre todo los intralingüales dado que los niños también los cometen en su propia lengua materna porque aún no la dominan. Antes de que se dé la adquisición de una lengua el proceso lógico que se produce es el de cometer errores, entran en juego las hipótesis y las generalizaciones de las reglas que los aprendices van haciendo de la lengua.

Las **TEORÍAS DE LAS VARIETADES DEL APRENDIZ** defienden que existen un número de transiciones lingüísticas entre la lengua materna y la segunda lengua que son las responsables de la adquisición de esta última. El primer estudio acerca de estas teorías es desarrollado en Heidelberg por autores como Klein y Dittmar (1979). “The process of language acquisition can be construed as a series of transitions from one variety to the next, and these transitions again reveal an inherent systematicity.” (W. Klein, 1986: 29).

Por otra parte, el autor más relevante de esta corriente fue Selinker (1972) que propuso el término “**interlenguaje**”. Este término hace referencia a un estadio que se da entre la lengua materna y la L2. Es decir, “interlenguaje” es el sistema lingüístico que



un alumno va construyendo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Autores como Brown han publicado estudios en relación a ello (1987).

Una teoría de gran relevancia dentro del ámbito de la adquisición de una segunda lengua es la **HIPÓTESIS DEL INPUT** de Krashen (1985). Dicho autor realiza un marco de referencia para esta teoría constituido por cinco hipótesis:

1. *Hipótesis de la adquisición- aprendizaje.* Krashen sostiene que existe una gran diferencia entre el aprendizaje y la adquisición de una lengua. Esta diferencia la sitúa en la consciencia del proceso, es decir, si el proceso es consciente se trata de aprendizaje y si es subconsciente se trata de adquisición. De modo que defiende que los niños adquieren su lengua materna ya que se trata de un proceso subconsciente y, por el contrario, otras lenguas son aprendidas ya que de algún modo de realizan tareas conscientes para ello. De tal forma, Krashen afirma que algo aprendido no puede transformarse en algo adquirido y viceversa. De modo que la enseñanza de una segunda lengua daría como resultado el aprendizaje de una lengua. Considerando esta distinción que hace Krashen se puede defender que el método AICLE no enseña la lengua de forma implícita sino que se utiliza la lengua de estudio como vehículo para enseñar contenidos curriculares. Por lo tanto, sí se podría considerar la adquisición porque no se estudia la lengua como tal de forma consciente sino que se adquiere a través de aprendizaje incidental mientras los alumnos centran su atención en contenidos no lingüísticos.
2. *Hipótesis del Orden Natural:* el hablante va a adquirir las reglas del lenguaje en un orden natural que resulta predecible ya que sería el mismo que se produce en la adquisición de la lengua materna. Anteriormente se menciona la importancia de utilizar la lengua meta siguiendo este orden natural (habilidades orales - habilidades escritas) que coincide con el que sigue el hablante al adquirir su primera lengua.
3. *Hipótesis del Monitor:* cuando una lengua se aprende de forma consciente funciona como un monitor mientras que la habilidad para producir mensajes se debe a la adquisición subconsciente. Por lo tanto, el aprendiz puede corregir o modificar sus producciones antes o después de hablar o escribir.



4. *Hipótesis del Input*. Esta hipótesis defiende que la lengua se adquiere comprendiendo el input de forma progresiva, es decir, se comprende lo que ya se ha adquirido y se va avanzando un nivel más. Krashen propone la fórmula del input que contiene $i+1$ para reflejar este proceso, donde i simboliza el nivel real de competencia y $+1$ equivale al siguiente nivel teniendo en cuenta el orden natural de adquisición que se menciona con anterioridad.
5. *Hipótesis del Filtro Afectivo*. Krashen sostiene que existe un filtro afectivo al adquirir una lengua de modo que si se encuentra abajo el aprendiz puede adquirirla sin dificultad y, por el contrario, si éste se encuentra arriba el aprendiz puede comprender sin llegar a adquirirla. Para que se lleva a cabo tal adquisición siempre debe utilizarse el input comprensible adecuado y asegurarse de que las actividades realizadas en tal proceso han de proporcionar motivación y seguridad a los estudiantes para facilitar que este filtro se encuentre abajo. AICLE es un enfoque que ayuda a llevar a cabo tal proceso dado que las tareas que se realizan son novedosas, interesantes y facilitan la participación espontánea de los alumnos.

Además de estas teorías generales en relación a la adquisición de una segunda lengua, también existen otro tipo de teorías. Para numerar algunas de ellas y explicar en qué consisten brevemente se atenderá a la clasificación de J. L. González y M. Asensio (1998: 52).

En primer lugar, estos autores distinguen entre tres tipos de teorías: **1. TEORÍAS INNATISTAS, 2. AMBIENTALISTAS E 3. INTERACCIONISTAS.**

1. **TEORÍAS INNATISTAS:** sostienen que existe una facultad innata en el hombre para aprender. Noam Chomsky es el precursor de la mayoría de las teorías innatistas de adquisición del lenguaje, las cuales afirman que los niños tienen una capacidad innata para aprender a hablar. Chomsky defiende que los niños nacen con lo que denomina LAD (Language Acquisition Device), lo que correspondería a un mecanismo para la adquisición del lenguaje. Es decir, defiende que todos nacen con este constructo interno o esquema innato que es específicamente humano y genéticamente hereditario.



Dentro de las TEORÍAS INNATISTAS se destacan:

- ✓ **Las TEORÍAS LINGÜÍSTICAS** defienden “un componente lingüístico que sea innato y universal” (González, J.L. & Asensio, M., 1998:51). Estas teorías tienen dos enfoques: inductivo, defendido por Greenberg (1966) y deductivo, recogido por Chomsky (1981).
- ✓ **TEORÍA DEL MONITOR DE KRASHEN**. Cabe destacar que Krashen (1985) defiende que el niño tiene un mecanismo especial equivalente al Language Acquisition Device (LAD) de Chomsky. Dicho mecanismo prepara a los niños para aprender la lengua de manera sencilla y rápida.
- ✓ **Las PERSPECTIVAS NEUROLINGÜÍSTICAS** se basan principalmente en la especialización cerebral en el aprendizaje de las lenguas. Entre dichas perspectivas se encuentra la **HIPÓTESIS DEL PERIODO CRÍTICO** de Lenneberg (1967) ya mencionada anteriormente, así como la **TEORÍA NEUROFUNCIONAL** de Lamandella (1977).

2. **TEORÍAS AMBIENTALISTAS**. Se basan en la influencia del ambiente social y educativo del aprendiz. Según estas teorías las experiencias que proporciona el entorno en el que vive el individuo tienen mayor relevancia en el desarrollo de la mente humana que el componente innato. Dentro de las TEORÍAS AMBIENTALISTAS cabe destacar:

- ✓ **EL MODELO DE ACULTURACIÓN O PIDGINIZACIÓN** de Schuman, (1978). De acuerdo a este modelo, los estudiantes de una segunda lengua durante las primeras fases de adquisición siguen procesos similares a los que se producen en la aculturación en contextos naturales. Existen diferentes teorías con base sociolingüística y psicosocial como: el **MODELO DE NATIVIZACIÓN** de Andersen (1981), el **MODELO DE ACOMODACIÓN** de Giles (1982), la **TEORÍA DE LABOV**, el **PARADIGMA DINÁMICO** de Bickerton y el **ESTUDIO DE LAS ACTITUDES Y LA MOTIVACIÓN** de Gardner y Lambert. Dentro de este grupo de teorías cabe señalar el **ENFOQUE COMUNICATIVO** de Hymes que defiende la comunicación y la negociación de significados a través de la utilización de la lengua meta durante el proceso de aprendizaje de la misma.



El objetivo sería capacitar al estudiante para utilizar la lengua meta en una situación comunicativa real. De forma que en el aula debe hacerse lo posible por proponer situaciones similares a la vida real.

3. **TEORÍAS INTERACCIONISTAS** pretenden considerar ambos tipos de factores: innatos y ambientales. Dentro de las **TEORÍAS INTERACCIONISTAS** caben destacar:

- ✓ **TEORÍA TIPOLÓGICO-FUNCIONAL** de Givon (1979).
- ✓ **MODELO INTERACCIONAL** del grupo ZISA (Meisel, Clashen & Pienemann, 1982).
- ✓ **TEORÍA DE LA INTERLENGUA** realizada por Selinker (1972), expuesta previamente en este documento.
- ✓ **LAS TEORÍAS COGNITIVAS**: destacan la de Bialystok (1978) y McLaughlin (1987) que niegan la diferencia radical que plantea Krashen (1985) entre aprendizaje y adquisición. Ellos explican la adquisición de una segunda lengua a través de un proceso continuo. Por otro lado, se intenta combinar las teorías cognitiva y lingüística desde la corriente integrada de Ellis (1990).

Como todo lo que atañe al campo de enseñanza de una segunda lengua, estas teorías deben suponer para el docente una herramienta más para mejorar su actuación en el aula. De modo que puede profundizar en los aspectos más relevantes de éstas para alcanzar una decisión acerca del modo de acercar a los alumnos a ese proceso de adquisición en el aula.

1.2.2. AICLE EN CENTROS EDUCATIVOS DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

Con todo lo anteriormente expuesto acerca de la adquisición de una L2 y las ventajas de que dicho proceso se lleve a cabo en una edad temprana, se van a mencionar ejemplos reales de experiencias AICLE en centro educativos dentro del Principado de Asturias.

El caso más común tanto en centros educativos de carácter público como de carácter concertado es el de incrementar el contacto con la L2 de 3 a 5 horas semanales.



Las 3 sesiones serían las de enseñanza de la L2 propiamente dicha y se añadirían 2 sesiones más en diferentes áreas que generalmente suelen ser Conocimiento del Medio y Educación Plástica. Por lo tanto, el enfoque AICLE facilita a los alumnos aprender contenidos utilizando la L2 como vehículo para ello a través de esas sesiones siguiendo el método AICLE.

Por otra parte, caben destacar dos centros educativos pioneros en este enfoque dentro de esta Comunidad Autónoma: C.P. Atalía y C.P. Ventanielles. Son centros educativos de carácter público que llevan años desarrollando el método AICLE de acuerdo a un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con el British Council.

El proyecto bilingüe que siguen estos centros comienza en 1996 y se denomina “proyecto curricular integrado”. El rasgo distintivo de este proyecto es que la docencia impartida a través de la L2 ocupa aproximadamente el 40% del currículum escolar desde los 3 hasta los 16 años de edad del alumnado. Se pretende ofrecer una educación bilingüe y bicultural a través de este currículum integrado español-inglés basándose en el currículum español. La metodología utilizada en el aula es la que corresponde al enfoque AICLE y se siguen las Orientaciones Pedagógicas proporcionadas desde el MECD/ BC en las que se especifican las materias que pueden impartirse a través de la lengua de estudio.

Tal como se recoge en la página web de uno de estos centros (C.P. Atalía), las áreas desde las que se trabaja la lengua inglesa en Educación Infantil son: Social Skills, Knowledge and Understanding of the World, Mathematical Concepts y Literacy. En Educación Primaria las asignaturas impartidas en lengua inglesa son: Literacy: 4 sesiones semanales; Science, Geography and History: 4 sesiones semanales; Art: 1 ó 2 sesiones semanales.

Los objetivos específicos del proyecto son los siguientes²:

1. Fomentar la adquisición y el aprendizaje de ambos idiomas a través de un currículum integrado basado en contenidos.
2. Crear conciencia de la diversidad de ambas culturas.

² <http://web.educastur.princast.es/cp/atalia/portal/>



3. Facilitar el intercambio de profesorado y alumnado.
4. Fomentar la utilización de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas.
5. En los casos en que sea necesario, fomentar la certificación de estudios bajo ambos sistemas educativos.

Al finalizar la etapa de Educación Primaria el alumnado es evaluado externamente para decidir si continúa dentro del proyecto al comenzar la Educación Secundaria Obligatoria en los institutos Emilio Alarcos (Gijón) o Pérez de Ayala (Oviedo).

También han de destacarse otros centros de carácter privado dentro del Principado de Asturias que siguen este enfoque en diferentes niveles educativos: Colegio Meres, Colegio Palacio de Granda, Colegio École y Colegio La Corolla. En estos centros el contacto con la L2 comienza desde Educación Infantil. En el caso de los tres primeros se imparte el 50% del currículo escolar en la segunda lengua desde el comienzo del primer curso de la etapa de Educación Infantil. En el colegio La Corolla de Gijón los niños de primer curso de Educación Infantil reciben aproximadamente 30 minutos diarios de enseñanza en inglés, incrementando el tiempo de exposición a dicha L2 en el curso posterior llegando a ocupar prácticamente el 50% del horario escolar. Todos estos centros se rigen por las pautas de la metodología AICLE para impartir diferentes áreas de conocimiento.

En el Principado de Asturias también hay un centro educativo de carácter privado que imparte la totalidad de la enseñanza utilizando la L2, se trata del Colegio Inglés de Asturias (*The English School of Asturias*)³ ubicado en Llanera. La educación en este centro escolar está basada en el modelo británico. El 70% de todas las clases se imparten en inglés y el restante 30% se imparten en castellano; en todos los casos por profesores nativos cualificados. La gran mayoría de los alumnos no son hablantes nativos de inglés, pero casi todos comienzan en el colegio a la edad de tres años en un programa de inmersión en dicha lengua. Por lo tanto, en este caso no se sigue un enfoque AICLE sino un programa de inmersión lingüística desde el comienzo de la escolaridad de los alumnos.

³ <http://www.colegioingles.com/>



Debe tenerse en cuenta que a través del método AICLE los alumnos no sólo entrarán en contacto con la segunda lengua como una asignatura en sí, sino que aprenderán contenidos a través de esa lengua. Es de subrayar que a través de este enfoque se ve aumentado el tiempo de contacto con la lengua meta y el tiempo de “*input*” de la misma. “Research has clearly demonstrated that immersion students, regardless of program type, develop much higher levels of second language proficiency than non-immersion students studying the second language as a regular subject.” (Lyster, 2007:14).



1.2.3. RAZONES POR LAS QUE INTRODUCIR EL MÉTODO AICLE EN EDADES TEMPRANAS

Las características del alumnado son un aspecto a tener en cuenta para sostener la relevancia de la introducción del método AICLE en edades tempranas. Para ello, se muestra a continuación la tabla de Rodríguez y Varela (2004) en la que se muestran las principales transformaciones motoras, lingüísticas y afectivo- sociales.

Estos autores recogen los aspectos del desarrollo evolutivo, adquisición del lenguaje y características individuales y de inteligencia, de los niños de 0 a 7 años. En esta ocasión sólo se muestran las características propias de 3 a 6 años, es decir, las comprendidas en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Edad	Coordinación corporal	Adquisición del lenguaje	Características individuales e inteligencia
3-4	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden dibujar círculos. - Saltar con los pies juntos, desde una cierta altura. - Pueden dar saltos. - Pueden vestirse y desvestirse con ayuda. - Pueden andar de lado y hacia atrás (3 años y medio). - Pueden golpear un balón a más de 10m. - Pueden atrapar un balón grande doblando los brazos. 	<p>Son capaces de entender casi todo en su lengua materna, y son capaces de intuir el significado de palabras y expresiones en una lengua extranjera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptan cada vez más reglas sociales. - Les gusta jugar con otros niños. - Empiezan a desarrollar su propia personalidad. - Pueden sentir miedo y tener pesadillas.
4-5	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden vestirse y desvestirse sin ayuda. - Pueden abotonar y desabotonar cosas. - Pueden permanecer sobre un pie, en equilibrio, durante más de 10 segundos. - Pueden atrapar un balón más pequeño, doblando los brazos. - Pueden dibujar figuras geométricas sencillas. - Pueden golpear un balón con fuerza y precisión. - Pueden correr y saltar (más de 1 m) al mismo tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden entender todo. - Pueden tener todavía, problemas de pronunciación, pero son capaces de corregirlos. - Sienten curiosidad por nuevas palabras, y aprender muy rápido de sus padres, profesores, medios de comunicación, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empiezan a ser capaces de controlar sus sentimientos y comportamientos. - Pueden expresar sus propios sentimientos. - Empiezan a sentir su pertenencia a un grupo.
5-6	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden atrapar una pelota que bota a la altura de la cintura. - Pueden correr 30 m en 10 segundos. - Pueden atrapar un balón con los codos pegados al cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usan la gramática casi correctamente. - Empiezan a leer y escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitan el comportamiento de los adultos. - Las relaciones con sus compañeros de clase y amigos son cada vez más importantes.



Según lo recogido en la tabla anterior, el proceso de adquisición del lenguaje hace que durante la etapa de Educación Infantil los niños puedan llegar a leer palabras sencillas primero, luego frases, hasta llegar a la lectura de textos sencillos e incluso la producción escrita de frases con sentido.

Por otro lado, existe el llamado periodo crítico postulada por E. Lenneberg (1967), que defiende que a partir de cierta edad las habilidades innatas para adquirir una lengua se empiezan a deteriorar. Las investigaciones que existen acerca de este aprendizaje estiman que este periodo se sitúa en la pubertad ya que es el momento en que el cerebro humano comienza a perder plasticidad, responsable de la adquisición de estructuras lingüísticas de forma innata. “Lenneberg suggested that between the age of two and puberty the human brain shows the plasticity, which allows a child to acquire his first language.” (Klein, 1986: 9).

Por lo tanto, las investigaciones de varios autores coinciden en el hecho de que es aconsejable comenzar el aprendizaje de la segunda lengua o lengua meta durante este periodo en el cual la adquisición se desarrolla de forma más natural. Favoreciendo dicho aprendizaje en el aula no se puede garantizar que los alumnos vayan a alcanzar un nivel equiparable al de los anglohablantes. Sin embargo, el modo en el que se pretende enseñar se va a acercar más a la forma en la que adquieren su lengua materna y, por tanto, van a tener menor influencia de una pronunciación y una identidad lingüística previas.

There is a time in human development when the brain is predisposed for success in language learning. Developmental changes in the brain, affect the nature of language acquisition, and language learning that occurs after the end of the critical period may not be based on the innate biological structures believed to contribute to first language acquisition. (Lightbown and Spada, 2006: 68).

Existen multitud de ventajas para desarrollar un método AICLE en el aula. Sin embargo, este hecho no puede garantizar alcanzar un nivel comparable al de los hablantes nativos ya que el contexto escolar siempre va a tener ciertas limitaciones que no se pueden suprimir. El docente debe intentar acercar lo máximo posible a sus alumnos a dicha lengua y fomentar el interés y la curiosidad necesarios para que el aprendizaje de ésta no se limite al recinto escolar sino que vaya más allá.



The classroom will probably never be able to completely overcome its limitations, not does it have to. Its goal is not to substitute for the outside world, but to bring students to the point where they can begin to use the outside world for further acquisition. (Krashen, 1987: 59).

Estas cuestiones plantean que el desarrollo de un método AICLE en una edad temprana puede acercar a los niños a un nivel de la lengua meta muy superior al que adquirirían con las tradicionales sesiones de lengua extranjera. Considerando que aquellas sesiones se centraban en la práctica de estructuras gramaticales y en el aprendizaje de vocabulario en contextos artificiales donde los estudiantes difícilmente encontraban la utilidad real de dicha lengua.

Anteriormente se mencionaba que cuanto antes comience este método mejor se adquiere la lengua de estudio, entre otros aspectos, en relación a la pronunciación. Cuando el proyecto AICLE comienza en Educación Infantil es previsible que los niños adquieran la pronunciación de su docente o maestra por imitación a lo largo de las sesiones. Por otro lado, los alumnos en estas etapas aún no han desarrollado sus habilidades en lectoescritura o están en el punto de iniciación.

Este hecho plantea la duda sobre cómo afianzar la pronunciación correcta de los estudiantes ya que la imitación oral del “*input*” que reciben puede verse perjudicada cuando comiencen a leer en la lengua de estudio, momento en el que se puedan crear interferencias entre los sonidos de las gráficas en ambas lenguas. La destreza en lectoescritura se comienza a desarrollar en la etapa de Educación Infantil por lo que puede ser aconsejable acercar a los alumnos al lenguaje escrito de la segunda lengua en ese periodo.

Por ello, uno de los aspectos a destacar es la necesidad de dominar la L2 por parte del profesor así como una formación en AICLE que le permita modificar las actividades o diseñar el material apropiado para dicho enfoque educativo. El aprendizaje que se desarrolla en el aula de Educación Infantil ha de comprender actividades que se realizan a diario a modo de rutinas para que los alumnos adquieran ciertos hábitos, pero también deben diseñarse tareas interesantes e innovadoras que despierten el interés e incrementen la motivación de los niños día tras día.



El hecho de seguir unas rutinas diarias les ayuda a desarrollar su autonomía y además ampliar sus conocimientos de vocabulario en la lengua de estudio que de otra manera aprenderían más lentamente.

Si los niños se van haciendo responsables de ciertas tareas (como el saludo, las fórmulas de cortesía al comenzar la sesión, pasar lista, contar los alumnos que están y no están presentes en el aula, poner fecha, tiempo, desarrollar actividades en la asamblea, etc.) en el aula, van adquiriendo estructuras gramaticales y vocabulario en la lengua de estudio inconscientemente. Esto también ocurre con el “*classroom language*”.

Uno de los presupuestos fundamentales de CLIL es la atención a los distintos tipos de inteligencias. Howard Gardner hace un listado de los diferentes tipos de inteligencia que él diferencia y sostiene que la inteligencia es una capacidad y que se puede educar. Por lo tanto, las capacidades pueden desarrollarse en todos los individuos. Gardner defiende que el ser humano es capaz de conocer el mundo de ocho modos diferentes. Se puede diferenciar a los individuos por la intensidad de esas inteligencias y por su forma de recurrir a ellas o de combinarlas para llevar a cabo diferentes labores, solucionar problemas o progresar en diferentes ámbitos. Según Gardner (1983) existen ocho tipos diferentes de inteligencia:

- 1. Inteligencia lingüística:** este tipo de inteligencia suele ser considerado uno de los más importantes. Se caracteriza por entender y utilizar las palabras de forma efectiva y es característica en escritores, poetas o redactores.
- 2. Inteligencia musical:** es característica en músicos, cantantes o bailarines. Las personas con este talento son capaces de producir melodías y tienen sentido del ritmo. Es necesario estimular este tipo de inteligencia para alcanzar todo su potencial.
- 3. Inteligencia lógica- matemática:** quienes poseen este talento tienen habilidad para utilizar los números, razonar y suelen dedicarse a las ciencias exactas.
- 4. Inteligencia espacial:** Las personas que poseen este talento pueden pensar en tres dimensiones y se orientan bien en el espacio entendiendo mapas y gráficos. Estas personas pueden dedicarse a diversas profesiones como: decoración, diseño gráfico, arquitectura, escultura, marina, etc.



5. **Inteligencia corporal-kinestésica:** Los kinestésicos tienen capacidad de equilibrio, coordinación, flexibilidad, destreza y tienen habilidad para utilizar su cuerpo para resolver problemas o realizar diferentes actividades. Las personas que poseen este talento suelen dedicarse al deporte, el baile o la cirugía.
6. **Inteligencia intrapersonal:** este tipo de inteligencia es característico de aquellos que son capaces de formarse una imagen precisa de sí mismos, pudiendo tomar decisiones acerca de sus necesidades. Las personas con este tipo de inteligencia suelen ser reflexivas, independientes y, en algunas ocasiones, disfrutan de la soledad. Este tipo de inteligencia es funcional para cualquier área de la vida.
7. **Inteligencia interpersonal:** Este tipo de inteligencia permite entender a los demás. Las personas que la han desarrollado suelen tener características de líderes y gran capacidad de empatía, así como capacidad de manejar relaciones sociales o reconocer estados de ánimo, motivaciones, etc. Profesiones vinculadas a este tipo de inteligencia pueden ser: turismo, administración de empresas, relaciones públicas o comunicación.
8. **Inteligencia naturalista:** se caracteriza por identificar, clasificar y utilizar los elementos que ofrecen el medio natural. Las personas que la han desarrollado suelen tener capacidad de observación y reflexión. Las profesiones relacionadas con este tipo de inteligencia pueden enfocarse desde la sanidad o la biología.

Considerando los diferentes tipos de inteligencia, en las sesiones AICLE deberían incluirse variedad de actividades que atiendan a todas ellas tales como: juegos, canciones, gesticulación, material audiovisual, exagerando la entonación, actividades de TPR (Total Physical Response)... Todo ello juega un papel imprescindible a la hora de planificar las sesiones de AICLE en edades tempranas porque los niños deben entender la mayoría del input que reciben. De tal forma, no llegan a frustrarse por la incomprensión y, a su vez, no pierden el interés. Por supuesto los temas deben ser cercanos e interesantes para la edad de los alumnos para facilitar dicha comprensión. “When the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition. In other words, incomprehensible input, or “noise”, will not help.” (Krashen, 1987: 63).



1.2.4. BENEFICIOS DE LA UTILIZACIÓN DEL ENFOQUE AICLE

Tal como se recoge en el artículo de Barrios, M.E. son numerosos los beneficios que reporta la adopción de un enfoque AICLE, autores como Navés y Muñoz (2000) y otros que coinciden con ellos tales como: Pavesi et al. (2001) o Wolff (2007) destacan algunos de esos beneficios que se detallan a continuación:

- ✓ Favorece el aumento de los niveles motivacionales del alumnado ya que lo reta y lo capacita para resolver problemas y realizar tareas utilizando la L2.
- ✓ Le permite hacer uso espontáneo y natural de la L2 en situaciones comunicativas reales.
- ✓ Las capacidades cognitivas del alumnado son estimuladas como consecuencia de la habilidad para emplear más de una lengua.
- ✓ Genera el establecimiento de conexiones significativas entre las materias curriculares y favorece el trabajo en común entre el profesorado.
- ✓ La investigación realizada hasta el momento, aunque escasa aún, apunta que a través de un enfoque AICLE se procesan contenido y lengua de una forma más profunda, presumiblemente a causa del mayor esfuerzo cognitivo que requiere aprender contenido a través de una LE.
- ✓ La exposición a cantidad de input en la L2 es condición indispensable para que se produzca aprendizaje de la misma y éste se ve incrementado significativamente a través del enfoque AICLE.
- ✓ El docente involucrado en el enfoque AICLE es más plenamente consciente del valor de la lengua en el proceso de aprendizaje y, como resultado, suele comprometerse más diligentemente con el imperativo de contribuir a desarrollar, desde su área, la competencia en comunicación lingüística de su alumnado.
- ✓ En mayor proporción que el resto, el profesorado AICLE adopta estrategias metodológicas (de aprendizaje social, que involucran las TICs, etc.) que los sitúa a la vanguardia de la innovación educativa y en la órbita de un modelo constructivista del aprendizaje.



1.2.5. MOTIVOS PARA INTEGRAR UN MÉTODO DE LECTOESCRITURA BASADO EN LA FONÉTICA SINTÉTICA EN EL AULA AICLE.

En el proceso de lectoescritura se encuentran involucrados diversos procesos, entre ellos cabe destacar la cognición, la metacognición, la percepción, la memoria, o la conciencia. Además, entran en juego el conocimiento del análisis fonológico, léxico, semántico y sintáctico que permiten al alumno reflexionar sobre el uso que hace del lenguaje y usarlo de manera intencional. La correspondencia grafema- fonema permite la transferencia de los sonidos al sistema escrito, reconocer el significado de las palabras, la relación entre ellas y dar significado a las frases.

En el desarrollo de la lectoescritura, Montealegre y Forero (2004) apuntan varios aspectos de los cuales podemos destacar dos por la relevancia con el tema de este trabajo. Uno de estos aspectos es el desarrollo del lenguaje oral y la adecuada pronunciación y el otro aspecto es el tipo de contexto en el que se desarrolla el aprendizaje de la lectoescritura. Es fundamental realizar este proceso desde diferentes contextos a través de actividades de conversación o juego.

Pueden diferenciarse tres grandes bloques en cuanto a los aspectos que influyen en el desarrollo de la lectoescritura:

- Los aspectos cognitivos son los referentes al proceso de aprendizaje llevado a cabo por el propio alumno.
- Los afectivos son los que se refieren a las características psicológicas del alumno. Estas características vienen determinadas por el propio alumno y por el momento evolutivo en el que se encuentra.,
- Por último, los aspectos lingüísticos son los vinculados a aspectos propios de la lengua que se está aprendiendo. Estos aspectos son: los efectos de la lengua materna, el interlenguaje y la competencia comunicativa.

De este problema relacionado con la pronunciación de una segunda lengua han surgido multitud de métodos, investigaciones, etc. Por ello, este trabajo de investigación enfoca esta problemática de alcanzar una pronunciación muy similar a la nativa a través del proyecto AICLE utilizando un método de lectoescritura basado en la fonética



sintética. Estudiar diversos contenidos inmersos en una segunda lengua puede llevar a alcanzar un alto nivel, sin embargo, si la fonética no se trabaja adecuadamente, la lengua materna acaba influyendo en el modo de pronunciar de algún modo.

1.2.6. COMPARACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS FONÉTICOS INGLÉS Y ESPAÑOL

Para poder predecir las dificultades que tendrán los alumnos es recomendable comparar el sistema fonético de su lengua materna con el de la lengua meta, ya que en algunas ocasiones también se producirán las denominadas “transferencias positivas” entre fonemas similares entre ambas.

Teniendo en cuenta las vocales, existen cinco vocales en español con sonido nueva y 12 en inglés con un sonido más fuerte. También hay una vocal inexistente en español, es decir, la vocal neutra “schwa”. En inglés las vocales se dividen entre cortas y largas, mientras que en español estas últimas no existen. No hay el mismo número de diptongos y triptongos entre ambas lenguas. Todas estas diferencias suelen presentar grandes dificultades de pronunciación en los hispanohablantes. En la siguiente tabla del trabajo de Mateo, P. (2012) se recogen las diferencias en el sistema vocálico de ambas lenguas:

Vocales puras en inglés					
[i]	[i:]	[ɒ]	[o:]	[u]	[u:]
(fig)	(deep)	(dog)	(sport)	(cook)	(moon)
[ʌ]	[e]	[æ]	[ɜ:]	[ə]	[ɑ:]
(duck)	(hen)	(man)	(third)	(mother)	(dark)
Vocales puras en español					
[i]	[e]	[a]	[o]	[u]	
(mil)	(sed)	(pan)	(col)	(tu)	
Diptongos en inglés					
[iə]	[eə]	[uə]	[ei]		
(here)	(bear)	(future)	(pain)		
[ai]	[oi]	[əu]	[au]		
(pie)	(boy)	(sold)	(mouse)		
Diptongos en español					
[ai]	[au]	[ei]	[eu]	[oi]	[ou]
(samurái)	(Gaudí)	(seis)	(propedéutico)	(hoy)	(boulebard)
[ia]	[ua]	[ie]	[ue]	[io]	[uo]
(mayoría)	(cacatúa)	(miel)	(cuelga)	(patio)	(cuota)
[iu]	[ui]				
(ciudad)	(huida)				
Triptongos en inglés					
[eɪə]	[oɪə]	[aɪə]			
(mayor)	(loyal)	(fire)			
[əʊə]	[aʊə]				
(lower)	(power)				
Triptongos en español					
[aia]	[iei]	[uai]	[uei]		
(María)	(vieira)	(guay)	(buey)		
[iau]	[ieu]	[ioi]	[uau]		
(miau)	(haliéutica)	(hioideo)	(gauau)		



En cuanto a las consonantes, en español existen veinte y en inglés veinticuatro. Todas las consonantes se clasifican siguiendo diferentes rasgos:

- a) el modo de articulación, cómo se obstruye el aire en su salida;
- b) el punto de articulación, el órgano que se toca o se tiende a tocar durante la fonación;
- c) el modo de fonación, intervención de las cuerdas vocales en la producción del sonido.

A continuación se muestra otra tabla comparativa de los fonemas consonánticos entre ambas lenguas obtenida del trabajo de Mateo, P. (2012).

		Modo de articulación													
		Oclusiva		Fricativa		Aproximantes		Africada		Nasal		Lateral		Vibrante	
		Ing.	Esp.	Ing.	Esp.	Ing.	Esp.	Ing.	Esp.	Ing.	Esp.	Ing.	Esp.	Ing.	Esp.
Punto de articulación	Bilabial	p b		-	-	-	-	-	-	m		-	-	-	-
	Labiodental	-	-	f v	f	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Dental	-	t d	θ ð	ð	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Interdental	-	-	-	θ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alveolar	t d	-	s		-	-	-	-	n		l		-	r
	Postalveolar	-	-	f...ʒ	r	r	-	tʃ	-	-	-	-	-	-	-
								dʒ							
	Prepalatal	-	-	-	f z	-	-	-	tʃ	-	-	-	-	-	-
								dʒ							
	Palatal	-	-	-	-	j	-	-	-	-	ɲ	-	λ	-	-
Velar	k g		x	-	w	-	-	-	ŋ	-	-	-	-	-	
Glotal	-	-	h		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Debido a que existen multitud de investigaciones y estudios acerca de los errores más comunes de los hispanohablantes en la pronunciación de fonemas en inglés, se van a mencionar a continuación algunos de ellos:

- Los fonemas compuestos por dos consonantes (/th/, /sh/, /ch/) o dígrafos.
- La posición final de determinados fonemas como /k/, /g/ o /x/.
- Fonema inicial compuesto por dos grafemas como /st-/ o /br-/.
- Las consonantes que se duplican en medio de palabra (Little, stopped).



Cabe señalar que la correcta pronunciación repercute sobre una correcta lectura y, por tanto, en una correcta escritura. De modo que utilizar un método para facilitar esta correcta adquisición es beneficioso en la enseñanza de una segunda lengua.

También ha de destacarse que este método escolar AICLE busca sobre todo que los alumnos logren comunicarse utilizando la lengua de estudio más que centrarse en una pronunciación adecuada. Este hecho también es cuestionable ya que para emplear la lengua meta en situaciones reales se necesita un mínimo de corrección en la pronunciación dado que en países extranjeros puede darse el caso de que no entiendan el mensaje si no existe dicha corrección. Si el mensaje que emite una persona no es comprensible para el receptor, la comunicación se interrumpe y, por tanto, la lengua no cumple su función real. Por esta razón no puede dejarse de lado el aspecto fonético en el aula.

Diversos lingüistas defienden el hecho de añadir el enfoque sobre aspectos formales de la lengua en métodos como AICLE: “Although the integration of a focus on form is not a defining characteristic of CLIL teaching, it is viewed as a highly desirable characteristic of all communicative lessons, including CLIL.” (Muñoz, 2007:23).

La razón por la cual Muñoz defiende el hecho de centrarse no sólo en el contenido sino también en aspectos formales, es decir, integrar ambos aspectos es debido a los diferentes estudios realizados en Canadá con estudiantes involucrados en métodos como AICLE durante largos periodos. Éstos demuestran que dichos alumnos tienen dificultades al expresarse utilizando la lengua meta con corrección. Los resultados de dichos estudios han sido publicados por autores como Genesse (1994) o Lyster (1998). Por ello diferentes investigadores defienden la integración de ambos aspectos en métodos como AICLE, entre ellos: Lyster (2007), Muñoz (2007), Pérez-Vidal (2007).

Por lo tanto, parece razonable emplear tiempo y esfuerzo desde edades tempranas para que los alumnos no sólo lleven a cabo un aprendizaje a través de la lengua meta, sino que reciban una buena enseñanza sobre la adecuada pronunciación de dicha lengua para que ésta sea de verdad una herramienta comunicativa en el futuro.

Un método AICLE plantea posibles dificultades no sólo de la mano de la organización, la formación o el nivel lingüístico de los docentes sino que por las propias características del método se alcanza un cambio revolucionario en el modo de enseñar



ya que las sesiones AICLE no son comparables con las de enseñanza de la lengua extranjera. La metodología es completamente diferente y aún hay escasos materiales al alcance de las escuelas.

Pero considerando este método como el adecuado, se plantean diferentes cuestiones tales como si la formación del profesorado se adapta a él ya que deben formarse docentes competentes no sólo en el área que impartan sino también en el dominio de la L2 , si en la facultad se está preparando a los futuros docentes para tales métodos, si hay presupuestos públicos que financien los posibles gastos que ello genera, si es factible introducirlo en cualquier escuela, si debe utilizarse libro de texto o no, si existen materiales didácticos adaptados a este tipo de metodología, cómo formar a los docentes ya en activo, etc.

Por tanto, entra en juego la predisposición de los propios docentes a emplear tiempo y esfuerzo en diseñar actividades y materiales que les permitan llevar a cabo una metodología comunicativa que promueva la interacción de los alumnos, que se centre sobre todo en la fluidez sin olvidar la corrección, que les motive, que lleven el aula al mundo exterior y acerquen el mundo exterior al aula, que desarrollen a la par contenidos y lengua y despierten la creatividad de los alumnos.

Desde las sesiones AICLE propiamente dichas se enseñan contenidos a través de la lengua meta y al mismo tiempo se aprende dicha lengua, sin embargo, siguen existiendo sesiones específicas de lengua extranjera. Normalmente si el docente de ambos tipos de sesiones es la misma persona suele entrelazar todos los contenidos en las horas que tiene disponibles a lo largo de la semana. De lo contrario, ambos especialistas deben coordinarse en el desarrollo de sus contenidos.

En Primaria esto suele suponer mucha organización entre el docente encargado de estas sesiones y el docente tutor ya que imparten asignaturas en común al mismo grupo de alumnos. Sin embargo, en Educación Infantil no existen materias sino áreas y lo que se hace es una enseñanza paralela de contenidos entre el tutor y el docente de la segunda lengua y, por tanto, se entremezclan contenidos de autonomía, conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea, alfabetización, iniciación a conceptos matemáticos, etc. Ésta es la razón por la cual es factible introducir el trabajo enfocado en la fonética en esta etapa.



Con todo ello, parece relevante estudiar la importancia de adquirir una pronunciación adecuada en la lengua meta considerando los diferentes autores y métodos para poder desarrollar más en profundidad el método de la fonética sintética en la edad escolar. La cuestión es cómo desarrollar el método AICLE en edades tempranas centrándose básicamente en la comunicación oral, al mismo tiempo que se introducen actividades basadas en la fonética. Éstas deben adaptarse a la edad de los alumnos para facilitar su familiarización con el sonido de las grafías y de ese modo, en un futuro la pronunciación no se distorsione al comenzar la lectoescritura en la segunda lengua.

1.2.7. MÉTODOS DE LECTOESCRITURA.

Para tomar la decisión de emplear un método de lectoescritura basado en la fonética dentro del aula AICLE han de valorarse previamente los diferentes métodos de lectoescritura. Valorando así los beneficios de cada uno de los métodos y lograr alcanzar un consenso al desarrollar esta destreza en el aula. Claramente estos métodos han de desarrollarse a lo largo de los diferentes niveles educativos. Por lo tanto, debe tenerse en cuenta el método que emplean los alumnos en clase de la primera lengua para evitar posibles interferencias así como los pasos a seguir dentro del método que se utilice en el aula AICLE desde el inicio, en Educación Infantil.

En primer lugar, se distinguen cuatro métodos de lectoescritura muy comunes para los alumnos de habla anglosajona. Es aconsejable que el método de lectoescritura que se emplee en el aula AICLE se acerque a los métodos que puedan emplear en países de habla anglosajona. Esto se debe a que se trata de métodos adaptados a una lengua que carece de correspondencia fonética, característica que no comparte la lengua materna de los alumnos, el español. Dichos métodos son: *Phonics*, *Look and Say*, *Language experience approach* y *Context support method*.

1. **Phonics:** Este método puede que sea el más utilizado y el más conocido para enseñar lectura y escritura en la lengua inglesa. En primer lugar, se enseña el sonido de cada grafía y después el alfabeto. Una vez los alumnos conozcan el sonido de las letras comenzarán a unir dos sonidos para formar palabras sencillas e irán añadiendo un sonido más cada vez que lean. Es recomendable emplear cuentos adaptados a este método para que los alumnos conozcan multitud de palabras trabajando con el mismo sonido (ejemplo: The black cat is



sat on the hat.). Aprender los sonidos de las grafías y unirlos no es una tarea que despierte el interés de los alumnos en sí. Por lo tanto, es responsabilidad del docente buscar materiales y actividades motivadoras que faciliten el aprendizaje y la atención del alumno. Es evidente que este método, al igual que cualquiera de los otros métodos de lectoescritura, debe desarrollarse progresivamente y se pueden alcanzar los resultados deseados empleando mucho tiempo en él. La lectura es un proceso muy complejo y requiere tiempo por lo que cualquier método debe emplearse de forma sistemática, creativa y paciente. De este método fónico se crean métodos como el novedoso “*Colour Trick*” o “*Jolly Phonics*”, los cuales serán descritos más adelante.

- 2. *Look and Say*:** a través de este método los alumnos aprenden a reconocer palabras o frases completas en vez de sonidos individuales. El docente muestra palabras escritas y las pronuncia para que sus alumnos las repitan por turnos. En este método las tarjetas (flashcards) son imprescindibles. Normalmente se les muestra la tarjeta con la palabra escrita y con una imagen que representa su significado. Si no se incluyen las imágenes los alumnos repiten las palabras haciendo un sobresfuerzo por acordarse de la pronunciación de la palabra así como de lo que creen que significa. Con las imágenes se facilita la asociación de la grafía, la pronunciación y el significado de la palabra. Dentro de este método es aconsejable utilizar frases cortas representadas por una imagen. El docente lee con el alumno palabra por palabra señalando mientras lo hacen de forma que el alumno lo pueda hacer sólo posteriormente. Resulta sencillo crear los materiales ya que se pueden reutilizar tarjetas con palabras para crear diferentes frases. Este método se suele conocer como método global y se vincula a la psicolingüística. Fue desarrollado por lingüistas modernos que rechazan los materiales utilizados en el método fonético “*phonics*”. Por otro lado, emplear este método como única herramienta para desarrollar la lectoescritura puede resultar algo pobre ya que los alumnos pueden sentirse forzados a “aprender a leer” y perder el interés por dicha tarea. Lo más aconsejable es que el docente tenga la habilidad de utilizar ambos métodos, global y sintético, combinando sus características y materiales.



3. **Language experience approach:** este método en particular emplea las propias palabras del alumno para acercarlo a la lectura. A modo de ejemplo: si un alumno dibuja a su padre en coche, el docente le escribe debajo del dibujo “Dad is in the car.”. A lo largo de las sesiones se van haciendo más dibujos en los que el docente escribirá la frase correspondiente. Estos dibujos de cada alumno se van recopilando hasta poder crear un libro para cada uno de ellos. Se le pedirá al alumno que dé una breve descripción de cada uno de sus dibujos y el profesor se la escribirá de forma que será mucho más sencillo para el alumno recordarlo. En primer lugar el profesor le escribe su descripción, después ellos tratan de leerla y, por último, la repasan y la escriben. Muchos docentes emplean este método como primera toma de contacto con la lectoescritura para que los alumnos consideren que sus dibujos y sus descripciones son una vía de comunicación entre ellos y su docente. Este método de lectoescritura apoya el desarrollo conceptual del alumno y el aumento de su vocabulario mientras le ofrece diversas oportunidades para realizar actividades significativas de lectura y escritura por medio de experiencias personales y la lengua oral.
4. **Context support method:** con este método se pretende crear un contexto que despierte el interés del alumno a través de cuentos basados en temas motivadores acordes a sus gustos. Existen libros adaptados a este método para que el docente lea las frases y los alumnos puedan leer de dos a tres palabras por página. Estas historias contienen poco texto y muchas ilustraciones con palabras sencillas para que los alumnos las vayan leyendo poco a poco.

Las editoriales crean materiales siguiendo alguno de estos métodos. Puede tomarse como ejemplo la editorial *Oxford University Press*. Ésta facilita materiales para emplear el método contextual que se cita al final del listado. Su método se llama “*Oxford Reading Tree*”³ y éste se basa en la lectura de libros con diferentes personajes. Desde éste método se sostiene que su relevancia se fundamenta en que los alumnos se diviertan leyendo.

³ <http://www.oup.com/oxed/primary/oxfordreadingtree/>



Al comienzo, los alumnos no saben leer las historias completas por lo que lo hace el docente, pero sí son capaces de recordar estas sencillas historias. “*Oxford Reading Tree*” se divide en diferentes etapas que se identifican por el color de la portada de los libros. Los libros contienen vocabulario básico que se utiliza en repetidas ocasiones para facilitar una lectura fluida y segura. En un principio, sólo hay ilustraciones y se va añadiendo más texto progresivamente. Antes de comenzar a utilizar los libros siempre se debe presentar a los personajes a través de tarjetas de tamaño grande. La editorial ha desarrollado este material para alumnos a partir de 7 años, por lo que no consideran la etapa de Educación Infantil. De todos modos, es interesante citar material creado para los diferentes métodos de lectoescritura que, también, podría adaptarse de algún modo a niveles previos.

Además de estos cuatro métodos ampliamente conocidos en cuanto a lectoescritura en inglés se refiere, existen otros que pueden aportar ideas y actividades diferentes en el aula para enriquecer el desarrollo de esta destreza. Uno de dichos métodos es el desarrollado por el neurólogo norteamericano Glenn Doman. En algunos centros de nuestro país se ha implantado este método desde Educación Infantil y ha sido utilizado en muchos países con diferentes idiomas.

Doman ha sido el creador de los Institutos para el Logro del Potencial Humano y su método de lectura se basa en las siguientes premisas, recogidas en el trabajo de Bautista, B. (2010):

- Con el fin de prevenir posibles deficiencias, evitar grandes diferencias en el desarrollo y facilitar los procesos de enseñanza/aprendizaje, se propone desarrollar la atención y estimulación temprana en los alumnos.
- El cerebro de los niños en la etapa de Educación Infantil puede absorber gran cantidad de información.
- En edades tempranas, los niños están deseando aprender a leer y tienen capacidad para hacerlo.
- El proceso de aprendizaje de la lectura debe ser divertido para los alumnos.
- Es necesario seguir las instrucciones de este método al pie de la letra.
- Con este método, los niños pueden aprender más de una lengua extranjera.



Doman creó su propio material para desarrollar este método con trozos de cartulina y un rotulador. En esos trozos escribía un juego de palabras con letra clara y grande. Este juego se mostraba a los alumnos tres veces al día tal como se hace con los bits de inteligencia. Por lo tanto, los niños aprenden 25 palabras semanalmente. Este método sigue el siguiente orden en el proceso lector: palabras, parejas de palabras, frases, oraciones y, por último, libros.

Este método ha sido desarrollado por el CPR de Mérida⁴ y llevado a cabo por el CEIP San Francisco de Arcos a través de una aplicación informática. De tal modo, desarrollan el método de lectura Doman a través de la utilización de las TIC desde la etapa de Educación Infantil. Para dicho centro resulta sencillo emplear el método ya que tienen todo el material creado electrónicamente.

No obstante, los profesionales de dicho centro educativo sostienen que es necesario conocer la filosofía, la fundamentación y el modo de aplicar este programa si se desean obtener buenos resultados. Por lo tanto, este método ofrece éxito en la lectura si se siguen las instrucciones al pie de la letra. El centro que lo está desarrollando ha puesto a disposición de todo el público sus aplicaciones para seguir este método de lectura.

Retornando al método que se citaba al comienzo del listado, es decir el método basado en la fonética, debe señalarse que actualmente es el más expandido en la enseñanza de una segunda lengua. En primer lugar, debe señalarse la diferencia entre fonética analítica y fonética sintética, recogiendo las características de Lauder, N. (2012):

a) La fonética analítica implica:

- El reconocimiento de palabras. Se enseñan palabras familiares para los alumnos. Se hace especial énfasis en los sonidos iniciales que se enseñan en primer lugar, así como en la rima y las familias de palabras.
- Anima a adivinar como una estrategia de lectura inicial.

⁴ http://cprmerida.juntaextremadura.net/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=34



- Se enseña una letra semanalmente por lo que el ritmo es lento. Puede retrasar de forma innecesaria el progreso en la lectura. Las palabras se enseñan dentro de un contexto, centrándose en su significado.
- Se trabaja la ortografía por separado. El alfabeto es un aspecto central en este método (26 letras y sus sonidos correspondientes).
- Existen algunas excepciones a las reglas. Se depende de la madurez del alumnado y de su capacidad para analizarlas y aprenderlas.

b) Las características fundamentales de la fonética sintética son:

- Enseñanza explícita y sistemática del código alfabético (letras, sonidos y su correspondencia). Se trabaja con los fonemas en todas las posiciones.
- En primer lugar, se enseñan los sonidos y los grafemas que los representan. Una vez se conocen todos los sonidos, se enseña el nombre de las letras.
- Importancia de demostrar a los estudiantes que el código alfabético es reversible, es decir, una palabra que se puede leer se puede escribir.
- Este enfoque trabaja tres habilidades básicas en cuanto a la lectoescritura: la mezcla (*blending*), la segmentación (*segmenting*) de la ortografía y la caligrafía (*handwriting*).
- Se realiza una utilización inmediata de lo aprendido sobre el código alfabético a través de palabras sencillas descifrables y posteriormente, frases y textos.
- El ritmo es rápido introduciendo un sonido diariamente. Cuando los alumnos aprenden todo el código pueden practicar la lectura de forma inmediata.
- Hay algunas excepciones que se trabajan de forma explícita (palabras de alta frecuencia, “*tricky words*” palabras con truco, o “*magic words*” palabras mágicas).

Apoyándose en el método de lectoescritura basado en la fonética sintética han surgido varios métodos como “*Jolly Phonics*” o “*Colour Trick*”. Evidentemente estos métodos se fundamentan sobre las mismas bases, es decir, siguen las premisas mencionadas anteriormente. Ambos comparten los mismos objetivos: la búsqueda de la



buena pronunciación y facilitar que el estudiante sea competente comunicativamente. A continuación se describen ambos métodos ya que a pesar de crearse apoyándose sobre las mismas características son diferentes en cuanto a la forma de desarrollarse y los materiales que se emplean.

“*Colour Trick*”^a se trata de un método bastante reciente que ha sido desarrollado por dos españolas: de la Concha, R. y Bustillo, A.: una Licenciada en Filología Inglesa y una diseñadora gráfica. Este equipo ha sido galardonado en los premios *ElTons* 2012 en la categoría de “*Excellence in Local Innovation*”. Su método pretende organizar de manera visual la relación entre grafía y fonema vocálico en la lengua inglesa. Está diseñado como material auxiliar para ser utilizado en el aula con el apoyo de los profesores.

Este método sintético está enfocado a estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria y cursos posteriores. Sin embargo, algunos sonidos vocálicos pueden introducirse en etapas anteriores a través de cuentos y tarjetas utilizando los colores. Para el alumnado más joven se han creado diferentes personajes para cada color cuyo nombre contiene el color correspondiente (*May Grey, Mike White, Rose Gold, Mao Brown, Bill Pink, Jean Green, Beth Red, Pearl Purple*, etc). Para dichas etapas resulta sencillo crear materiales como tarjetas con palabras que contengan el sonido vocálico trabajado, escribiendo éstas con el color correspondiente a dicho fonema.

“*Colour Trick*” consta de un libro, un CD interactivo y material impreso sobre los diferentes personajes. El libro contiene un diccionario fonético, palabras que se parecen en cuanto a su pronunciación, descripción fonética de los sonidos vocálicos, etc. Por ello, resulta adecuado para cualquier persona que estudie la lengua inglesa como segunda lengua para mejorar su pronunciación, para estudiantes de Magisterio o Filología, etc. En el CD hay juegos y trabalenguas para practicar y las *flashcards* muestran a los personajes de cada color con varias palabras que contienen ese mismo sonido vocálico.

^a ANEXO I



Este método resulta muy interesante para hispanohablantes que ya tienen nociones de la lengua inglesa y que presentan algunas dificultades en cuanto a pronunciación. El libro contiene tareas fáciles de realizar con la ayuda del soporte audiovisual del CD. Estas tareas están enfocadas a trabajar sobre todo los fonemas vocálicos en los que los hispanohablantes presentan mayores dificultades, pero también con palabras que se pronuncian de forma similar. En la etapa de Educación Infantil no es posible trabajar con un método que se basa en material escrito porque aún no saben leer por lo que este método resultaría demasiado complejo.

El método “*phonics*” ha sido desarrollado en su gran mayoría a través del conocido “*Jolly Phonics*” dentro de contextos escolares. Éste es el método que ocupa la investigación del presente trabajo y, por ello, se tratará con mayor profundidad.

El método “*Jolly Phonics*” se basa en la presentación a los alumnos de los fonemas que conforman la lengua inglesa, en orden de frecuencia de uso. Al mismo tiempo se les presenta su grafía, acompañándolo de un gesto. Esto les ayudará a su interiorización, reconocimiento y uso. Este trabajo estudia este método principalmente por un motivo: el hecho probado de la adquisición oral de cualquier lengua antes que cualquier uso de la misma pueda darse. Es decir, en primer lugar se reconocen unos sonidos que después se reproducen y posteriormente, se transforman en grafías.

Este método al igual que los otros que se citaban en el listado anterior, han sido creados por y para anglohablantes y puede parecer contradictorio emplearlo con estudiantes que no lo son. Sin embargo, si se pretende alcanzar una competencia comunicativa en los estudiantes, lo más apropiado es emplear un método de lectoescritura basado prioritariamente en la correcta pronunciación de los fonemas debido a que éste es un aspecto relevante en la comunicación. Facilitando a los niños, casi desde el comienzo de la utilización de este método, la capacidad de leer pequeñas palabras formadas por consonante-vocal-consonante (cvc).

Tal como muestran las teorías del desarrollo infantil, los niños son capaces de discriminar gran cantidad de fonemas y no tienen únicamente los de su lengua materna, sino que pueden pertenecer a cualquier otra lengua. La plasticidad de su cerebro y de su aparato fonador les permiten reproducir cualquier sonido de cualquier lengua, será la



exposición y el uso lo que determine su pronunciación y el desarrollo de una lengua en concreto.

En inglés existen multitud de palabras compuestas por la estructura consonante-vocal-consonante, lo cual facilita que los niños estén motivados en el aprendizaje de los sonidos ya que cada vez que aprendan uno nuevo serán capaces de combinarlo con otros que ya conozcan y así formar palabras nuevas. Como ya se menciona con anterioridad, existe una utilización inmediata de lo aprendido sobre el código alfabético.

Realmente hay sonidos que suenan igual en las dos lenguas, pero hay otros que son completamente diferentes como /h/ o /j/ e incluso algunos que no existen en la segunda lengua /ñ/. A través de este método los alumnos podrán pronunciar bien todos los fonemas a pesar de que sean diferentes a los de su lengua materna.

La utilización de este método se ha ido extendiendo por todo el mundo para la enseñanza del inglés. Es muy sencillo emplearlo siguiendo el manual creado por sus autores Lloyd y Wernham (1992) “*The Phonics Handbook*”. En él se incluye material para trabajar este método basado en la fonética sintética de forma multisensorial, muy útil para la enseñanza de lectoescritura en Educación Infantil, aunque también se puede utilizar desde el comienzo de Educación Primaria.

“*Jolly Phonics*” nació de la mano de Lloyd en el Reino Unido para solucionar las dificultades de algunos alumnos en aprender a leer y escribir al ritmo de los demás. Para tal fin, intentó que los niños asociaran un gesto a cada sonido y así observó cómo alcanzaban el ritmo de la clase y además cómo otros niños sin dificultades mejoraban en lectoescritura gracias a dicho método.

“*Jolly phonics*” presenta un gesto asociado a cada uno de los 42 sonidos en inglés, es decir, se basa en la enseñanza fonética de la lengua. Además, los sonidos se presentan en un orden determinado teniendo en cuenta la frecuencia de uso. La secuenciación de los fonemas según “*Jolly Phonics*” es la siguiente:

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



Tal como menciona Mateo, P. (2012) en su trabajo, cuando se presenta cada uno de los sonidos se cuenta con diferentes materiales audiovisuales. Un ejemplo son los “*big books*” que presentan la imagen y el cuento asociado a cada sonido, así como las canciones para cada uno de ellos. Las canciones tienen las melodías de canciones infantiles populares o “*nanas*” para bebés por lo que resultan pegadizas. Por lo tanto, éstos asocian la grafía a su correspondiente sonido de una forma divertida. Durante la etapa de Educación Infantil los alumnos irán interiorizando los sonidos a través de estas actividades de una forma progresiva. La utilización de este método conlleva cierto tiempo ya que es recomendable presentar un sonido diario y repasar los ya conocidos hasta el momento.

Una vez los estudiantes conocen todos los sonidos se pasa a presentar cómo se forman las palabras. Después se procede a lo que denominamos “*blending*”, es decir, la unión o mezcla de sonidos aislados para formar palabras nuevas. En un principio se trabaja con palabras sencillas formadas por la estructura consonante-vocal-consonante. Posteriormente se pasa a la segmentación, es decir, identificar los sonidos en las palabras. La segmentación implica el empleo de ayuda visual para que los alumnos vean el proceso bien a través de un golpe para cada sonido a lo largo del brazo o bien marcando los sonidos con los dedos. Es aconsejable practicar unos minutos cada día para que los niños se habitúen a escuchar los sonidos en diferentes palabras y así aumentar su bagaje para comenzar con el descifrado.

Un aspecto característico de este método es que una vez avanzado se tiene en consideración lo que se denomina “*tricky words*”^b, es decir, un grupo de palabras que no se leen siguiendo las normas fonéticas que se les están enseñando. Por lo tanto, estas palabras con truco conforman excepciones de la regla. Éstas se enseñan de forma aislada para que los niños las memoricen y sean capaces de utilizarlas con normalidad al formar frases (ejemplos: I, we, me, you, eight, one...). Se enseña de forma explícita este tipo de palabras así como palabras de alta frecuencia que también forman parte de las excepciones a la regla (ejemplos: any, by, friend, people...).

^b ANEXO II



Por lo tanto, “*Jolly Phonics*”^c ofrece un material muy apropiado para la etapa de Educación Infantil donde los alumnos tienen capacidad para producir cualquier sonido de cualquier lengua y aprenden la lengua inglesa de una forma muy motivadora para ellos, logrando avanzar a su vez en el proceso de lectoescritura evitando errores de pronunciación que suelen darse en un futuro próximo.

Tras el análisis de varios métodos de lectoescritura cabe señalar que no es necesario emplear un único método sino que a pesar de enfocar el aprendizaje de dicha destreza desde uno de los métodos es conveniente emplear materiales de otros para enriquecer la metodología en el aula aprendiendo una segunda lengua. Si bien esto no contradice el hecho de que al emplear un método de lectoescritura debe de hacerse de forma sistemática, progresiva, constante y paciente. Siempre considerando que en el aula AICLE también tendremos que dedicar tiempo a esta destreza integrando su desarrollo en las actividades relacionadas al contenido que se esté trabajando.

El aprendizaje de una segunda lengua siempre va enfocado a que el estudiante domine dicha lengua en el futuro, no sólo en una de sus destrezas sino por completo, para ser capaz de comunicarse a través de ella. Por lo tanto, cualquier tipo de enseñanza de una segunda lengua debe trabajar tanto producción como comprensión de las destrezas orales y escritas para hacer este objetivo posible.

1.2.8. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS POR ORDEN CRONOLÓGICO.

A continuación se describen brevemente los métodos que se han ido utilizando en las últimas décadas para la enseñanza de segundas lenguas con el apoyo del trabajo de Mateo, P. (2012). Muchas de ellas se centran en un aspecto determinado de la lengua y su uso no es frecuente en la etapa de Educación Infantil.

En primer lugar, el denominado “*Grammar Translation Method*” se basa en largos textos que los estudiantes deben traducir así como en la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario. Este método no se emplea en Educación Infantil dado que se basa en competencias escritas para la adquisición de la lengua.

^c ANEXO III



Por otro lado, aparecen corrientes que se basan en la competencia comunicativa ya que se aprecia la necesidad de trabajar también la competencia oral en la lengua extranjera. Métodos como “*The Audiolingual Method*” o “*Community Language Teaching*” se encuentran entre ellos, pero no son adecuados en Educación Infantil dada su complejidad. Otro de estos métodos es el conocido como “*The Silent Way*”, muy utilizado en los años setenta que defiende el “aprendizaje por descubrimiento” y en el que el aprendizaje de la lengua viene dado por la adquisición de ciertos hábitos. El alumno va utilizando el lenguaje en diferentes situaciones y aprende por ensayo-error. Este enfoque guarda relación con el modo en que se aprende la lengua materna.

Más tarde, es el s. XIX apareció un nuevo método enfocado a desarrollar la capacidad comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera. De tal modo que puedan aprender a pensar en esa lengua sin emplear su lengua materna. La combinación de estos últimos enfoques ha dado lugar a diversas actividades empleadas en Educación Infantil para la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, la gran revolución en este campo fue el método que se conoce como “*Total Physical Response*”. Dicho método fue desarrollado por Asher (1969) y defiende que los alumnos van ejecutando simples acciones que dicta el docente de forma que van interiorizando el lenguaje recibido, van adquiriendo la habilidad receptiva. Con este método se pueden combinar multitud de juegos e historias y resultan muy motivadores para los alumnos en estas edades.

Posteriormente, a principios de la década de los ochenta Krashen y Terrel (1983) desarrollaron el método “*The Natural Approach*” que comparte varias características con el “*Total Physical Response*” y defiende que la lengua emerja por sí sola haciendo responsable al alumno de su propio aprendizaje. Como características importantes de estos métodos se pueden destacar la utilización de la lengua meta en el aula y la ausencia de correcciones constantes por parte del profesor en las primeras etapas. Dichas características son muy relevantes en la etapa de Educación Infantil.

En la actualidad se emplea un método genérico denominado “*Communicative Language Teaching*” donde enseñar al alumno a utilizar el lenguaje es casi tan importante como el propio lenguaje. Todos estos métodos ofrecen aportaciones a la metodología en cuanto a la enseñanza de una segunda lengua dentro de la etapa de



Educación Infantil. Hay que destacar que en ninguno de los métodos anteriores se enfocaban todas las destrezas del lenguaje con la misma importancia y tampoco se consideraba la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil.

Como ya se ha señalado, la enseñanza de segundas lenguas ha sufrido un cambio notable en las últimas décadas llevando a desarrollar métodos AICLE en las escuelas en la actualidad. De esta forma se dejan atrás las enseñanzas basadas en la forma escrita que llevaban a los estudiantes a interferencias entre la lengua materna y la de estudio y, generalmente, a una pronunciación adaptada a la lengua materna. Por ello, en muchas ocasiones la pronunciación resultaba incorrecta e incluso incomprensible por parte de una persona anglohablante.

No resulta aconsejable comenzar la enseñanza de una segunda lengua a través de textos escritos cuando los alumnos ya tienen dominio de la lectoescritura en su propia lengua. El orden natural del aprendizaje de una lengua es el siguiente: comprensión-producción oral y comprensión- producción escrita. Ésta debe ser la base para la enseñanza de cualquier lengua. La lengua materna se adquiere de forma inconsciente siguiendo este esquema y en la escuela deben seguirse estos pasos igualmente para tratar la lengua meta. Es el orden natural de la adquisición de una lengua y lo lógico es seguir el mismo esquema para el aprendizaje de otras lenguas. “Los niños aprenden la primera lengua hablando y practicando.” (Brewster, Ellis y Girard, 1992:40).

1.2.9. BENEFICIOS DE TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.

Tal como recoge Bartolí, M (2005), la pronunciación es la materialización de la lengua oral y, por ello, imprescindible para que la comunicación resulte exitosa. Conocer la pronunciación de una segunda lengua es básico para comunicarse utilizándola y hacerse entender por hablantes de dicha lengua. De este modo no surgirán obstáculos en la comunicación. Si la pronunciación no fuera la correcta se generarían interrupciones y los interlocutores deberían prestar una atención constante haciendo un gran esfuerzo para entenderse. En cambio, como indican Cortés (2002) coincidiendo con Dieling y Hirschfeld (2000) una buena pronunciación supondrá una mayor aceptación por parte de los hablantes nativos.



Es cierto que pronunciación y fonética no es lo mismo, pero tienen una estrecha relación en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua meta. Se puede decir que los niños cuando comienzan a la escuela ya saben pronunciar correctamente en su lengua materna (exceptuando casos que requieran ayuda de Logopedia) a pesar de no conocer el sonido de cada grafía aún. Por ello, es recomendable que cuando los niños comienzan a aprender la lengua meta a través del método AICLE reciban *input* y escuchen dicha lengua.

El docente se comunicará en la lengua de estudio y se hará entender por sus alumnos. De esta forma los niños irán conociendo sonidos y palabras inconscientemente a la vez que irán asociando significados. En la etapa de Educación Infantil comienzan a conocer las letras y los sonidos en su lengua materna y también comienzan a leer uniendo sonidos. Para ellos no resulta extraño hacer lo mismo en otra lengua siempre y cuando se sigan ciertas pautas como las que se indican anteriormente con el método “*Jolly Phonics*”.

De todas formas, en Educación Infantil es posible decir a los niños que se trata de sonidos mágicos que no son los mismos que aprenden con su profesora de castellano. No se puede olvidar el hecho de que se trata de alumnos de Educación Infantil y el componente fantástico es imprescindible. En el futuro comprenderán que están aprendiendo otra lengua y que no se pronuncia de la misma forma que en la suya, pero en Educación Infantil no es el momento todavía de explicar aspectos tan complejos.

También hay que tener en cuenta que generalmente la lectoescritura en castellano se lleva a cabo de una forma mucho más formal desde el principio en la escuela porque se trata de su lengua materna. Evidentemente en esta etapa la relación con la lengua meta ha de ser mayoritariamente oral y de ahí que se emplee tiempo en la pronunciación así como en la introducción a la fonética de una forma muy sencilla y lúdica incluyendo canciones, dibujos y gestos para asociar un sonido a una grafía como con el método “*Jolly Phonics*”.

Para llegar al punto actual donde se ha llegado a plantear el método AICLE debe tenerse en cuenta la evolución que ha habido en la enseñanza de segundas lenguas en nuestro país. En las últimas décadas se ha ido adelantando el comienzo al estudio de segundas lenguas utilizando generalmente un enfoque comunicativo. La fonética se



trabajaba escasamente o nada en absoluto porque se consideraba muy complejo en la etapa de Educación Primaria y tampoco se contaba con material didáctico adecuado. Esto llevaba a un estudio más profundo de la lengua escrita y se podían alcanzar muy buenos resultados a largo plazo en la segunda lengua, pero en muchas ocasiones con dificultades en la producción oral no sólo en la pronunciación sino también en la fluidez. Estos problemas en muchos casos podían remediarse con estancias en el extranjero donde sí recibían un *input* adecuado pero, evidentemente, no todo el mundo podía contar con esa posibilidad.

Por tanto al introducir este método AICLE no puede obviarse la cuestión fonética de la lengua meta porque se puede llegar a obtener el mismo tipo de resultados. Es cierto que a mayor *input* el aspecto oral mejora, pero como se trataba anteriormente es aconsejable desde el comienzo fijar el aprendizaje fonético para que el posterior desarrollo en lectoescritura se produzca con éxito y los estudiantes adquieran una buena pronunciación a su vez.

En el método AICLE van a aprender contenidos a través de la lengua meta. Haciéndolo a través de actividades manipulativas y de descubrimiento, pero siempre contando con ocasiones en las que deberán buscar información a través de medios escritos o apoyándose en un libro de texto como base para el desarrollo de los contenidos. Si en Educación Primaria los alumnos ya tienen un acercamiento a la fonética en la lengua meta, no les resultará complejo comprender que las grafías no se leen igual que en su lengua. Los alumnos pueden recibir gran *input* a lo largo de las primeras etapas educativas y comenzar a tener errores cuando tengan que enfrentarse a la tarea de leer en la L2. Si al hacerlo proyectan la lectura desde su lengua materna se comienzan a producir errores en la producción tanto oral como escrita y en ese momento se comienzan a producir las interferencias negativas entre la lengua materna y la de estudio.

Con el método AICLE se aumenta el tiempo de *input* en la lengua meta y se introduce una metodología innovadora que hace al alumno protagonista de su aprendizaje. Sin embargo, el objetivo final sigue siendo que el alumno pueda comunicarse utilizando la L2. Para ello debe aspirarse a un nivel oral óptimo para que



sea comprendido por personas nativas que hablen esa lengua. La dificultad que se plantea es cómo obtener una pronunciación adecuada a lo largo de la edad escolar.

No todos los especialistas en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas o Lingüística se muestran a favor de trabajar la fonética desde el comienzo en la etapa escolar. Profundizando en este aspecto se han realizado investigaciones como la de Bartolí, M. (2005) sobre la cual se apoyará lo que se menciona a continuación en este apartado.

Se pueden citar autores que defienden la corrección en la pronunciación como si se tratara del léxico o la gramática. Es decir, en el aula se pueden hacer actividades para tratar la pronunciación y serán corregidas al igual que otras tareas. Como ejemplo, Llisterry (2002) defiende el trabajo sobre la pronunciación en el aula, pero reserva la fonética para niveles muy superiores o estudios de Filología.

Otros autores como Cantero (1999) defienden que existe una tendencia de corrección fonética conocida como perspectiva comunicativa según la cual se enfatiza la capacidad del alumno de entender y hacerse entender en la lengua meta. Se trataría de adquirir una competencia fónica a través del uso de la lengua. Dicha perspectiva encaja con el enfoque comunicativo y, a su vez, con la metodología AICLE. También señala este autor que el objetivo es que el alumno adquiera una competencia comunicativa en la lengua meta y, por tanto, debe saber utilizarla.

Sin embargo, él critica los materiales empleados para trabajar la fonética desde un enfoque comunicativo porque afirma que se apoyan sobre material escrito y que deben trabajarse desde actividades orales. Señala que la mayoría de manuales para trabajar la lengua oral se basan en la lengua escrita, lo cual considera una contradicción.

Por otro lado, Cassany et al. (1994) defienden que la pronunciación debería tratarse de forma más constante y sistemática desde los primeros cursos y sin teorizar sobre fonética o fonología.

Con todo lo expuesto hasta el momento parece razonable trabajar la pronunciación desde el comienzo de la etapa de Educación Infantil, así como la fonética de una forma adaptada a las necesidades del alumnado de dicha etapa para facilitar el proceso de lectoescritura en la L2. No es necesario teorizar ni realizar transcripciones para trabajar sobre aspectos fonéticos, basta con facilitar a los alumnos la identificación y utilización



de los fonemas en inglés para evitarles dificultades al comenzar el proceso de lectoescritura.

Además de autores y métodos también se puede observar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación. A pesar de que la pronunciación se tiene en cuenta como un elemento más de las destrezas orales y recoge un contenido de pronunciación bastante completo, no incluye propuestas para integrar el trabajo con ésta en el aula.

De acuerdo al trabajo de Bartolí, M. (2005), el Marco hace referencia a la pronunciación en el punto 5.2.1.4. en el que se define la competencia fonológica como “el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de:

- Las unidades de sonido de la lengua y su realización en contextos concretos;
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas;
- La composición fonética de las palabras;
- Fonética de las oraciones:
 - Acento y ritmo
 - Entonación”

Dentro del mismo apartado se pueden observar los seis niveles de pronunciación que corresponden a los niveles generales de aprendizaje de la lengua extranjera fijados en el Marco (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) centrándose en la capacidad del estudiante para producir en la lengua extranjera y, sin embargo, no se considera la pronunciación como percepción.

Por lo tanto, dentro del Marco de Referencia Europeo se tiene en cuenta la pronunciación de alguna forma y, sin embargo, no se establecen objetivos ni tareas específicas para tal aspecto. De este modo existe un vacío en la enseñanza de una segunda lengua en el aula al carecer de pautas concretas para la enseñanza de la pronunciación.

Los autores citados ven el trabajo relacionado con la fonética como algo enfocado al estudio de los fonemas de forma un tanto limitada y compleja. La fonética se trabaja en la lengua materna desde el comienzo de la etapa escolar. No se hace a través de



símbolos fonéticos ni teorizando, sino a través de la simple práctica y tareas que los niños son capaces de realizar.

Actualmente existen materiales adaptados para trabajar con la fonética tanto de la lengua materna como de la lengua meta de una forma lúdica e interesante para cada nivel de la etapa escolar como los que se describen con anterioridad (métodos de lectoescritura basados en la fonética sintética). La cuestión es saber utilizar un método adecuado para la edad de los alumnos y no enfocar el trabajo sobre material escrito sino ir haciendo a los niños familiarizarse con las grafías de los fonemas progresivamente y de forma lúdica. “La importancia de enseñar fonética adopta un papel significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que este conocimiento sobre una segunda lengua facilita la comprensión y mejora las producciones en esa lengua.” (Barrera, I., 2007).

La cuestión es fomentar el trabajo sobre fonética desde la formación al profesorado. En muchas ocasiones la fonética es un aspecto que no se trabaja a lo largo de las primeras etapas educativas y los futuros profesores es posible que nunca hayan trabajado la fonética de la lengua que van a enseñar. Tanto en Educación Primaria, Educación Secundaria y generalmente en las enseñanzas impartidas por las Escuelas Oficiales de Idiomas, la fonética es un aspecto que se obvia o se priorizan otros aspectos de la lengua frente a ella. Esto puede suponer un error ya que para facilitar que los estudiantes lleguen a alcanzar una competencia comunicativa y, por tanto, lleguen a utilizar la lengua de estudios como vehículo de comunicación debe tenerse una correcta pronunciación.

En España existe una tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras en la que se enfatizan aspectos formales como la gramática, la ortografía o el vocabulario. Sin embargo, debe tenerse un equilibrio entre esos aspectos y la fluidez oral. Una lengua se aprende utilizándola y, obviamente, hablándola. En el aula debe comenzarse por el trabajo oral tal como se hace con la lengua materna. Posteriormente, cuando se vayan pasando los niveles educativos se va profundizando en los aspectos lingüísticos. De nuevo, tal como se hace con la lengua materna. La fonética en castellano no se trabaja como en inglés porque es una lengua que goza de correspondencia fonética entre grafemas y fonemas. Sin embargo, al aprender un idioma que carece de dicha



correspondencia hay que trabajar ciertos aspectos que bien difieren de la primera lengua del estudiante, pero facilita mejorar los aspectos similares entre ambas lenguas.

Actualmente se está trabajando cada vez más con métodos como “*Jolly Phonics*” porque realmente se observa la necesidad de mejorar en aspectos como la lectoescritura en inglés o la pronunciación. No obstante, sigue tratándose de algo novedoso y, en general, se teme a lo nuevo. En el aula debe ponerse en práctica todo lo que posibilite mejorar a pesar de que ello conlleve esfuerzo, tiempo y mucha organización.

1.3. INTERÉS QUE PUEDA TENER LA PROPUESTA

Esta propuesta se centra en la importancia de trabajar la fonética desde el comienzo de Educación Infantil porque ello conlleva a unos resultados superiores en cuanto a pronunciación, fluidez y lectoescritura en los alumnos. Es uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta dentro del aula AICLE para facilitar que los alumnos lleguen a alcanzar la competencia comunicativa en la lengua de estudio.

Enseñar fonética en el aula AICLE mejora la adquisición de la lengua meta por diferentes motivos. Tal como señala Barrera, I. (2009) las principales razones son: la identificación de grafemas y fonemas, la mejora de la pronunciación y la identificación de variedades y dialectos.

En cuanto a la identificación de grafemas y fonemas debe considerarse que los estudiantes son hispanohablantes y, por tanto, la lengua que ya conocen goza de correspondencia entre grafemas y fonemas. Por otro lado, la lengua que aprenden en el aula carece de ella y, por lo tanto, las palabras no se escriben literalmente como se pronuncian. Esta característica suele presentar dificultades entre los estudiantes y, por ello, debe trabajarse de forma específica desde el comienzo del contacto con la L2. De modo que al familiarizar al alumnado con el sonido de los grafemas desde el principio, puede ser consciente de que en este aspecto su propia lengua y la lengua meta difieren.

Otro motivo por el que es aconsejable trabajar la fonética desde el comienzo de la etapa escolar es, evidentemente, la mejora en la pronunciación. Precisamente los problemas de pronunciación aparecen cuando los alumnos pretenden leer literalmente las palabras en inglés proyectando dicha lectura desde su lengua materna. Si los alumnos no trabajan actividades relacionadas con la fonética resulta poco probable que



puedan relacionar los grafemas con su sonido correspondiente en inglés. De tal forma, los niños pueden crear el hábito de pronunciar ciñéndose a su propia lengua.

A través del trabajo con la fonética el alumno asimila la pronunciación correcta de los fonemas y, además, aprende a identificar aspectos orales como el ritmo, la entonación o el acento. En las primeras etapas educativas esta asimilación se lleva a cabo de forma inconsciente al imitar el input que reciben y cuando pasen de etapa irán profundizando en ellos. La pronunciación en inglés es un aspecto fundamental para hacerse entender y, por tanto, para comunicarse a través de dicha lengua.

A lo largo de los diferentes niveles educativos, los alumnos van reconociendo diferentes dialectos o variedades del inglés bien entre sus propios profesores o bien desde el *input* que pueden recibir mediante otros medios como el cine, series de televisión, música, conversaciones con estudiantes extranjeros, etc. Realmente en Educación Infantil y Primaria es pronto para que reconozcan características de diferentes variantes. Para los niños simplemente será un inglés extraño todo el que no sea similar al de su profesor. No obstante, los niños pasarán a niveles superiores y evidentemente todo lo adquirido sobre fonética les ayudará a distinguir al menos entre las dos variantes mayoritarias: inglés británico e inglés americano. En este aspecto avanzarán ellos mismos ya que actualmente tienen al alcance de su mano descargar y visualizar películas y series que, en su mayoría, son americanas. Ellos mismos se darán cuenta de que han tenido profesores con un inglés diferente al que escuchan en esos medios. Es interesante que sus profesores les hagan llegar *input* de, al menos, esas dos variedades para que puedan analizar diferencias y similitudes.

Normalmente no se trabaja la fonética en el aula porque los materiales didácticos no la suelen incluir y si lo hacen es de forma muy puntual con tareas aisladas mayoritariamente de repetición que no llevan a ninguno de los beneficios citados anteriormente. Sí es beneficioso y recomendable integrar la fonética en el aula, pero de una forma metódica y progresiva a lo largo de todos los niveles educativos que lleve verdaderamente al alumnado a alcanzar una competencia comunicativa en la lengua meta.

El trabajo sobre fonética en el aula se suele descartar por centrarse en aspectos de la lengua meta que algunos docentes consideran más importantes o más cercanos a los



alumnos en relación a su edad y su desarrollo cognitivo. En otros casos, quizá sea el propio docente quien no domine dicho aspecto. En cualquier caso esto es un error que se viene arrastrando desde hace años. Debe tenerse en cuenta que los métodos de enseñanza de una lengua extranjera han atravesado diferentes corrientes y muy pocas trabajaban la fonética de forma directa.

No es aconsejable trabajar la fonética desde manuales o libros de texto ya que se trata de una forma en la que los alumnos no van a llegar a relacionar grafemas y fonemas. La inclusión de la fonética en el aula depende del docente en gran parte, ya que se debe emplear tiempo y esfuerzo para desarrollar un buen método que lleve a los alumnos a los objetivos deseados en cuanto a la fonética. En los manuales, generalmente, se trabajan pares mínimos a través de determinadas palabras que riman del vocabulario que los alumnos han estudiado en un determinado tema o unidad. Esto puede ayudar a que pronuncien bien esas palabras en concreto, pero sigue tratándose simplemente de repetición aislada. No se puede pretender que los alumnos vayan a generalizar el sonido de cierta grafía por una actividad puntual.

Hay material didáctico y material que se emplea en países de habla inglesa que se puede emplear para trabajar la fonética en el aula, como ejemplo del material utilizado en el método “*Jolly Phonics*”. Evidentemente hay que contar con la premisa de que el docente lo considere importante y lo quiera introducir en su aula, aunque ello suponga restar tiempo de otros aspectos de la lengua meta. Trabajar fonética desde el comienzo de la escolaridad cuando los alumnos se empiezan a familiarizar con la lengua meta es como una inversión a largo plazo. De modo que se comienza poco a poco y se trabaja con regularidad para obtener buenos resultados en un futuro. De cualquier forma, los resultados se van a ir observando a corto plazo en el aula y el proceso de lectoescritura se verá beneficiado a medio plazo.

En Educación Infantil los alumnos comienzan a leer y escribir en su lengua materna y lógicamente, si aprenden una segunda lengua lo harán conociendo que no es como la suya. De esta forma no intentarán leer de forma literal lo que esté escrito en la lengua meta. En esta etapa es fundamental seguir un método y planificarlo adecuadamente a lo largo de las sesiones. Introduciendo alguna actividad de fonética en



todas ellas, pero que no se prolongue demasiado ya que lo que se pretende evitar es aburrir y desmotivar a los niños con este aspecto tan importante de la lengua.

Anteriormente se citan autores que defienden la integración de actividades para mejorar la pronunciación en el aula, pero no apoyándose en material escrito ni trabajando fonética específicamente. Es algo contradictorio ya que en nuestro sistema educativo se le da mucha importancia al desarrollo de la lectoescritura y generalmente los materiales que se emplean tanto en sesiones de lengua extranjera como de AICLE se apoyan en material escrito que los alumnos tarde o temprano tendrán que leer.

La cuestión es cómo hacer que los alumnos lean correctamente en inglés si nunca antes lo han hecho. Es una tarea demasiado compleja que relacionen el *input* oral que han recibido con la forma gráfica. De modo que multitud de docentes que optan por desechar la fonética lo que hacen es leer ellos los textos escritos y cuando leen los niños los corrigen. La segunda lengua les plantea dudas porque no saben cómo se pronuncian los grafemas y tienen que agudizar su ingenio. Muchos alumnos pueden verse bloqueados y si se les aplica una corrección constantemente pueden perder el interés por seguir intentándolo. En resumen, es muy posible llegar a caer en el error de lo que se hacía años atrás creando alumnos desmotivados que lo pasan mal en el aula aprendiendo la segunda lengua.

Con ello se llega a tratar un aspecto fundamental en el aula de segundas lenguas que es el tratamiento del error. Corregir constantemente al alumno lo desmotiva, le puede crear frustración y llegar al punto de no querer participar en las tareas por miedo a no hacerlo correctamente.

En cuanto a la corrección fonética, Llisterri (2002) afirma que así como se corrige la gramática o el léxico, también deberá corregirse la pronunciación cuando se detecten errores. Esto sería posible en interacciones orales donde no se hagan correcciones constantes. La cuestión es cómo aprenden los alumnos a pronunciar correctamente antes de recibir las correcciones. Ellos reciben *input* en la lengua meta y van adquiriendo estructuras y vocabulario del lenguaje utilizado en el aula y en las actividades sesión tras sesión. De todas formas, el idioma es muy amplio y es complicado que aprendan a pronunciar todo sólo a través de las interacciones orales del aula. Debe ser el principal pilar para la pronunciación, pero se necesita un refuerzo para este aprendizaje.



Existen numerosos estudios realizados entre niños cuya enseñanza se lleva a cabo a través de un método analítico, en el cual prima el aprendizaje memorístico, y alumnos que utilizan un método sintético enfocado al aprendizaje de la lectura y escritura a través del conocimiento de cada fonema por separado. También hay diversos estudios realizados con niños cuya primera lengua es el inglés, pero es más interesante centrarse en los que se han realizado con estudiantes cuya lengua meta es el inglés. Se recogen algunos de estos estudios en el trabajo de Mateo, P. (2012) de los cuales se habla a continuación.

Por poner un ejemplo, el estudio realizado por Johnson y Watson (2005) en una región de Escocia, muestra que al finalizar el primer año de Educación Primaria, los alumnos tienen un nivel lector que corresponde a niños cuya edad cronológica es mayor tanto en deletreo, como en lectura, comprensión lectora y destrezas orales.

Teniendo en cuenta que los estudios realizados en otros países pueden tener resultados que difieran de los que se puedan obtener en el nuestro debido a que se trata de contextos educativos diferentes. Sin embargo, estos estudios sirven de guía y de orientación para su utilización en el aula. Muchas de estas investigaciones se encuentran recogidas en “*Jolly Phonics Research*” (s.f.), tratándose la mayoría de estudios contrastivos entre un grupo de control que utiliza “*Jolly Phonics*” y otro que sigue el método de lectoescritura tradicional. Todos estos estudios muestran una mayor competencia lectoescritora a través del método sintético-fónico.

En España cada vez son más centros escolares los que se unen a la utilización del método “*Jolly Phonics*” extendiéndose ya por varias comunidades autónomas (Asturias, Baleares, Cataluña, País Vasco, Madrid, Murcia y Comunidad Valenciana) en cuanto a centros educativos públicos se refiere.

Resulta interesante hacer esta propuesta utilizando el método “*Jolly Phonics*” ya que es un método en expansión que cuenta con estudios que muestran resultados exitosos y que proporciona numerosos beneficios en la etapa de Educación Infantil. Existe material específico para desarrollar el método, pero por sus características es sencillo crear juegos en el aula para trabajar la fonética sintética y así afianzar el aprendizaje de los alumnos.



2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN, APORTACIÓN, INNOVACIÓN.

2.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la investigación que se recoge en este documento ha sido realizado en un colegio de carácter privado que recoge todos los niveles educativos desde educación Infantil hasta 2º de Bachillerato. Es un centro escolar de línea 2 que cuenta con 500 alumnos aproximadamente. El enfoque AICLE comienza en el segundo curso de Educación Infantil constituyendo la mitad del currículo escolar. Sin embargo, en el primer año de esta etapa los alumnos ya tienen contacto con la L2 durante treinta minutos diarios. En Educación Primaria los alumnos cuentan con 5 sesiones semanales en la L2, tres de enseñanza de lengua extranjera y dos de Conocimiento del Medio a través de la L2.

Este curso 2012/2013 ha sido el primero en el que se introducía este enfoque en la etapa de Educación Infantil y se ha llevado a cabo un análisis comparativo utilizando los grupos de segundo y tercer curso de esta etapa. La experiencia que se estudia en este trabajo de investigación es muy similar a la que se describe en el apartado anterior y se ha desarrollado con diferentes grupos de Educación Infantil. Es decir, se ha realizado un análisis comparativo entre diferentes grupos de Educación Infantil que utilizan el método “*Jolly Phonics*” y otros que no lo hacen. Los grupos que emplean este método obtienen resultados que corresponderían a alumnos de mayor edad en cuanto a lectoescritura se refiere.

En esta etapa cada grupo tiene su tutora que puede ser su profesora de AICLE o su profesora de la parte que se imparte en castellano. Ambas tutoras dividen su horario entre los dos grupos de su nivel. Debe destacarse que hay gran coordinación entre las tutoras del mismo nivel así como de las dos responsables del método AICLE. Gracias a dicha coordinación se han tomado decisiones sobre qué contenidos trabajar en la L2, qué tipo de actividades se realizan, en qué grupos se introduce la lectoescritura, los objetivos que se persiguen, cómo secuenciar las tareas de “*Jolly Phonics*”, qué materiales emplear, etc.

Desde el comienzo del curso se ha seguido un enfoque AICLE en los cuatro grupos. En los grupos de 2ºA y 3ºA no se ha empleado el método de lectoescritura “*Jolly Phonics*” y, por otro lado, en 2ºB y 3ºB sí se ha utilizado. Este método basado en



la fonética sintética se ha desarrollado a través de diferentes actividades durante el tiempo de asamblea, durando entre quince y veinte minutos. Durante la etapa de Educación Infantil se dispone de una ratio de atención concentrada por parte del alumno muy breve por lo que se deben proponer actividades variadas, interesantes y de corta duración. La información que se les presente ha de prestar atención a los sentidos ya que están en una etapa evolutiva regida por la estimulación sensorial. De ahí la adecuación del método que se presenta a través de gestos, sonidos, material audiovisual, actividades manipulativas, canciones, etc.

Al comenzar el curso se mostraron los sonidos junto a sus cuentos, canciones y gestos. Cada día se mostraba y practicaba uno de ellos y al finalizar cada semana se repasaban los sonidos ya conocidos. En cuanto se conocen los sonidos del listado propuesto por el manual de “*Jolly Phonics*” se pasa a la segunda fase, es decir, a practicar la segmentación y la mezcla de éstos. Para ello se comenzó empleando cuentos adaptados a este método sintético para que los alumnos fueran practicando la segmentación de los sonidos de una forma interesante para ellos.

Posteriormente se utilizaron cuentos interactivos facilitados desde la página web “*Starfall*”⁵. En esta página web se encuentran cuentos de diferentes niveles de dificultad en cuanto a la práctica de segmentación se refiere. Cada uno de los cuentos trabaja un sonido en concreto y éste se repite en abundancia a lo largo del relato. Cada imagen del cuento contiene una oración corta que contiene palabras con el sonido que se trabaja así como palabras de alta frecuencia o palabras con truco. De esta forma los alumnos pueden participar en la lectura de las historias a través de la pizarra digital. Cuando comenzamos la lectura de cuentos los alumnos comienzan a colocar los dedos para numerar los sonidos que se encuentran en cada palabra (*segmenting*) y después se disponen a pronunciar cada sonido y unirlos (*blending*).

⁵ www.starfall.com



A lo largo de las sesiones se han ido recogiendo datos relacionados con la identificación y producción de los diferentes sonidos, así como el desarrollo del proceso lectoescritor. Para ello, se ha empleado una tabla de doble entrada para seguir el proceso individual de cada alumno. Estos datos se han recogido junto con notas que se han ido tomando a lo largo de las sesiones mediante la observación directa. Con ambos instrumentos se ha podido observar el proceso y se ha comprobado en qué momento era adecuado cambiar de fase o de tipo de actividades.

Tras dos trimestres trabajando este método, los alumnos conocen los sonidos y ya han empezado a practicar la unión y segmentación de sonidos. Sin embargo, en este periodo es cuando se observa a los alumnos que tienen alguna dificultad y a los alumnos que avanzan hasta llegar a leer ellos solos cuentos con palabras sencillas que resultan adecuados para su edad. Los alumnos que tienen dificultades trabajarán con actividades para reforzar los sonidos en los que las presenten.

Al comenzar el curso se planifican una serie de objetivos para el enfoque AICLE y se tienen en cuenta otros objetivos relacionados al método de lectoescritura “*Jolly Phonics*”. Estos últimos objetivos se van modificando a lo largo del curso según vaya progresando el método. Se puede decir que de forma general se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Primer trimestre: identificación de los sonidos, participando en las canciones y produciendo los gestos.
- Segundo trimestre: Participar en las actividades relacionadas con la segmentación y la unión de sonidos en palabras formadas por consonante-vocal-consonante.
- Tercer trimestre: participar en la lectura de palabras formadas por los sonidos estudiados. Producción de palabras formadas por consonante-vocal-consonante. Identificación de palabras de alta frecuencia y palabras con truco que hayan practicado en la lectura de cuentos.



2.2. APORTACIÓN, INNOVACIÓN.

Tras la realización de la propuesta en los grupos que se ha realizado el estudio comparativo se ha observado que la producción de ciertos fonemas, los que más difieren de la lengua castellana, ha mejorado notablemente. Además, los alumnos no tienen transferencia negativa en cuanto a la asociación grafía-sonido ya que distinguen perfectamente cuándo se emplea la lengua castellana y cuándo la lengua inglesa dado que tienen profesoras diferentes para cada una de ellas.

Los alumnos que siguen el método conocen todos los sonidos mostrando, en ocasiones, confusión para diferenciar los diptongos en las tareas de segmentación, ya que son de los últimos sonidos que se practican y constan de más de un símbolo. La gran mayoría realiza las actividades y los juegos con mucho interés y sin errores. A través de diversos juegos y la observación diaria en el aula se ha comprobado que todos los alumnos conocen los sonidos trabajados, pueden responder con mayor o menor rapidez, pero los conocen. Se pretende evitar que los alumnos perciban algún tipo de fracaso por lo que no se les va a corregir sino que se les ofrece ayuda de otro compañero si tiene dudas o se le ve atascado. En otras ocasiones trabajan en pequeños grupos o en parejas cuando usan juegos de memoria, juegos con cartas, juegos de unir, etc.

Por otro lado, los grupos que no siguen este método sintético-fónico han adquirido mucho vocabulario y estructuras a través de cuentos, juegos, actividades, videos, canciones y el *input* que reciben de su profesora. Sin embargo, reconocen palabras del vocabulario específico que han ido estudiando a lo largo del curso, no los fonemas de forma aislada.

Es cierto que en este nivel educativo los niños de segundo y tercero de infantil han ido interiorizando la gran cantidad de *input* que han recibido a lo largo del curso escolar. Sin embargo, la facilidad que muestran los alumnos que han seguido el método “*Jolly phonics*” para pronunciar los sonidos e identificarlos en las palabras es un proceso que les va a facilitar mucho la destreza lectoescritora en los próximos cursos. Estos alumnos continuarán en tercero de infantil y 1º de primaria respectivamente, con este tipo de método por lo que en Educación Primaria conocerán todos los sonidos de la lengua inglesa, con práctica en “*blending*”, segmentación y en “*tricky words*”.



Los resultados de los alumnos de tercero de Educación Infantil son muy similares a los de los alumnos un año menor que ellos ya que este curso escolar han comenzado con el método AICLE al mismo tiempo. En ese sentido los alumnos que están en segundo curso tienen el beneficio de trabajar esta metodología durante dos años antes de comenzar la etapa de Educación Primaria.

No se ha dado el caso, a lo largo del curso, de niños que leyeran las palabras trabajadas como si lo hicieran en castellano sino que siempre han utilizado la técnica de segmentación que se les ha enseñado. Esta técnica se basa en mostrar un dedo de la mano para cada sonido y después se tocan con un dedo de la otra mano como si los unieran para leer la palabra completa.

Por otro lado, es relevante considerar el tipo de actividades y materiales empleados en el aula. Las propuestas de los autores del método son muy útiles e imprescindibles para trabajar a diario en el aula de Infantil, pero también resulta fácil crear juegos con materiales muy sencillos o encontrar juegos en diferentes libros de recursos como: *Shoe Box Learning Centers: Phonics o Mother Goose Phonics de Scholastic Teaching Resources*. A continuación se describen algunos ejemplos:

- “*The kangaroo pocket rhyme*”^d: Se utiliza una cartulina y se dibuja un canguro. También se necesitan tarjetas pequeñas con canguros que contienen palabras sencillas con diferentes grupos de “*rhymes*” o rimas. Todo el material es aconsejable que se plastifique para reutilizarlo. En la bolsa del canguro se escribe con un rotulador la rima que se va a utilizar, que después se podrá borrar. La bolsa tendrá una pequeña abertura. Los niños disponen de todos los pequeños canguros con diferentes palabras y tendrán que ir eligiendo los que creen que comparten su rima con la del canguro del poster. Cuando cojan uno de los canguritos se leerá la palabra para que identifiquen si contiene la misma terminación o no. Si deciden que es así, meterán al pequeño canguro dentro de la bolsa y todos juntos repetirán la palabra y su terminación.

^d ANEXO IV



- “*A phonics flicker*”^e: es una tarjeta en la que se añaden dibujos y comienzos de palabras con una única terminación que viene en la tarjeta. Los dibujos y las letras iniciales se ensartan y los niños los mueven para comprobar si los dibujos se adecúan a las palabras. Es aconsejable mostrar el abanico previamente a los alumnos y decir las palabras con sus imágenes correspondientes. Les será más sencillo trabajar con él después.
- “*The short vowel bee buzz*”^f: Este juego se puede crear fácilmente con una caja de zapatos y depresores linguales como los que utilizan los médicos. En cada palo se pega una flor que contiene la primera y la última letra de palabras con la estructura consonante-vocal-consonante. Después se hacen pequeñas tarjetas con abejas que contienen una vocal. Se presenta el juego a los niños para que participen pegando las abejas en las diferentes flores. Cuando lo hacen se leen las palabras y lo importante es pronunciarlas y la segmentación de los sonidos. Después se les pregunta si existe o no dicha palabra haciendo un gesto facial que clarifique la respuesta y ellos mismos bajan la flor para plantarla en la caja que hace de maceta o la dejan arriba porque no existe. Les resulta muy divertido y se muestran expectantes ante lo que hace cada uno.
- “*Hickory, Dickory, Dock*”^g: se puede realizar un juego con diferentes “*nursery rhymes*”. Ésta es uno de los ejemplos. Se diseña un póster con un reloj y el título de esta rima. Después se reparte un reloj idéntico en tamaño pequeño a cada niño. Estos relojes tendrán las letras del comienzo de las palabras y llevarán un pequeño ratón atado con cuerda o lo que se conoce como cola de ratón para que los alumnos lo puedan deslizar hacia arriba y hacia abajo. Repiten todos juntos la rima mientras hacen subir y bajar el ratón lentamente. Una vez hayan terminado, todos han de decir la palabra en la que se han quedado mirando las letras de la palabra que han formado. El ratón contiene la terminación –ock como la rima que van a emplear.

^e ANEXO V

^f ANEXO VI

^g ANEXO VII



- “*Matching game*”: es muy sencillo y se pueden trabajar muchas palabras y sonidos. En una hoja se añaden imágenes a un lado y las palabras o el sonido al otro. Se hacen agujeros al lado de cada elemento y se atan cuerdas en una de las columnas para que los alumnos puedan unir las imágenes con las palabras o los sonidos correspondientes.
- “*Fly swater*”: con un matamoscas se propone a los niños golpear sonidos o palabras que se presentan en tarjetas repartidas por el aula. Se les puede organizar sentados en asamblea para que se ayuden entre ellos. Todos deberán tener su oportunidad para participar, el docente les dice un sonido con su gesto o una palabra que se haya trabajado previamente para que la golpeen con el matamoscas.

Éstos son sólo algunos ejemplos de la multitud de materiales y actividades que se pueden realizar a través del método fónico-sintético. Cuanto más visuales e interactivas sean mejores resultados darán. Este tipo de actividades son muy útiles para recoger datos sobre el progreso individual de cada alumno en relación a la identificación de sonidos, así como a la segmentación y a la mezcla de éstos.

Las actividades relacionadas con el método “*Jolly Phonics*” tanto las canciones, los gestos y las fichas que trabajan la grafía del sonido hacen del método algo global, completo, motivador y que permite desde el primer momento hacer al alumno sentirse participe y consciente de sus logros. Es muy importante, sobre todo en esta etapa, reforzar positivamente todos los esfuerzos de los alumnos y que ellos vean a diario que van haciendo actividades correctamente les anima a seguir aprendiendo.

Los materiales que ofrece el método son los “*Big books*”, en concreto los “*Finger Phonics: Book 1*” de Susan M. Lloyd y Sara Wernham, en el que se presenta cada sonido con una historia y su canción correspondiente. Estas canciones utilizan melodías sencillas y pegadizas a menudo correspondientes a canciones infantiles tradicionales o nanas para bebés. Algunas de estas canciones se encuentran disponibles en Internet⁶. También se pueden emplear tarjetas con vocabulario relacionándolo con imágenes que muestren su significado. Dichas tarjetas no son proporcionadas por el método, sin embargo resulta muy sencillo crearlas.

⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=eCjJYB07aSU>



Es interesante introducir este método por multitud de beneficios que ya se han mencionado en el apartado correspondiente. Aún más teniendo en cuenta que en Educación Infantil los niños están mucho más orientados, su aprendizaje está orientado al aquí y ahora, a todo lo que les rodea, a todo lo que pueden percibir directamente. Con ellos no resulta útil trabajar a través de aspectos abstractos de la lengua como las reglas gramaticales o explicaciones complejas sobre lo que sí puede o no puede ser de cierto modo. Lo más adecuado para su edad es proporcionarles gran variedad de ejemplos y modelos a seguir ya que es el modo en el que ellos comprenden.

El tiempo dedicado a trabajar “*Jolly Phonics*” siempre se desarrolla al comenzar la primera sesión AICLE diaria en lo que se conoce como el tiempo de asamblea, en el cual los alumnos realizan diferentes rutinas diarias. A continuación se muestra un listado de dichas rutinas en orden:

1. Entrada en el aula y canción de saludo en inglés.
2. Selección del ayudante del día (*Who's my helper?*).
3. El ayudante con el apoyo de sus compañeros cambia la fecha, el tiempo que hace y pasa lista. Después coge la mascota de clase y les pregunta a sus compañeros qué tal están.
4. La profesora con el soporte del “*big book*” presenta el sonido que corresponde ese día acorde al orden que se propone en el método “*Jolly Phonics*”. Se muestra la ilustración, se cuenta la historia del sonido y se hace el gesto junto al sonido para que todos los niños lo repitan. Acto seguido se escucha la canción del sonido dos veces. La primera vez los niños la escuchan y la segunda ya tratan de cantarla.
5. A continuación se realiza una actividad relativa al sonido que han aprendido. Dependiendo del recorrido que ya lleven hecho en cuanto al método la actividad puede variar: ficha de grafomotricidad, ficha de la grafía del sonido, actividad interactiva (en muchas ocasiones con el soporte de la página web de “*Starfall*”).
6. Se pasa a trabajar el contenido de la sesión.



7. Cuando los niños van terminando se van a colocar en parejas, pequeños grupos o todos juntos para realizar juegos en común relacionados con los sonidos o palabras que ya han practicado anteriormente para afianzar el conocimiento (*fly swater, memory cards, matching games, kangaroo pocket rhyme, hidden sounds, etc.*).

Empleando una metodología AICLE se desarrollan actividades y juegos que trabajan aspectos fonéticos relacionados con los contenidos que se están aprendiendo en ese momento. Al finalizar el segundo trimestre se estaban desarrollando en inglés contenidos relacionados con los animales domésticos y los niños realizaron un gran mural a modo de granja del aula con sus animales favoritos añadiendo la tarjeta con su nombre en cada uno de ellos (*pig, hen, dog, cat, chick...*). En dicho momento, los alumnos ya conocían los sonidos y estaban practicando la unión (*blending*) de sonidos y la segmentación. Por lo tanto, fueron capaces de descifrar las palabras de las tarjetas que se les presentaron previamente a la realización del mural, así como de escribirlas en sus creaciones practicando la unión de los sonidos. Este tipo de actividades se han ido desarrollando con los diferentes contenidos trabajados a lo largo del curso. A continuación se mencionan algunos ejemplos:

- ***Plants***: Los alumnos plantan y cuidan su propia planta y plasman los resultados de esta actividad en un pequeño diario. En ese diario escriben su nombre y en cada página dibujan lo que le ocurre a su planta escribiendo las partes de la planta que se pueden observar. Para ello se les facilita un póster con las partes de la planta y con pequeñas etiquetas que se pegan con velcro. Antes de que plasmen los cambios que sufre su planta se hace un juego de memoria con las tarjetas que contienen las palabras de las partes de la planta. Al comenzar el juego la profesora muestra las etiquetas para que todo el grupo haga la segmentación de los sonidos. Se colocan las etiquetas y se repiten las palabras. Después de colocan las etiquetas en el suelo y cada alumno va pegándolas en el póster. Es una buena actividad para reforzar sonidos que presentan dificultades como /i:/ en “*seed, leave*” o /u:/ en “*root*”.
- ***Fruit***: los alumnos hacen diferentes actividades manipulativas para crear un frutero con frutas de plastilina o un arco iris formado por imágenes de frutas de diferentes



colores. La fruta da pie a trabajar multitud de sonidos ya que se utiliza vocabulario relacionado a los sabores, los colores, el nombre de las frutas, etc. Se introduce el tema a través de la lectura del cuento “*The Very Hungry Caterpillar*”. Tras la lectura se realizan multitud de actividades, una de las más interesantes desde el punto de vista fonético es la de “*I’m the color of...*”. Se divide el grupo de alumnos en parejas y a cada pareja se le asigna un color. Con bolsas de basura de diferentes colores se viste a cada alumno del color que le haya sido asignado. En las propias bolsas se ponen trozos de velcro y se preparan diferentes tarjetas con imágenes de frutas y otras con el nombre de cada fruta. En primer lugar, la profesora muestra las tarjetas y se hace un juego uniendo parejas y trabajando la segmentación de los sonidos de las palabras. En segundo lugar, se les pega las tarjetas en las bolsas que llevan puestas los niños. Las tarjetas estarán colocadas de forma aleatoria y cada pareja ha de conseguir las que corresponden a su color. De modo que la pareja que vaya vestida de amarillo tendrá que encontrar las frutas y las palabras asociadas a este color (*banana, apple, pear, lemon...*). Las frutas que pueden ser de diferentes colores, como la manzana, tendrá diferentes imágenes y su nombre aparecerá repetido en las tarjetas tantas veces como imágenes tenga. Al final de la actividad cada pareja dirá que es el color de las diferentes frutas que haya recolectado.

- **Clothes:** Cada niño tiene un armario que ha realizado con cartulina en el aula. Se han llevado a clase recortes de revistas de moda con las prendas que se han trabajado (*shoes, coat, hat, scarf etc.*) Se preparan unas bandejas para repartir entre las mesas de clase, por lo que los alumnos trabajaran en pequeños grupos para organizar su armario de cartulina. Antes de la actividad se distribuyen las bandejas con recortes y una única bandeja con todas las palabras que denominan las prendas. Se mostrará un ejemplo de cada una y se colocará en el armario de cartulina de la profesora para que tengan un modelo en el que fijarse. En ese momento se hace la segmentación de los sonidos. Por ejemplo la profesora saca la palabra “*coat*” y pregunta cuántos sonidos hay en la palabra mostrando tres dedos. Todos los alumnos colocan los tres dedos y la profesora guía la segmentación marcando el primer dedo sobre la letra “*c*”. De modo que los alumnos ven que comienzan en el primer sonido y lo identifican haciendo el gesto de tocar las



castañuelas al tiempo que pronuncian el sonido /k/. Así sucesivamente con el resto de sonidos y palabras.

- Wild animals: A los alumnos de Educación Infantil les interesa enormemente el mundo de los animales salvajes, algunos ya han tenido la oportunidad de visitar un zoológico y les gusta contar su experiencia. Existen diversos cuentos muy adecuados a este nivel para introducir los animales salvajes, por ejemplo: “*From Head to Toe*” de Eric Carle o “*The Animal Boogie*” de Debbie Harter. Ambos ejemplos pueden ser válidos para introducir los animales salvajes y colocar imágenes de éstos sobre la pared del aula. Se preparan etiquetas con los nombres de los animales que se vayan a trabajar y se colocan sobre el suelo. La profesora dirá el nombre de una animal y pedirá a un voluntario que encuentre la etiqueta correspondiente. Para ayudar a que el alumno lo encuentre, la profesora ha de enfatizar el sonido inicial de la palabra así como realizar el gesto correspondiente. Como ejemplo: *Can you find “zebra”?*, /z/ haciendo el gesto del vuelo de una abeja. Cuando encuentren todas las palabras se procede a trabajar la segmentación de los sonidos de cada una.
- Teeth: Se diseña un póster en el que aparecen un diente triste y otro feliz. En cada uno de ellos hay diferentes huecos para colocar tarjetas de alimentos o acciones beneficiosas o perjudiciales para la salud dental. En primera instancia, se realizará con tarjetas que contengan imágenes para trabajar el vocabulario y la unión de sonidos. La profesora dirá cada palabra y se practica la unión de sonidos escribiendo las palabras en la pizarra. Los alumnos pegarán las tarjetas y después se mueven éstas a la pizarra junto a la palabra correspondiente. En segundo lugar, se hará la misma actividad con tarjetas que contengan las palabras practicando la segmentación (*floss, coke, cheese, etc.*).
- Transport: Se fabrica una carretera de dos carriles con cartulina negra y papel blanco. En ella se pegan con velcro etiquetas que contienen palabras que nombran diferentes medios de transporte (*car, bus, bike, motorcycle, etc.*). se llevan al aula medios de transporte de juguete. Se van a trabajar las palabras a través de un póster que contiene la imagen y la palabra de modo que se hará la segmentación de sus sonidos. Encima de la carretera los alumnos han de colocar el medio de transporte



que le pida su profesora nombrándolo al cogerlo y reemplazarlo por su etiqueta correspondiente. De tal forma, cuando el alumno coloque el medio de transporte en la carretera y le entregue la etiqueta a su profesora tendrá que realizar la segmentación de los sonidos con ella y el resto del grupo también participará.

Seguir el método “*Jolly Phonics*” no resulta demasiado complejo, únicamente debe tenerse la suficiente creatividad y perseverancia para que a los niños les motive realmente y aprendan. Para ello resulta necesario invertir tiempo y esfuerzo en buscar los materiales adecuados o crearlos. Se necesitan tan sólo unos minutos al día y los resultados a lo largo del curso son notables.

Con este método se tienen muchas posibilidades para crear juegos y actividades que alcancen el interés de los niños porque les resultan divertidas y muy visuales, es decir, aprenden divirtiéndose.

Esta propuesta resulta interesante porque en España existe una gran dificultad con la pronunciación en inglés y la explotación didáctica de la Fonética en este país es un área apenas explorada, mucho menos en edades tempranas. La aportación de la fonética en el aula contribuye a la enseñanza del inglés en una etapa crucial en la que el niño pasa del texto oral al escrito. El docente debe tener las herramientas adecuadas para guiarlo en el proceso de adquisición de la segunda lengua y del aprendizaje de la lectura en ella a través de la conciencia fonológica adaptando y adoptando las metodologías que utilizan los niños ingleses en su proceso lectoescritor.



3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

En este apartado se describe el tipo de investigación y la metodología que se ha seguido para desarrollar el presente trabajo. Éste se basa en el estudio comparativo de grupos de 2º y 3º curso del 2º ciclo de Educación Infantil que utilizan metodología AICLE con actividades del método “*Jolly Phonics*” y grupos que no utilizan dichas actividades. Ese estudio se centra en investigar cuáles son los efectos beneficiosos de las actividades de “*Jolly Phonics*” en cuanto a desarrollo lingüístico de los alumnos se refiere.

Para llevar a cabo dicha investigación se ha seguido un enfoque cualitativo realizando una descripción detallada del tema, intentando hacer posible una extensión de entendimiento por otros a través del uso de diferentes fuentes, autores y explicaciones propias basadas en la experiencia docente. A través de las distintas fuentes se llegan a algunas evidencias y también a varias interpretaciones que se plasman junto al razonamiento del tema que ocupa este trabajo en las conclusiones finales.

La razón principal por la que se ha desarrollado este trabajo de investigación radica en la experiencia como maestra involucrada en la metodología AICLE. A través de la experiencia se han podido observar diferentes grados de adquisición en cuanto a la segunda lengua se refiere y la realización del máster así como la experiencia con otros docentes y charlas y seminarios enfocados a la integración del método “*Jolly Phonics*” han llevado al planteamiento de esta cuestión en el aula. Por lo tanto, el método que se emplea es cualitativo interactivo.

En cuanto al método de investigación es de destacar que el problema está orientado a la aplicación práctica de una teoría. Por otro lado, en cuanto al diseño se definen: la estructura, las estrategias y las herramientas de estudio, así como los resultados o conclusiones. La principal herramienta en este estudio ha sido la observación sistemática.

Tras señalar los principales aspectos a tener en cuenta en cuanto a diseño y metodología se pasará a describir con mayor profundidad el plan de trabajo que se ha utilizado a lo largo de este trabajo de investigación.



4. PLAN DE TRABAJO

Este trabajo de investigación ha sido realizado a través del análisis comparativo entre grupos que han realizado actividades de “*Jolly Phonics*” en el aula de Educación Infantil siguiendo el método AICLE y grupos que no las han utilizado. El tiempo de duración de recogida de datos ha durado un curso y la comparación se ha hecho entre cuatro grupos del segundo ciclo de Educación Infantil, dos de ellos en segundo curso y otros dos en el último curso. Los grupos se identifican como A y B en los dos niveles citados. Los grupos de segundo y tercer curso con la letra A no han utilizado actividades vinculadas al método “*Jolly Phonics*” y los grupos B sí las han empleado, estando todos los grupos involucrados en el método AICLE desde este curso escolar por vez primera.

El colegio en el que se ha desarrollado la observación a lo largo del último curso escolar ha sido un colegio privado situado en una zona urbana. A pesar de su localización existen alrededor numerosas zonas verdes, árboles, plantas, etc. cerca de las zonas de juego y alrededor del recinto escolar. Este año se ha introducido por primera vez el método AICLE desde segundo curso de Educación Infantil. Por lo tanto el estudio comparativo se ha podido realizar con varios grupos ya que tanto segundo como tercero han iniciado esta metodología en este curso. Dos profesoras son las encargadas de llevar a cabo este método, sólo una tiene experiencia en él y es la que ha realizado la programación aunque cada una sigue sus propias actividades. Con los grupos que la autora de este trabajo ha observado durante más tiempo, es decir, sus alumnos con mayor carga lectiva han sido los que han seguido el método “*Jolly Phonics*”. Los otros grupos, los de tercer curso, han sido observados a lo largo del curso en diferentes sesiones.

El nivel socioeconómico de las familias es medio-alto o alto por lo que no hay problemas de realizar salidas o facilitar materiales por su parte. El centro cuenta con cierto nivel de motivación por parte de la mayoría de los padres ya que buscan una educación para sus hijos en la que ser competentes en inglés les parece fundamental por lo que colaboran y participan en actividades propuestas por el profesorado de inglés en muchas ocasiones. La relación entre padres y profesores es estrecha teniendo comunicación vía email y telefónica así como a través de entrevistas personales a lo largo de cada trimestre. De esta forma es fácil que colaboren en distintas actividades



propuestas desde el centro o incluso que vean videos en inglés o escuchen canciones que se les envían al correo electrónico. De modo que existe una comunicación fluida entre profesorado y familias.

Con respecto a la etapa de Educación Infantil es imprescindible que haya cierta continuidad entre lo que los niños hacen en el colegio y lo que hacen en casa, de ahí la importancia de la comunicación con las familias. En Educación Infantil son las tutoras las que comparten dos aulas, es decir, una tutora es la encargada de desarrollar la parte vinculada al método AICLE y la otra se encarga de los contenidos desarrollados en castellano. Es fundamental que entre ambas haya coordinación para decidir los contenidos que trabajarán a lo largo del curso y de cómo avanzan los alumnos a lo largo de las sesiones.

El centro sigue un Plan de Lectura en la etapa de Educación Infantil que se desarrolla tanto en castellano como en inglés. En las aulas se disponen de diferentes libros con palabras sencillas para trabajar “*Jolly Phonics*” o con el vocabulario que trabajan en clase. Esos libros los utilizan en su rato de lectura con la maestra encargada del método AICLE y ponen en juego lo que van aprendiendo. Además se les leen cuentos interactivos o impresos a diario en ambas lenguas.

Para trabajar la lectura siguiendo el método fónico-sintético se utilizan a menudo las herramientas ofrecidas en la página web de “*Starfall*” donde se encuentran los sonidos, algunos juegos y cuentos para practicarlos. Los alumnos juegan con estas actividades interactivas en la pizarra digital en el aula así como en casa con sus padres.

El centro consta de dos edificios, varias zonas ajardinadas y patios descubiertos junto a un polideportivo cubierto. Las zonas verdes facilitan actividades realizadas con el método AICLE relacionadas con plantas, ya que pueden identificarlas e incluso plantar semillas así como facilitar actividades de búsqueda o exploración.

Tras describir las características básicas del centro y de la metodología empleada en el aula a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación, debe tenerse en cuenta que los datos se han ido recogiendo a lo largo de todo el curso a través de tablas en las que aparecen los objetivos que los alumnos van logrando con respecto al método de lectoescritura y con respecto al contenido aprendido a través de la L2 y, por tanto, del



enfoque AICLE. Siendo imprescindible la observación directa para llevar a cabo el análisis comparativo de los resultados entre los grupos de estudio A y B.

Esta investigación se ha basado sobre unos fundamentos teóricos y sobre estudios realizados por diferentes lingüistas. Por lo tanto, la búsqueda de información acerca de dichos fundamentos teóricos se ha ido realizando paralelamente a la recogida de datos y la observación directa. Todo ello ha permitido alcanzar unas bases sobre las que apoyar la utilización de los métodos AICLE y “Jolly Phonics” de forma conjunta, es decir, complementándose el uno con el otro.

Posteriormente, se han analizado los resultados obtenidos a lo largo de la realización del trabajo y se han sacado conclusiones acerca de la investigación llevada a cabo.



5. CONCLUSIONES

Considerando tanto las discusiones establecidas entre los diferentes autores mencionados a lo largo de esta investigación como los resultados obtenidos entre los grupos de estudio, se pueden extraer las siguientes conclusiones que reflejan la utilidad de complementar los métodos AICLE y “*Jolly phonics*” en el aula de Educación Infantil.

Como objetivo general del trabajo se plantea mejorar la lectoescritura en una segunda lengua centrándose en la fonética dentro de un enfoque AICLE. Para ello se ha buscado un método que ayudara a alcanzar dicho objetivo y que fuera compatible con la metodología AICLE empleada en el aula.

Por lo tanto, se han analizado diferentes métodos de lectoescritura en la L2 adecuados para la etapa de Educación Infantil. Tras dicho análisis se ha optado por seguir un enfoque sintético-fónico con resultados avalados por diferentes estudios en países tanto de habla anglosajona como países cuya segunda lengua es el inglés. Esta decisión se ha tomado teniendo en cuenta experiencias anteriores como docente utilizando diferentes métodos en la enseñanza de una lengua extranjera y comparando los beneficios de éstos.

La utilización del método conocido como “*Jolly Phonics*” se ha integrado en las sesiones AICLE para dos de los cuatro grupos objeto de estudio, trabajando dicho método a diario durante un tiempo determinado.

Considerando las características evolutivas del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil resulta útil considerar las actividades que combinen determinados movimientos enfocados a la adquisición de habilidades motrices, así como actividades dirigidas a la adquisición de destrezas orales. Esta combinación resulta muy beneficiosa para el rendimiento general del niño y para captar su atención, aspecto fundamental para que el aprendizaje tenga lugar.

Por otro lado, mediante los diferentes aspectos teóricos tratados a lo largo de la propuesta se han analizado diferentes enfoques que se han empleado en la enseñanza del inglés a lo largo de los años. A través de esta visión retrospectiva se observa que la utilización de un método de lectura basado en las premisas de los métodos sintético-fónicos en Educación Infantil, ofrece mayor seguridad en cuanto al logro de



habilidades necesarias para alcanzar una lectura y escritura adecuadas en la lengua inglesa.

Una de las mayores dificultades que se encuentran en España respecto al nivel de inglés de la población es precisamente la pronunciación. Como se ha mencionado previamente, los alumnos involucrados en un método AICLE están expuestos a una gran cantidad de *input* desde las primeras etapas de su escolaridad. Por ende, adquirirán una destreza oral muy superior a la que adquirirían con las tradicionales sesiones de lengua extranjera. Por otra parte, se plantea la gran dificultad de la iniciación a la lectoescritura. Normalmente comienzan a leer en la segunda lengua al iniciar la Educación Primaria sin una preparación previa y siguiendo la imitación en gran parte por la lectura del docente. No se puede obviar que se trata de un proceso complejo y de que los niños necesitan una base para desarrollarlo correctamente. Para ello lo más aconsejable es introducir un método de lectoescritura que se adapte a sus características en el momento que se familiarizan con dicha destreza en su lengua materna, es decir, en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Si no se lleva a cabo una intervención didáctica explícita, las consecuencias en el proceso lector en la lengua meta son claras:

- El proceso de lectoescritura puede resultar demasiado complejo para los alumnos y éstos pueden perder la motivación por aprender.
- Es posible que se produzcan transferencias negativas entre la lengua materna del alumno y la lengua de estudio en cuanto a la asociación grafía-sonido. Es decir, pueden “castellanizar” la pronunciación en inglés.
- Puede resultar muy costoso alcanzar la comprensión lectora conllevando mayor tiempo y esfuerzo para alcanzar dicha habilidad por parte de los alumnos.

Por lo tanto, una intervención didáctica desde el comienzo de Educación Infantil para que los niños establezcan la asociación grafía-sonido resulta muy beneficiosa y ayuda enormemente al desarrollo del proceso lector.

Tras la realización de la propuesta en los grupos que se ha realizado el estudio comparativo se ha observado que la producción de ciertos fonemas, los que más difieren de la lengua castellana, ha mejorado notablemente. Además, los alumnos no tienen



transferencia negativa en cuanto a la asociación grafía-sonido ya que distinguen perfectamente cuándo se emplea la lengua castellana y cuándo la lengua inglesa dado que tienen profesoras diferentes para cada una de ellas.

No se ha dado el caso, a lo largo del curso, de niños que leyeran las palabras trabajadas como si lo hicieran en castellano sino que siempre han utilizado la técnica de segmentación que se les ha enseñado. Esta técnica es la que se cita con anterioridad y se basa en mostrar un dedo de la mano para cada sonido y después se tocan con un dedo de la otra mano como si los unieran para leer la palabra completa.

Al mismo tiempo se ha mejorado la producción de determinados fonemas que son similares a los de la lengua castellana. Por lo tanto, la utilización de un método basado en los fonemas ingleses también repercute positivamente en la adquisición de fonemas generales de la lengua castellana. La producción de los fonemas se ve mejorada debido al rápido uso que se hace de lo aprendido, permitiendo la práctica diaria de la producción oral, y la corrección se ve reforzada por la facilidad que encuentran los niños desde el principio en producir palabras sencillas.

Las actividades relacionadas con el método “*Jolly Phonics*” tanto las canciones, los gestos y las fichas que trabajan la grafía del sonido hacen del método algo global, completo, motivador y que permite desde el primer momento hacer al alumno sentirse partícipe y consciente de sus logros. Es muy importante, sobre todo en esta etapa, reforzar positivamente todos los esfuerzos de los alumnos y que ellos vean a diario que van haciendo actividades correctamente les anima a seguir aprendiendo.

De una manera más general, este método ayuda a fomentar la lectura y el interés por la lengua meta, ambos son objetivos fundamentales a lo largo de la escolaridad del niño. También se utiliza la lectura como herramienta y el proyecto de lectura ayuda a que los niños muestren su interés en cuanto a las historias en inglés. En el tiempo que se les asigna a la lectura a diario, dependiendo de si la maestra que está en clase es la de inglés o la de castellano ellos saben los libros que deben escoger.

En el segundo trimestre se les ofreció la posibilidad de coger los libros que desearan independientemente del idioma de la sesión en la que estuvieran y se comprobó que ellos seguían eligiendo los libros en función de la maestra que estuviera en clase ya que les gusta enseñar el cuento que eligieron, después se les hace preguntas



acerca de qué libros vieron, si les gustó o no. Otra actividad que se puede aprovechar en muchas ocasiones para practicar la lectura de algunas palabras con este método y, a su vez, la comunicación.

A efectos prácticos, la utilización de este método sintético-fonético es factible ya que se trata de aprovechar un recurso ya existente, eficaz, disponible y fácil de utilizar por el profesorado. Por lo tanto se adecúa a las posibilidades del docente. Sin embargo, tal como comentaba antes es muy aconsejable y beneficioso crear materiales propios según el profesor vaya viendo la necesidad de introducir actividades nuevas. Es imprescindible presentar una gran variedad de actividades, por lo tanto, han de irse creando nuevos materiales y juegos o incluso buscar los recursos existentes online para beneficiarse de ellos en el aula.

Los alumnos han mostrado gran interés a lo largo de todo el curso en todas las actividades presentadas para trabajar “*Jolly Phonics*” y ha de señalarse que no han empleado únicamente el material específico del método sino que, como se mencionaba anteriormente, han creado su propio material en muchas ocasiones, se les ha facilitado material muy sencillo de realizar para desarrollar diferentes juegos. Una herramienta eficaz en el aula es la motivación y, por tanto, se debe buscar que los alumnos se sientan atraídos por todo lo que se les presenta en el aula aprovechando lo que de verdad resulte eficaz y desechando lo que no interese a los alumnos. Para ello se puede contar con un número ilimitado de recursos tanto material impreso como audiovisual, el único límite lo pone la creatividad del docente.

Uno de los inconvenientes que se ha de subrayar con respecto a la utilización del método “*Jolly Phonics*” en el aula de Educación Infantil es el límite de tiempo. Es decir, en el centro donde se ha desarrollado este método, al contar con la metodología AICLE desde segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil, se cuenta con gran cantidad de sesiones semanales desarrolladas en inglés. Prácticamente el 50% de la jornada escolar se desarrolla a través de la segunda lengua. Sin embargo, en un centro en el que se disponga del límite de una hora y media para la enseñanza de la lengua extranjera es muy poco viable llevar a cabo propuestas de este tipo. El tiempo es demasiado escaso para poner una metodología de este tipo en marcha correctamente.



Para finalizar, hay que destacar que los resultados obtenidos en los grupos que se han observado para el estudio comparativo, son notables. Los grupos B que son los que han seguido el método “*Jolly Phonics*” no sólo son capaces de reconocer el sonido de cada grafía en inglés, así como realizar correctamente la unión y la segmentación de palabras sencillas con estructura consonante-vocal-consonante sino que en el tercer trimestre han comenzado a leer muchas palabras por sí mismos ya que a través de la práctica diaria ya las conocen, entre ellas se encuentran varias “*tricky words*”. Por lo tanto, el objetivo que se pretendía se cumple en la medida en que con este método se evita que el texto escrito interfiera en la pronunciación, mejorándola a través del trabajo con la asociación grafía-sonido.

Otro hecho a destacar es que estos grupos también han obtenido resultados muy buenos en cuanto a lectoescritura en su lengua materna se refiere. Las profesoras que desarrollan la parte de la programación en castellano han observado mejores resultados en lectura, deletreo y escritura en los niños que han utilizado este método. Por tanto, se cumple la premisa de que los alumnos que siguen un método enfocado a trabajar la lengua desde un enfoque sintético-fonético obtienen beneficios en el proceso de lectoescritura no sólo en la lengua meta sino también en su propia lengua.

Concluyendo, esta investigación se trata de una propuesta innovadora, muy acorde a la actual situación de la enseñanza de lengua inglesa en las aulas y con visión de futuro ya que el inglés va a cobrar mucho protagonismo a lo largo de toda la etapa educativa no sólo como lengua de estudio sino como vía de transmisión de diversos contenidos. Si se pretende que los alumnos adquieran la lengua meta para utilizarla como herramienta de comunicación, hay que adoptar una metodología acorde a esta necesidad, programar mayor variedad de actividades y darle mayor importancia a la enseñanza de la fonética desde Educación Infantil.



6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J.P.B & Corder, S.P. (1975). *Semantics and language teaching*. London: OUP Oxford University Press.
- Anderson, S. R. (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53 (1).
- Barrera, I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 23. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf
- Barrios, M. Elvira. *Aprendizaje de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)*. Recuperado el 16 de marzo de 2013 de https://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *PHONICA*, 1. Recuperado el 27 de marzo de 2013 de http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Bautista, B. (2010). Utilización de las TIC en Educación Infantil. El método Doman. *Clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, 1. Recuperado el 5 de marzo de 2013 de <http://cprmerida.juntaextremadura.net/index.php/m%C3%A9todo-doman>
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 29: 81-103.
- Bret, A. (2011). Implementing CLIL in a Primary School in Spain: The Effects of CLIL on L2 English learners' oral production skills. *MA Acquisition of English and Intercultural Communication*. Departament de Filologia Anglesa I Germanística. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado 15 de febrero de 2013 de



<http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/169743/Treball%20de%20recerca.pdf?sequence=1>

- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992). *The Primary Teacher's Guide*. Harmondsworth: Penguin.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Burt, M. & Dulay, H. (1980). *On acquisition Orders*. Washington, D. C.: TESOL.
- Cantero, F.J. (1999). La mediació lectoescritora en l'ensenyament de la pronunciació. *Actes de les Jornades sobre l'Ensenyament de la Llengua Oral*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Carle, E. (1986). *The very hungry Caterpillar*. New York: Philomel.
- Carle, E. (1999). *From Head To Toe*. New York: Harper Collins.
- Cassany, D. et al. (1994): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Biding: The Pisa Lectures*. Holland: Foris Publications.
- Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística (2001). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms (Language Learning and Language Teaching)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- De la Concha, R. y Bustillo, A. (2010). *The Colour of Words. El color de las palabras*. Asturias: Ediciones Colour Trick S. L.
- Dieling, H. y Hirschfeld, U. (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Germany: Langenscheidt.



- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gass, S. & Selinker, L. (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Genesse, F. (1994). Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*.
- Giles, H. & Byrne, J. L. (1982). The intergroup model of second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3 (17-40).
- Givón, T. (1979). On Understanding Grammar. *Review in American Scientist*, 68.
- González, J. L. y Asensio, M. (1998). Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de las lenguas extranjeras. *Estudios de Psicología*, 60.
- Greenberg, J. H. (1966). *Universals of Language. Second Edition*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Harter, D. (2008). *The Animal Boogie*. Massachusetts: Barefoot Books.
- Hunt, R., Rider, C., Brychta, A. & Schon, N. (2011). Oxford Reading Tree: Un guía para niños que están aprendiendo inglés (Oxford University Press).
Recuperado el 27 de marzo de 2013 de <http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/oxed/international/ORT%20guide%20in%20Spanish.pdf>
- Hurtado, P. & Hurtado, M^a T. (1992). Teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua. Influencia del español en el aprendizaje del inglés. *Revistas Universitarias- Universidad de Castilla La Mancha (UCLM)*.
Recuperado el 28 de marzo de 2013 de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista7/r7a14.pdf>
- Jakobovits, L. A. (1970). *Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.



- Johnson, R. & Watson, J. (2005). The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment: a seven year longitudinal study. *Edinburgh: Scottish Executive Education Department*. Recuperado el 30 de marzo de 2013 de <http://dera.ioe.ac.uk/14793/1/0023582.pdf>
- Kellerman, E. & Sharwood-Smith, M. (1985). *Crosslinguistic Influence in Second Language: an introduction*. Oxford: Pergamon.
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979). *Developing grammars: the acquisition of German syntax by Foreign workers. Springer series in language and communication ; v. 1*. Berlin ; New York : Springer-Verlag.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, California: Alemany Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Lamandella, J. T. (1977). The limbic system in human communication. In J. Whitaker and A. A. Whitaker (Eds.), *Studies in neurolinguistics*, 3.
- Lauder, N. (2012). Aprender inglés con “phonics”. *Oxford magazine*. Recuperado el 1 de mayo de 2013 de <http://www.oxfordmagazine.es/2012/10/01/aprender-ingles-con-phonics/>
- Lázaro, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de *phonics* en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria. Universidad Pública de Navarra. Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Porta Linguarum*, 8(153-167). Recuperado el 15 de marzo de 2013 de



http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/9-AMPARO%20LAZARO.pdf

- Lebrón, A. (2009). Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. *Temas para la Educación*, 3. Recuperado el 10 de marzo de 2013 de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5070.pdf>
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & sons, Inc.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned. Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press (OUP).
- Llisterri, J. (2002). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes, Revista del instituto Cervantes en Italia*. <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>
- Lloyd, S. & Stephen, L. (1992). *The Phonics Handbook: A Handbook for Teaching, Reading, Writing and Spelling (Jolly Phonics)*. Essex, United Kingdom: Jolly Learning.
- Lloyd, S. (1994). *Finger Phonics. Set of books 1-7*. Chigwell, United Kingdom: Jolly Learning Ltd.
- Lloyd, S. (1995). *The Phonics Handbook: A Handbook for Teaching Reading, Writing and Spelling*. Essex, United Kingdom: Jolly Learning.
- Lyster, R. (1998). *Immersion Pedagogy and Implications for Language Teaching. In Cenoz & Genesse (eds), Beyond Bilingualism*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mateo, P. (2012). Iniciación a la lectoescritura en inglés con el método Jolly Phonics. Una propuesta para el Segundo ciclo de Educación Infantil. *CATEGORÍAS TESAURO: 1.1.8. Métodos Pedagógicos*. Recuperado el 25 de marzo de 2013 de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/516>.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne*. Paris.



- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. *DG Education & Culture, European Commission*.
- Marsh, D. & Langé, G. (2000) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. TIE-CLIL: Jyväskylä & Milan.
- Mateo, P. (2012). Iniciación a la lectoescritura en inglés con el método Jolly Phonics: una propuesta para el segundo ciclo de Educación Infantil. *Categorías Tesouro: 1.1.8 Métodos Pedagógicos*. Recuperado el 9 de febrero de 2013 de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/516/Mateo.Pilar.pdf?sequence=1>
- McLaughling, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Meisel, J., Clahsen, H. & Pienemann, N. (1982). On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition 3/1: 109-135*.
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2004). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*. Recuperado el 2 de enero de 2013 de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000100003&lng=es&nrm=iso
- Muñoz, C. & Navés, T. (2007). *Windows on CLIL in Spain*. In Maljers, A., Marsh, D. & Wolff, D. (eds.) *Windows on CLIL* European Centre for Modern Languages.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana. Revista semestral de iniciación a la investigación en Filología*, 2 (115-128). Recuperado el 23 de febrero de 2012 de <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>
- Navés & Muñoz (2000). *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. Marsh, D., & Langé, G. (Eds.).



- Novelli, J. (2006) *Shoe Box Learning Centers: Phonics*. New York: Scholastic Inc.
- O'Grady, W. (2005). *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press (OUP).
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. & Kazianka, M. (2001). Enseñar en una lengua extranjera. Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de asignaturas. *Revistas Universitarias- Universitat de Barcelona*. Recuperado el 5 de marzo de 2013 de <http://www.ub.es/filoan/CLIL/profesores.pdf>
- Pérez-Vidal, C. (2007). The Need for Focus on Form (FoF) in Content and Language Integrated Approaches: an Exploratory Study. *Revista española de lingüística aplicada, 1* (39-45).
- Richards, J. C. (1974). *Error analysis perspectives on second language acquisition*. London, United Kingdom: Longman.
- Rodríguez, B. y Varela, R. (2004). Models of Teaching Foreign Languages to Young Children. *Revistas científicas complutenses, 6*.
- Schechter, D. (1999). *Mother Goose Phonics*. New York: Scholastic Inc.
- Schumann, J. (1978). *The acculturation model for second-language acquisition*. In R. Gringas (Ed.), *Second Language acquisition and foreign language teaching*. Washington, DC; Center for Applied Linguistics.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language, 10* (3).
- Wode, H. (1974). Natürliche Zweitsprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven. *Linguistische Berichte*.
- Wolff, D. (2007). *Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks*. (Content and Language Integrated Learning in Europe. An attempt at a systematic overview). Germany: FluL.



7. WEBGRAFÍA

- <http://cprmerida.juntaextremadura.net>
- <http://www.oup.com/oxed/primary/oxfordreadingtree/>
- www.starfall.com
- <http://web.educastur.princast.es/cp/atalia/portal/>
- <http://web.educastur.princast.es/cp/ventanie/>
- <http://www.colegiomeres.com/web/>
- <http://www.colegioecole.com/>
- <http://www.colegiolacorolla.com/>
- <http://laudepalaciogranda.com/>
- <http://www.colegioingles.com/>
- <http://www.english-4kids.com/>
- <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>
- www.funzone.com
- www.clipartheaven.com
- www.kizclub.com
- www.learningpage.com
- www.instantdisplay.co.uk
- <http://www.teachingtreasures.com.au>



8. ANEXOS

8.1.	ANEXO I: Método “Colour Trick”	83
8.2.	ANEXO II: Poster de “tricky words”	84
8.3.	ANEXO III: Material “Jolly phonics”	85
8.4.	ANEXO IV: “The Kangaroo Pocket Rhyme”	87
8.5.	ANEXO V: “The Phonics Flicker”	88
8.6.	ANEXO VI: “The Short Vowel Bee Buzz”	89
8.7.	ANEXO VII: “Hickory, Dickory, Dock”	90
8.8.	ANEXO VIII: Tabla de objetivos para la recogida de datos en el aula	91
8.9.	ANEXO IX: Imágenes de ejemplos de actividades AICLE	92



8.1. ANEXO I: Método “Colour trick”

Jean Green

speak
tree
clean
Green

Bill Pink

sing
stick
big
Pink

Beth Red

set
friend
well
Red

Pearl Purple

search
worm
first
Purple

Basado en:
Método de Pronunciación del Inglés
The Colour of Words
El Color de las Palabras

www.colourtrick.com info@colourtrick.com

Green
Red
Purple
Silver
Black
Plum
Khaki
Orange
Yellow
Wood
Blue
Fuchsia
Grey
Gold
Brown

li x e 3i 0 ae A G: D 2C U ju: et ee i p 3E O AU au (3) e 3

Método de Pronunciación del Inglés

The Colour of Words
El Color de las Palabras

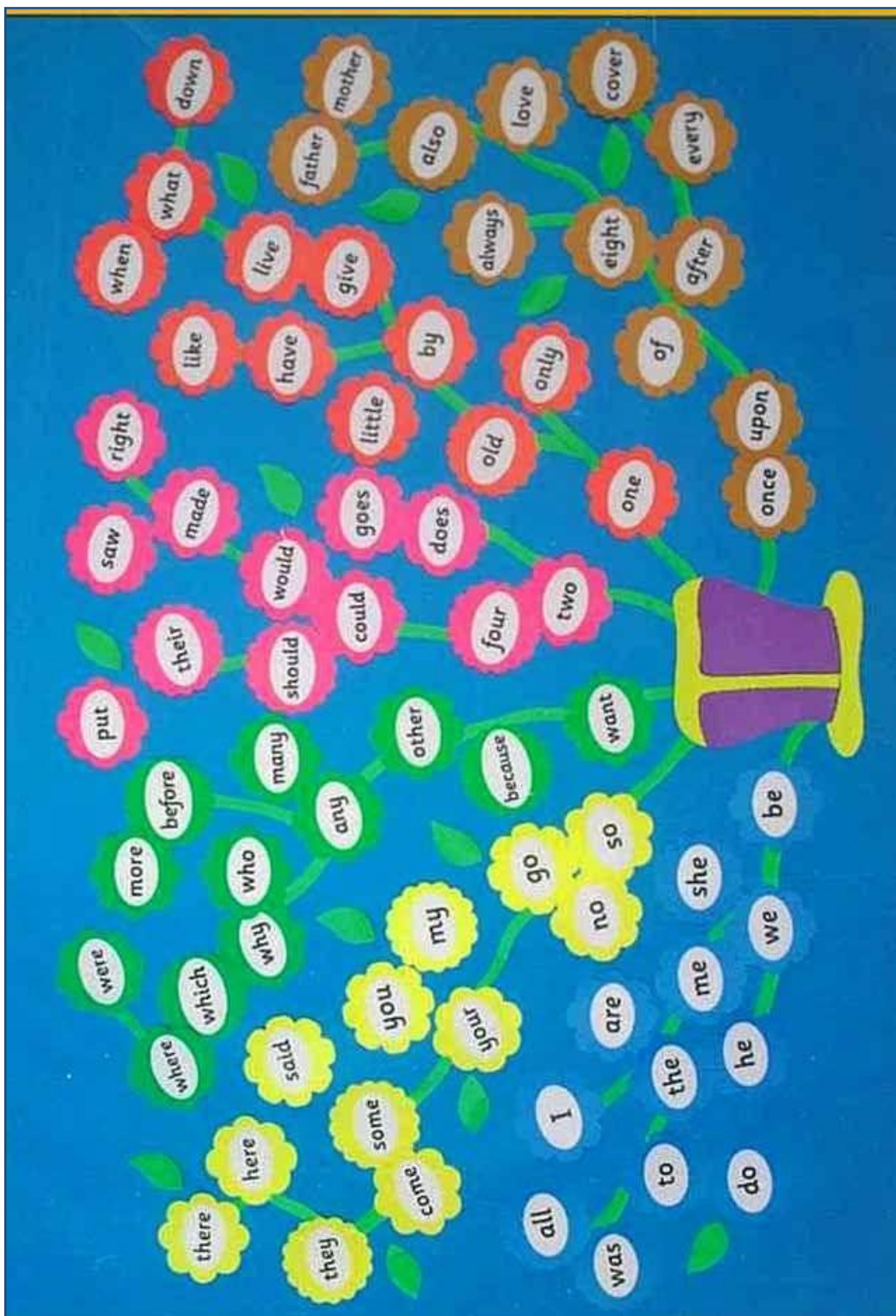
Contiene CD interactivo con sonidos

Colour Trick

Rosa de la Concha García-Mauriño / Ana Bustillo Estrada-Nora

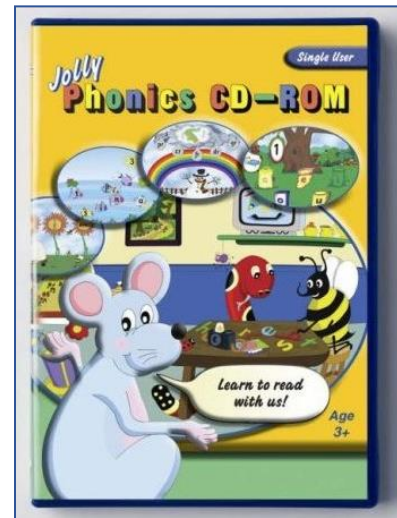
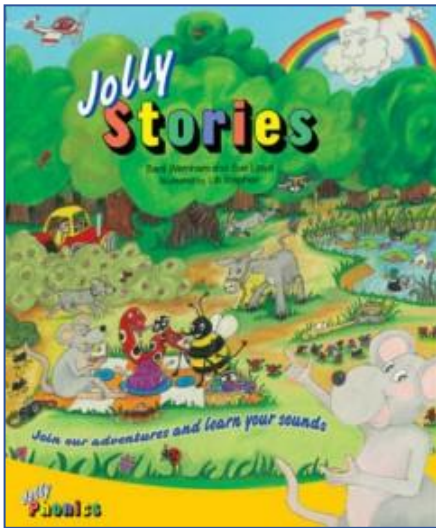


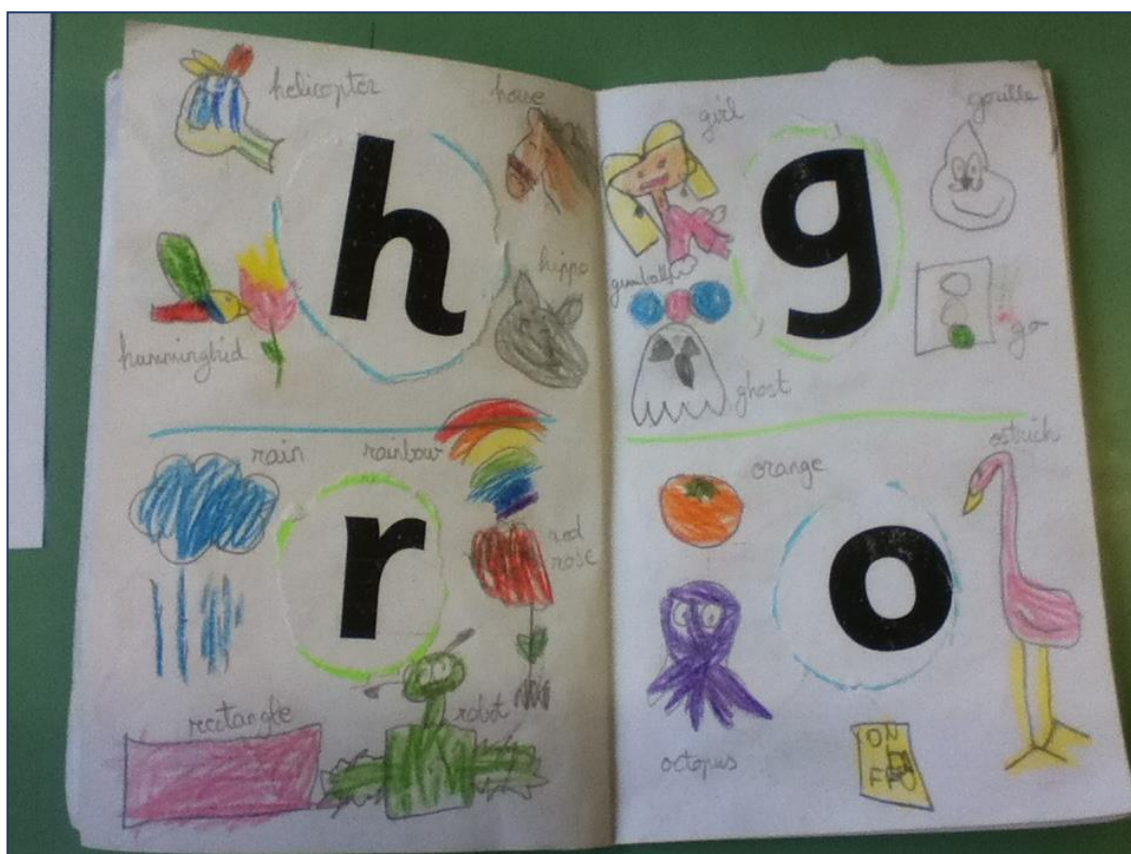
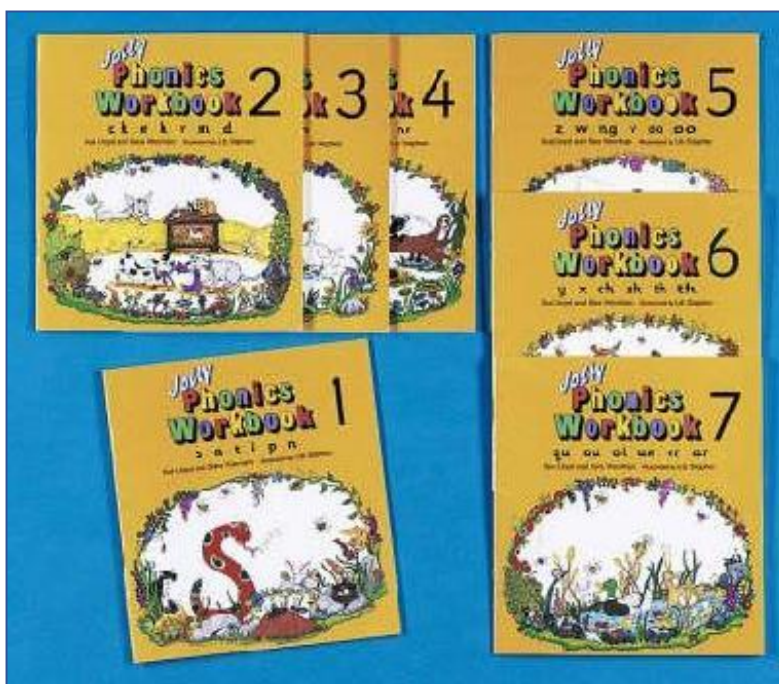
8.2. ANEXO II: Poster de “tricky words”





8.3. ANEXO III: Material “Jolly Phonics”







8.4. ANEXO IV: “The Kangaroo Pocket Rhyme”





8.5. ANEXO V: “The Phonics Flicker”



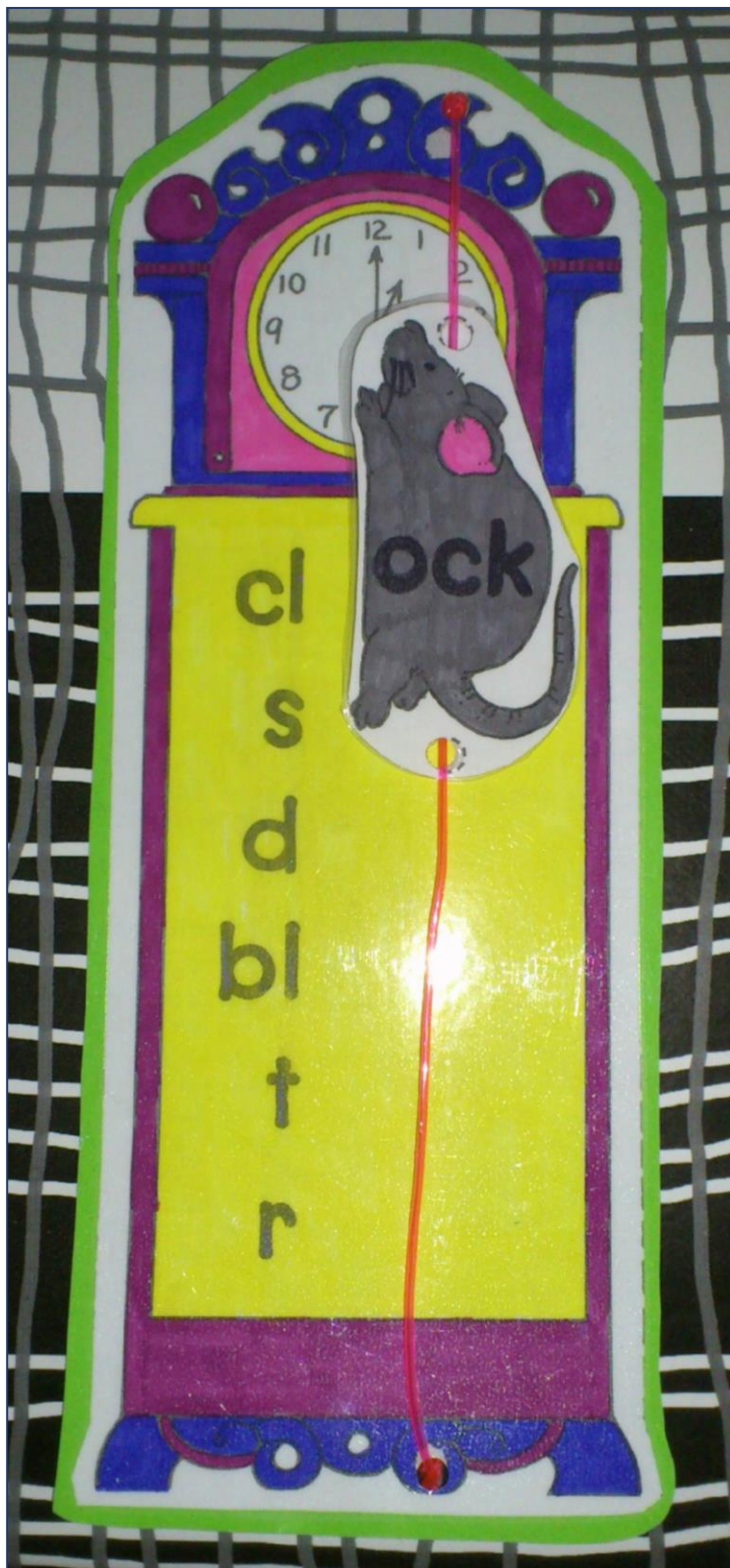


8.6. ANEXO VI: “The Short Vowel Bee Buzz”





8.7. ANEXO VII: “Hickory, Dickory, Dock”





8.8. ANEXO VIII: Tabla de objetivos para la recogida de datos en el aula.

Grupo 2ºB	Trimestre 1							Trimestre 2	Trimestre 3			
	Identificación de los sonidos								Unión de sonidos para la lectura de palabras <u>cvc</u>	Tricky words & high frequency words	Lectura de cuentos	Observaciones
Objetivos	1. s	2. ck	3. g	4. ai	5. z	6. y	7. qu					
	a	e	o	j	w	x	ou					
	t	h	u	oa	ng	ch	oi					
	i	r	l	ie	v	sh	ue					
	p	m	f	ee	oo	th	er					
	n	d	b	or			ar					
Alumno 1												
Alumno 2												
Alumno 3												
Alumno 4												
Alumno 5												
Alumno 6												
Alumno 7												
Alumno 8												
Alumno 9												
Alumno 10												



8.9. ANEXO IX: Imágenes de ejemplos de actividades AICLE

