

El método sistemático-sintético de lectoescritura *Phonics* como herramienta para la adquisición de la fonética inglesa

Phonics, the Systematic-Synthetic Method as a Tool for the
Acquisition of English Phonetics

Isabel López-Cirugeda
Rosa María López-Campillo
Universidad de Castilla-La Mancha

Recibido: 19/07/2016

Aceptado: 02/12/2016

RESUMEN Las políticas europeas fijaron en el plurilingüismo un objetivo estratégico claro para la creación de las infraestructuras de la sociedad del conocimiento (Consejo Europeo, 2000). El sistema educativo y de formación español, en consonancia, ha venido desarrollando un proceso sostenido de ampliación de la enseñanza de la segunda lengua, materializado en medidas como su implantación en el segundo ciclo de la Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006) o la inmersión en los programas de plurilingüismo en las diversas etapas educativas, recogidos en la LOE y la LOMCE y desarrollados en la legislativa regional de las distintas comunidades autónomas. Todas estas acciones se realizan en un contexto de modernización de las escuelas y cambio de paradigma docente que, en este caso, implica la preponderancia de los procesos de adquisición sobre los de aprendizaje (Ellis, 1997) y por tanto de las destrezas orales sobre las escritas (Nunan, 2004). Nuestra propuesta pondera el impacto de los métodos sistemático-sintéticos o de *phonics* en esta adquisición de la competencia comunicativa en lengua inglesa, en materia fonética y de transferencia del lenguaje para la lectoescritura. Para ello se analizan sus características a la luz de los métodos naturales surgidos a partir de las teorías de Krashen (2002), de las habilidades prelectoras (Fonseca Mora y Martín-Pulido, 2015) y las características cognitivas en el segundo ciclo de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria para señalar las ventajas e inconvenientes de su implantación dentro de las metodologías de los centros escolares en las citadas etapas.

PALABRAS CLAVE: *Phonics*; educación bilingüe; lectoescritura; Educación Infantil; Educación Primaria.

ABSTRACT European educational policies have set plurilingualism as a strategic priority for the construction of knowledge society (European Council, 2000). The Spanish educational and lifelong learning systems have consequently developed strategies for the expansion of English language learning which have materialized in measures such as its inclusion in the second cycle of Early Childhood Education (2-to-5-year-old children) (Real Decreto 1630/2006), or the immersion and plurilingual programs for the different educational stages, as stated in the LOE and LOMCE educational laws, further developed in regional legislation. All these actions are part of a process of modernization of schools and of a change in the teaching paradigm which, in this case, implies the preponderance of the process of acquisition over that of learning (Ellis, 1997) and, therefore, of oral skills over written ones (Nunan, 2004). This paper analyses the impact of the systematic-synthetic method better known as phonics in the process of acquisition of the communicative competence in English, focusing on aspects such as phonological attainment and linguistic transfer as applied to literacy. In order to do so, the characteristics of this method are revised in the light of the natural methods arising from the theories of Krashen (2002), of pre-reading skills (Fonseca Mora y Martín-Pulido, 2015) and of the cognitive characteristics of the pupils in pre-primary and early primary school years, so as to point to the advantages and drawbacks of its implementation in these educational stages.

KEY WORDS: Phonics; bilingual education; literacy; Early Childhood Education; Primary Education.

Dirección de correspondencia:

Isabel López-Cirugeda, Facultad de Educación de Albacete. Departamento de Filología Moderna: Área de Inglés. Plaza de la Universidad, nº 3. 02071 ALBACETE. E-mail: isabel.lcirugeda@uclm.es. ORCID: 0000-0003-0000-5437.

Rosa María López-Campillo, Facultad de Educación de Albacete. Departamento de Filología Moderna: Área de Inglés. Plaza de la Universidad, nº 3. 02071 ALBACETE. E-mail: Rosa.LCampillo@uclm.es ORCID: 0000-0002-9105-9600.



1. Introducción

1.1. La escuela y el plurilingüismo

La escuela afronta hoy el reto de formar al ciudadano de la sociedad de la información, que impone el manejo de habilidades y herramientas en un mundo progresivamente interconectado a distintos niveles. La Unión Europea, consciente tanto del valor del complejo *mosaico lingüístico* conformado por la variedad cultural de sus habitantes, como de la necesidad de salvar los obstáculos en la comunicación dentro de este creciente entramado económico, político, cultural y social, ha ido reforzando su tradicional orientación hacia el plurilingüismo, entendido como una competencia comunicativa en evolución permanente a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en el que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Instituto Cervantes: 2002, p. 4). De esta manera, las sucesivas generaciones de Programas Educativos Europeos han ido guiando a los distintos países miembros de la Unión Europea hacia esta nueva concepción del plurilingüismo de sus ciudadanos entendido como el dominio pragmático en distintos contextos de al menos dos lenguas europeas distintas de la materna.

El sistema educativo y de formación español, en consonancia, ha venido desarrollando un proceso sostenido de ampliación de la enseñanza de la segunda lengua, orientado al inglés en la mayor parte de los centros educativos dada su condición de *lingua franca*. Se ha materializado en especial a través de dos medidas muy ambiciosas: la primera es su implantación en el segundo ciclo de la Educación Infantil, según lo dispuesto en el artículo 5.3 del Real Decreto 1630/2006 (p. 475). Este ciclo conforma una etapa voluntaria aunque mayoritaria para los niños en España (97% en 2012 según el INE), una situación homologable a la de los países de su entorno. Sin embargo, la aproximación en el aula a la edad de tres años sí es más temprana que en la inmensa mayoría de los países europeos. Aunque en realidad el Decreto hace énfasis en los grupos de cinco años, la segunda lengua se ha implantado normalmente en todo el segundo ciclo y según el Ministerio de Educación el 79,9% de los alumnos de esta etapa estudiaron Inglés en el curso 2013–2014 (2015, p. 29). A todo esto hay que sumar además el creciente número de alumnos que acuden a extraescolares y otras acciones externas para fomentar estos contactos tempranos con la primera lengua extranjera. Entre estas otras medidas cabría citar la exposición a los dibujos animados en versión original, una práctica habitual en otros países que va abriéndose paso en los hogares españoles a título individual y gracias a las opciones en dual y a la difusión de material didáctico en la red (consúltese Ivarsson, 2014 para ver las distintas técnicas utilizadas en Europa).

La segunda gran medida para la adquisición de la primera lengua extranjera es la inmersión en los programas de plurilingüismo en las diversas etapas educativas, esbozados en la LOE y la posterior LOMCE (artículo 13.1 del Real Decreto 126/2014, p. 19358) y desarrollados a través de las legislaciones autonómicas en los últimos años. Este proceso ha evolucionado desde experiencias tempranas como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (Caballos Bejano: 2006, pp. 1114–1116), al Plan del Fomento del Plurilingüismo (Caballero Calavia y Reyes Fernández: 2011, p. 139) y la plena inmersión en los programas bilingües del momento actual (para un desglose pormenorizado, consúltese Lasagabaster y Ruiz de Zarobe [Eds.], 2010). Este proceso viene avalado por el éxito de programas como el canadiense de inmersión educativa en francés para la población anglófona y el más reciente y directo del aprendizaje en la escuela de las lenguas cooficiales del Estado español. Se acompaña asimismo del aumento progresivo del número de horas semanales dedicadas a la segunda hora extranjera en Primaria.

Todas estas acciones se realizan en un contexto de modernización de las escuelas, renovación de materiales y cambio de paradigma docente que, en este caso, implica la preponderancia de los procesos de adquisición sobre los de aprendizaje (Krashen y Terrell, 1983; Ellis, 1997) y por tanto de las destrezas orales sobre las escritas, el enfoque comunicativo y orientado a la acción (Nunan, 1991, 2004), con preponderancia de la funcionalidad y en el que la corrección fonética se imponga sobre la gramatical, especialmente en estos estadios educativos tempranos.

1.2. El alumnado de educación infantil

Como ya avanzara Piaget en sus estudios sobre los cambios cualitativos en el razonamiento que marcan el desarrollo cognitivo (1931), hoy se asume que el aprendizaje en la primera infancia, además de decisivo para la progresión intelectual posterior, difiere esencialmente de los procesos que se producen en otras etapas de la vida. La actividad en el aula viene así marcada por una capacidad de atención limitada y que depende en gran medida del carácter lúdico y participativo de las actividades propuestas (Pérez Esteve y Roig Estruch, 2003, p. 53) en el que la combinación de los canales de aprendizaje aumenta su peso específico. Todo ello incide en la necesidad de un alto grado de implicación por parte de la familia y los docentes.

La principal ventaja de incluir la enseñanza de la lengua extranjera a una edad tan temprana es la de salvar el consabido obstáculo de la llamada criba fonológica por la que el hablante de cierta edad hace pasar el idioma extranjero por el suyo propio y, por lo tanto, adelantar la edad de exposición a la segunda lengua podría liberar al joven aprendiz de los problemas de pronunciación derivados de adaptar la fonética inglesa a la española, una iniciativa que se deriva de las propuestas desde hace casi un siglo por el Círculo de Praga a través de autores como Polivanov (1931) o Trubetzkoy (1939).

El adelanto de etapa educativa para la segunda lengua supone una confluencia con los procesos de adquisición de la lectoescritura en la primera. Dada esta situación, en los últimos años, un método de lectoescritura en lengua inglesa conocido como *phonics*, revitalizado en los últimos años tras su implantación en las aulas británicas y de otros países anglosajones, ha recalado en numerosas escuelas españolas.

Fonseca Mora y Martín-Pulido (2015, pp. 4-5) señalan seis habilidades previas como factores que inciden directamente en el desarrollo de esta destreza en el alumno de Educación Infantil:

- la *motivación hacia lo impreso*, o intuición por parte del niño del placer por la lectura;
- la *conciencia de lo impreso*, o de que los caracteres escritos expresan mensajes que remiten a nuestra realidad;
- la *conciencia fonológica*, que lleva a descodificar los caracteres en sus diferentes combinaciones;
- el *vocabulario*, que mejora la comprensión y las posibilidades de interacción del alumno;
- las *destrezas narrativas*, que confiere la capacidad de expresión.

Diversos estudios parecen avalar que la adquisición simultánea de más de una lengua no produce desequilibrio en el plano cognitivo, afectivo ni lingüístico (Cummins, 2000; Cenoz, 2003). Por nuestra parte, nos proponemos analizar el posible impacto de la metodología *phonics*, actualmente en expansión dentro de la Educación Infantil y primeros cursos de la Educación Primaria, propuesta principalmente centrada en la *conciencia fonológica* considerando los elementos de transferencia e interferencia; es decir, la influencia positiva o negativa (Lado, 1973) que pueda provocar el aprendizaje simultáneo de la lectoescritura en dos lenguas con un espectro de diferenciación fonética mayor que la existente entre el castellano y las lenguas cooficiales en España.

2. El método sistemático-sintético de lectoescritura

Las *phonics* tal y como se están implementando en numerosos colegios de España derivan directamente de un sistema de lectoescritura en lengua inglesa creado por las maestras Lloyd y Wernham en los años setenta (2007). Es un método de enseñanza integrada de las cinco destrezas con especial énfasis en la iniciación a la lectura. Se basa en la conveniencia de iniciar en la lectura a través de los sonidos y no del alfabeto debido a la opacidad fonética de la lengua inglesa, puesto que las numerosas combinaciones gráficas dificultan el proceso por encima de otras lenguas de ortografía no tan compleja. En italiano, los veinticinco sonidos se representan por medio de veinticuatro letras y ocho combinaciones como *ch*, mientras que en inglés existen 461 grafemas y veintiséis letras para representar los sonidos, que pueden variar de cuarenta a cuarenta y cinco según

acentos locales. Estas diferencias justifican lo que el proceso de adquisición de la lectura varíe de unos seis meses en el primer caso a dos o tres cursos escolares en el segundo (Dombey, 2006, p. 96).

El método de Lloyd y Wernham pretende simplificar el proceso a través de la exposición a los niños a los cuarenta y cuatro sonidos principales a través de sus grafías más habituales de forma *sistemática*; es decir, que aborda la complejidad del sistema a través de un plan de introducción progresivo de grupos de sonidos con sus correspondientes actividades y reglas mnemotécnicas y *sintética*, pues el número de grafemas se reduce a un número limitado de combinaciones a partir de las cuales es posible comenzar a leer de manera autónoma. Se trata de un sistema inductivo y contrapuesto a los métodos *analíticos* como el de Webster (2003, 1ª ed. 1783), en el que se trabaja a partir de la rima. Previsiblemente el uso de las *phonics* de Lloyd también puede contribuir a la seguridad del docente, al abarcar una multitud de casos dentro de un sistema básico programado y cerrado.

El método sintético realiza por lo tanto una inmersión progresiva, con la introducción de un grupo de tres a cinco sonidos a la semana. Los sonidos se presentan siguiendo la siguiente secuencia (véase figura 1):

GRUPO	SONIDOS
1	s - a - t - i - p - n
2	c, k , ck - e - h - r, wr - m, mb - d
3	g - o - u - l, ll - f, ph, ff, b
4	ai - j - oa - ie - ee, or
5	z - w - ng - v - oo, oo
6	y - x, cks, ks - ch, tch - sh - th, th
7	qu - ou, ow - oi, oy - ue, ew, u_e, u - er, ur, ir, ear - ar, a

Figura 1. Secuencia de presentación de los sonidos. Basado en Lloyd y Wernham (1994).

Se trabaja a través de *lap books*, o libros desplegable, canciones y gestos asociados a cada sonido. Los siete grupos del método, además de por su creciente complejidad gráfica, se ordenan por razones de tipo comunicativo, pues se explotan a partir de ejemplos que resulten significativos para los alumnos, por lo que su orden de aparición se fundamenta en relación a su frecuencia de aparición. Así, el primer grupo se justifica por el elevado número de palabras monosílabas que responden al esquema consonante-vocal-consonante que se pueden construir (sat, pat, tap, nap, sit, pin, tip, pit,...). Muchas de ellas, como *sit* (siéntate), *pat* (da una palmadita) o *tap* (haz un ritmo con los dedos) nos remiten a actividades de *Total Physical Response* (Asher, 1969), método que enseña el idioma a través del juego y la acción, lo cual resulta de gran interés para la clase de lengua extranjera.

Posteriormente, a partir del grupo 2, se introducen los *dígrafos*, o agrupaciones de letras que representan un sonido (ck, wr, mb) y a partir del grupo 4 los *diptongos* o unión de dos vocales en la misma sílaba (ai, oa, ie) y las *vocales largas* (ee, or) hasta llegar a la *alternative spelling* y las *tricky words*, o palabras difíciles, que preparan para las irregularidades más comunes dentro de la compleja ortografía de la lengua inglesa. Todo ello redundará en la formación de la conciencia fonológica, que Tunmer definiera como la habilidad para reflexionar sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral (1989).

En cada grupo se enseña el sonido acompañado de un gesto y la grafía más habitual. Es significativo que los nombres de las letras, así como el orden alfabético, son conscientemente omitidos para no entorpecer el ritmo de aprendizaje. Posteriormente se inician tres procesos consecutivos:

1. *Blending* o unión de las grafías para leer correctamente y combinación de estos sonidos para crear palabras nuevas. Los gestos que representan a cada uno de ellos se revelan especialmente prácticos para reconducir a los niños de las pronunciaciones

característicamente erróneas de los españoles, como la de la –s líquida de *snake* (a través de un movimiento del brazo que recuerda al de la serpiente y a la grafía de la letra en sí y que serviría para evitar que la s se lea como *es*) o la h aspirada inicial de *hop* (proyectando el aliento sobre la mano de tal manera en que el sonido se pronuncie pero no se llegue a equiparar al de la j española de *jamón*).

2. *Segmenting* o reconocimiento de los sonidos que componen las palabras, para lo cual el docente se ayuda igualmente de los signos gestuales para ayudar a sus alumnos,
3. *Handwriting* o aprendizaje de la escritura de las letras con su direccionalidad correcta.

En los últimos años se ha producido una proliferación de libros que se apoyan en estos procesos de *blending* o combinación de sonidos para la iniciación a la lectura (véase figura 2):

TÍTULO	AÑO	AUTOR(ES)	LUGAR DE PUBLICACIÓN	EDITORIAL
<i>EACH PEACH</i> <i>PEAR PLUM</i>	1999	AHLBERG, J. y AHLBERG, A.	Londres	Pocket Puffin
<i>THE FISH WHO</i> <i>COULD WISH</i>	2008	BUSH, J. y PAUL, C.	Oxford	Oxford University Press
<i>THE TROUBLE</i> <i>WITH MUM</i>	1986	COLE, B.	DuBois, Pennsylvania	Mammoth
<i>TEN IN THE BED</i>	1990	DALE, P.	Somerville, Massachusetts	Candlewick Press
<i>ROOM ON THE</i> <i>BROOM</i>	2002	DONALDSON, J. y SCHEFFLER, A.	Londres	Puffin Books
<i>WHAT CAN YOU</i> <i>STACK AT THE</i> <i>BACK OF A YAK?</i>	2013	GREEN, A. y STOWER, A.	Witney	Alison Green Books
<i>THE DOG THAT</i> <i>DUG</i>	1993	LONG, J. y PAUL, C.	Dugort, Island	Achill Red Fox
<i>THE DUCK WITH</i> <i>NO LUCK</i>	2009	LONG, J. y PAUL, C.	Oxford	Oxford University Press
<i>DON'T PUT YOUR</i> <i>FINGER IN THE</i> <i>JELLY, NELLY</i>	2006	SHARRATT, N.	Witney	Scholastic Paperbacks
<i>ELEPHANT</i> <i>WELLYPHANT</i>	2008	SHARRATT, N.	Witney	Alison Green Books
<i>OCTOPUS</i> <i>SOCKTOPUS</i>	2009	SHARRATT, N.	Witney	Alison Green Books
<i>SHARK IN THE</i> <i>PARK</i>	2007	SHARRATT, N.	Witney	Alison Green Books
<i>THE WONKY</i> <i>DONKEY</i>	2010	SMITH, C. y COWLEY, K.	Witney	Scholastic Paperbacks
<i>NEED A TRIM, JIM</i>	2000	UMANSKY, K. y CHAMBERLAIN, M.	Dugort, Island	Achill Red Fox
<i>PASS THE JAM, JIM</i>	1993	UMANSKY, K. y CHAMBERLAIN, M.	Dugort, Island	Achill Red Fox
<i>THIS IS JANE, JIM</i>	2002	UMANSKY, K. y CHAMBERLAIN, M.	Dugort, Island	Achill Red Fox
<i>YOU CAN SWIM,</i> <i>JIM</i>	1998	UMANSKY, K. y CHAMBERLAIN, M.	Dugort, Island	Achill Red Fox

Figura 2. Cuentos basados en la aliteración de las *phonics*. Fuente: Elaboración propia basada parcialmente en Jolliffe, Waugh y Carss (2012).

El método se fundamenta en el modelo de aprendizajes VAK o visual, auditivo y kinestésico, que tiene especial impacto en edades tempranas (Barbe y Milone 1981, Kolb 1984). El sonido

ocupa el lugar preferente dentro de esta confluencia sensorial. Cada uno de ellos se presenta a través de una canción popular en la letra se adapta y se alitera el sonido que se quiere aprender: *Apples and Bananas, Camptown Races, Did You Ever See a Lassie?, Go In and Out the Windows, He's Got the Whole World in His Hands, Hickory Dickory Dock, If You're Happy and You Know It, Jimmy Crack Corn, Jingle Bells, Merrily We Roll Along, Old McDonald, She'll Be Coming Round the Mountain, Skip to my Lou, The Farmer in the Dell, The Muffin Man, The Mulberry Bush, The Wheels on the Bus, This Old Man, Twinkle, Twinkle Little Star, Where, Oh Where Has my Little Dog Gone?*

El componente visual supone la clave de cara a la preparación de la lectura y corre a cargo de la grafía de la letra que representa cada sonido, acompañada de ilustraciones infantiles como las de Lib Stephen, que acompañan la obra de Lloyd y Wernham (1994) o de recursos en la red, que les preparan para su formación digital (Liesa Orús y Otal Piedrafita, 2002, p. 102). Por último, el elemento kinestésico viene a través de la mencionada asociación de cada sonido con un gesto mímico que se reproduce cada vez que este se pronuncia, además del movimiento que implica la escritura de la grafía en sí, que aún no está adquirida.

Es posible encontrar los antecedentes del sistema en el trabajo de lingüistas como Ellenor Fenn (analizada en profundidad por Gallego Sturla), ya que, al igual que en el caso de los métodos elaborados por esta didáctica del siglo XVIII, ya sea en cajas como su *Set of Toys* (1780) como en sus volúmenes de lectura como *The Infant's Friend I y II* (1788), se apoya en la utilización de material lúdico manipulable y atractivo para el niño por apelar a los distintos canales sensoriales y a la acción de los padres como agentes de refuerzo del aprendizaje.

La publicación del *Rose Report* (2006), informe con recomendaciones de la OFSTED (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*), señalaba un 16% de fracaso escolar en el Reino Unido y proponía el método sintético *phonics* a raíz del éxito en los resultados de Johnston y Watson en su estudio longitudinal en Clackmannshire (2005). En consecuencia, el método de Lloyd y Wernham se retomaba e implantaba de manera obligatoria en todas las escuelas del Reino Unido como medida para reforzar las estrategias lectoras. Esta decisión es acorde con lo desarrollado en muchos estudios que relacionan la conciencia fonológica con la comprensión lectora (Lázaro Ibarrola, 2007, pp. 158-159). Sin embargo, la medida no estuvo exenta de polémica, puesto que la edad en la que deberían asumirse estos procesos es frecuentemente una cuestión abierta para el debate, dadas las grandes diferencias de maduración entre los niños. En el Reino Unido se ha implantado a la edad de cinco años, el primer año de enseñanza obligatoria, que es considerada demasiado prematura por algunos autores (David: 17). El método está diseñado para niños de tres a seis años, pero está preparado para enseñar a leer a alumnos de mayor edad e incluso a adultos con problemas de aprendizaje (Dore, 2013, p. 2), en especial para tratar la dislexia (McArthur et al. 2015).

En España, el método se ha popularizado en los últimos años en especial gracias a la acción de la rama española de *Jolly Learning, Synthetic Phonics* o *Fun Phonics Spain* (2016). Además de los materiales producidos por dichas empresas, o como *Sonic Phonics*, juego que ha recibido un premio en *The Queen's Awards for Enterprise 2016*, existen muchos otros recursos de lectoescritura en lengua inglesa en la red (véase figura 3).

El encaje de la metodología en lo que se refiere a lo establecido por la normativa estatal viene en Educación Infantil de la mano del artículo 3 del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo, que recoge, entre otros, los objetivos f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión y g) Iniciarse [...] en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo (474). También se ajusta a lo previsto por el artículo 4.2, que precisa que “los métodos de trabajo [...] se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (474). Sobre el elemento kinestésico, hay que tener en cuenta que la Educación Infantil cuenta con el lenguaje corporal como “la utilización del cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y representativa” (480). En los contenidos, el bloque 1 de lenguaje verbal contiene un apartado de aproximación a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute a través del interés por explorar algunos de

sus elementos; diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica e iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases. También existe una sección de acercamiento a la literatura en la que se refiere a la “escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje; recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen; participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender y dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos (481). En el bloque 4 sobre el lenguaje corporal, “descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación” (482).

Página web	Organización	Dirección
Get reading right. The tools to read and spell	Get reading right	http://www.getreadingright.com.au/
Jolly Phonics letter sounds	Jolly Learning	https://www.youtube.com/watch?v=-ksblMiliA8
Jolly Phonics Songs	Jolly Learning	https://www.youtube.com/watch?v=eCjYB07aSU
Mr. Thorne Does Phonics	Christopher Thorne	http://mrthorne.com/
Phonics Hero	Phonics Hero	https://www.phonicshero.com/
Read Write Inc. Phonics	Ruth Miskin Training	http://www.ruthmiskin.com/en/read-write-inc-programmes/phonics/
The balanced literacy diet. The Melissa Institute Literacy Website	The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto	http://www.oise.utoronto.ca/balancedliteracydiet/Home/

Figura 3. Listado de páginas web con recursos de *phonics*. Fuente: Elaboración propia basada parcialmente en Jolliffe, Waugh y Carss (2012).

Por su parte, el Real Decreto de Educación Primaria correspondiente a la LOMCE señala en su artículo 9.2 que la lectura se fomentará de manera diaria en el aula (p. 19355). Dentro del área de Lengua castellana y literatura, el bloque 1 sobre comunicación oral (hablar y escuchar), en señala en sus contenidos la “audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño” y en los criterios de evaluación la expresión con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen (3.1, p. 19381). Por su parte, en el bloque 2, dedicado a la comunicación escrita (leer), se habla de la consolidación de la lectoescritura y en el 4, dedicado al conocimiento de la lengua, a la sílaba, el diptongo y el hiato. Asimismo, en el bloque 5, sobre educación literaria, se habla de la memorización y reproducción de textos orales breves y sencillos, cuentos, canciones, poemas, refranes, adivinanzas, trabalenguas (5.2, p. 19385). Con todo esto estaríamos consiguiendo los mismos resultados de la lengua castellana también para la primera lengua extranjera. En el apartado e), que regula lo referente a esta otra área, en el bloque 1, referente a la comprensión de textos orales, se hace referencia a la discriminación de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación (p. 19396) y en el bloque 2 de producción de textos orales (expresión e interacción), se habla de usar lenguaje corporal culturalmente pertinente, como gestos, expresiones faciales, posturas, contactos visual o corporal, proxémica (p. 19397).

4. Controversia

De todo lo expuesto se puede razonar que existen numerosas razones en favor de la implantación del método sistemático-sintético de lectoescritura *phonics* tanto en las aulas de países anglosajones como en aquellas en las que el inglés se aprende como segunda o tercera lengua. Johnston y Watson (2007) consideran que sus buenos resultados se refieren al descubrimiento de que la conciencia de los nuevos lectores recae primero sobre las unidades menores. Noltemeyer, Joseph y Kunesh (2013) realizaron un estudio en el que los niños recordaban las palabras a corto

plazo y mejoraban su lectura. También Beal-Álvarez, Lederberg y Easterbrooks (2011) exponen una visión positiva de la conciencia fonológica en su experiencia de intervención con *Visual Phonics* (<https://goo.gl/awmnVP>) para discapacitados auditivos a través de la enseñanza explícita de la relación entre grafema y morfema con soporte multimodal que incluye el uso de tarjetas y la imitación de la producción de las profesoras.

Sin embargo, muchos autores se han manifestado en contra de la implantación del sistema, tanto en las escuelas británicas como en las que el inglés se estudia como lengua extranjera. Un problema común para ambos casos estriba en la enorme complejidad del sistema fonético inglés debido a las numerosas excepciones que existen (Johnson 2001, Smith 2003). Pese a la regularidad del 90% de la lengua inglesa preconizada por algunos estudiosos (Shanahan, 2001, p. 70), muchos otros han señalado esta afirmación como carente de fundamentación científica (Krashen, 2002). Precisamente dicha inconsistencia entre sonido y grafía en la lengua inglesa inhibe la rápida adquisición de las habilidades de recodificación fonema-grafía frente a lo que ocurre en el caso de otras lenguas comunitarias como el griego, alemán, español o italiano (Wimmer y Goswami, 1994; Goswami et al., 1998, 2001; Seymour et al., 2003), incluso sin entrar en la consideración de las diferencias fonológicas propias de la existencia de millones de hablantes en regiones de los cinco continentes.

Por otra parte, dentro del contexto específico de Gran Bretaña, Gooch y Lambirth llegan a cuestionar la independencia del *Rose Report* al considerar que no goza del suficiente respaldo académico (2011, p. 3). Esa misma falta de experimentación del método fue esgrimida por Wyse ya en el año 2000, alegato mantenido en estudios posteriores como los de Wyse y Styles (2007), Wyse y Goswami (2008) o Davis (2012), donde se insiste en la falta de evidencias empíricas fiables para justificar la recomendación de utilizar el método fónico sintético o simplificado. Defienden una metodología sistemática o exhaustiva, como establecen las autoridades australianas. En realidad, y como queda expuesto, el sistema de las *phonics* se considera sistemático-sintético al intentar compendiar la complejidad de la fonética inglesa tras un acercamiento a los sonidos más comunes y sus combinaciones en palabras de uso frecuente y la progresiva introducción de otras más infrecuentes y complicadas.

Los detractores llegan a afirmar que es una práctica incompatible con la labor del maestro en sí e incluso un abuso para los alumnos (Davis, 2012), máxime en los casos de alumnos inmigrantes que proceden de otro idioma y cultura de origen con respecto a sus compañeros de aula (Clifford, Rhodes y Paxton, 2014). Según diversos autores, y contrariamente a lo defendido por Johnston y Watson, defienden que la habilidad de dividir una palabra en los sonidos que la componen, -o conciencia fonológica- es una competencia que habitualmente se adquiere con el tiempo mediante la mera lectura de textos (Willingham, 2015). Por lo tanto, se muestran partidarios de segmentar a partir del texto; es decir, el camino inverso al fundamentado en el método *phonics*. Un ejemplo de este tipo de métodos es Look and say (<https://goo.gl/1hGqqY>), que se apoya en el uso de *flashcards* para enfrentarse a textos más complejos con una finalidad de desarrollo gramatical y de adquisición de vocabulario.

Se esgrimen asimismo otras críticas, como que las pruebas se realizaron con alumnos de 5 a 7 años, y no con muestras de niños de menor edad, que en realidad quedan fuera del proceso de implantación del método en Gran Bretaña, y que durante las primeras semanas se evita el contacto directo de los niños con el texto escrito, para que se centren en el relato oral de los cuentos en clase y en casa (Lloyd, 2007). Este requerimiento puede suponer un conflicto para los docentes o los padres en el caso de que algunos niños muestren ya interés en intentar leer por sí mismos (Wyse y Styles, 2007, p. 37). En estos casos, si bien el período indicado no se alarga más de un par de meses, la lógica podría apuntar hacia el respeto los períodos sensibles de aprendizaje de cada niño en particular mediante el acceso puntual a la grafía para el niño que lo demande como una muestra de lo que se va a aprender y sin alteraciones de la programación de aprendizaje prevista.

En lo que se refiere a la aplicación del método dentro del área de la enseñanza de lenguas modernas, la corriente crítica se encuentra encabezada por Krashen. El padre del método natural se postula como firme detractor de la enseñanza de la lectoescritura de manera diferenciada

de la lectura comprensiva. Este punto de vista se enmarca dentro de una profusa campaña para proteger el modelo educativo bilingüe de aprendizajes de tipo academicista y por la defensa de un sistema más creativo, global y centrado en el alumnado (véanse, entre otras, 2002, 2004, 2016). Su punto de vista se fundamenta en la adquisición de la segunda lengua mediante un proceso que se ha de realizar de manera espontánea y no forzada, en la que la comunicación preceda a la corrección, tal y como sucede con la lengua materna. Considera, en definitiva, contraproducente intentar compensar las carencias derivadas de la falta de exposición a la lengua extranjera mediante procesos de aprendizaje basados en la memorización de reglas, pues plantean problemas y desencadenan lo que denomina *filtros afectivos negativos* que desalientan a gran parte del alumnado (1982, 2003a). Su método consiste en una exposición al *input* oral y escrito que trate de reproducir en la medida de lo posible la adquisición de la primera lengua, respetando los tiempos de aprendizaje desde la consideración del tiempo necesario para adquirir precisión en el uso de la lengua materna (Krashen y Terrell, 1983). Se apuesta por lo tanto por la inmersión dentro de un método educativo bilingüe en la que el error sea tolerado y en el que la corrección sea el resultado natural de un largo período de exposición y comunicación.

La lectoescritura sería un ejemplo relevante de la mayor eficacia de interiorizar la norma a través del uso de la lengua en lugar de aprender la lengua mediante la memorización de reglas con numerosas excepciones. Según esta corriente, todos los aspectos de la conciencia fonológica, excepto los más elementales, se desarrollan a la edad en que los niños aprenden a leer (Krashen, 2003b) e incluso las reglas fónicas más complejas se adquieren subconscientemente a través de la lectura (Smith, 2003), pues la adquisición dicha conciencia fonológica es el resultado del proceso lector y no la causa (Krashen, 2014, p. 1). Paralelamente, la carencia o escasez de conciencia fonológica no impiden que los niños aprendan a leer muy satisfactoriamente (Campbell and Butterworth, 1985; Krashen, 2001b). Sin embargo, la enseñanza explícita de las *phonics*, que invierte este orden, no garantiza la adquisición de la lectura comprensiva y, no garantiza por sí misma la formación de buenos lectores. No existen evidencias de que el entrenamiento en las *phonics* beneficie la comprensión lectora tal y como se ha puesto de manifiesto cuando dichos alumnos realizan tests en que tienen que entender lo que leen en primera o segunda lengua (Krashen, 2001a; 2002; Krashen y Hastings 2011). Así también las investigaciones realizadas carecen de las pertinentes evidencias que demuestren de manera fehaciente que los niños comprenden lo que leen (Torgerson et al. 2006), un fallo manifestado en el *phonics screening check* realizado actualmente sin claves contextuales, de forma aislada y con la presencia de palabras inexistentes en la lengua actual como “tord” o “gerk”. Advierten del peligro de confundir “descodificación” con “lectura” con la consiguiente pérdida del verdadero objetivo del proceso lector: extraer el significado (Lyle, 2014, p. 1). Se argumenta que la comprensión trasciende la mera palabra u oración, y se recuerda la práctica habitual de numerosos escritores de omitir ciertas partes de la información para crear un determinado efecto literario, lo que evidencia la necesidad de proporcionar a los alumnos el contexto y las habilidades necesarias de interpretación para completar la información que falta (Willingham, 2015). Así, si la enseñanza de las *phonics* bien podría ser útil o incluso necesaria en algunos casos para establecer la conexión entre sonido y grafía sobre todo en las fases iniciales de descodificación de textos y lectura de palabras, sin una atención constante al significado y comprensión a los niños les costará convertirse en lectores competentes (Dombey, 1999).

Como alternativa, las investigaciones realizadas parecen aconsejar la implementación de un programa de lectura que cree un entorno rico en medios impresos (Purcell-Gares 1996, Dyson 2001, Wyse et al. 2013), e involucre a los alumnos en actividades que presten atención tanto a la forma como al contenido y se inserten, por lo tanto, en la teoría del *input* del método natural de Krashen y Terrell (1983), apoyados por otros autores como Wilson y Norman (1998), que realizaron una investigación en la que se veía que los docentes con enfoque global lograban mejores resultados que aquellos basados en la competencia fonética. No faltan, por otro lado, autores más moderados como Adams (2004), que consideran la combinación de las ventajas metodológicas derivadas del punto de vista de las *phonics* con el del enfoque global para la enseñanza del lenguaje.

6. Conclusiones

Como queda visto, existen numerosos argumentos en favor y en contra de la implantación de esta metodología en nuestras aulas. A través de una formación previa, el profesorado puede conseguir un método completo de aproximación a la lectura de un sistema tan complejo en el plano ortográfico y fonético como es la lengua inglesa, con materiales reales y atractivos en un momento de gran curiosidad, interés y desinhibición por parte del alumnado.

En lo que se refiere al uso de una metodología global, entendemos que la polémica se refiere principalmente al acercamiento a la lectura en la primera lengua, y que el tratamiento de la segunda en el aula responde ya a un enfoque global en el que el método viene acompañado de actividades de tipo más comunicativo y colaborativo que compensan las limitaciones creativas de las *phonics*, en una edad además en la que el *input* supera con creces al *output* esperado. Un aspecto para la consideración es el distinto nivel de maduración de los alumnos para enfrentarse a la lectoescritura en lengua extranjera, por lo que cabría llevar un seguimiento individualizado, que respete los tiempos de los niños, que enfatice la comprensión y que presente especial atención a la diversidad. Como señala el artículo 8 del Real Decreto 1630/2006 (p. 475), “la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adoptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración”.

La práctica adecuada y contextualizada de las *phonics* como parte de la actividad en el aula supone un refuerzo para la adquisición de la lectoescritura en español, ya que la mayor parte de los grafemas suenan igual en ambos idiomas, además de evitar la interferencia de la lengua materna en la pronunciación, un problema difícil de combatir en etapas educativas posteriores. Por otro lado, el método se adapta plenamente a lo indicado por la legislación educativa de las etapas en cuestión, dentro del área de representación por medio de los lenguajes, artes plásticas y visuales en el caso de Infantil y permitiendo incluso acercarse en la primera lengua extranjera los resultados para la primera lengua o lengua castellana. Consideramos que la transferencia superaría la interferencia negativa, en especial en una etapa en la que priman la comprensión, la producción y la concepción positiva de la lengua sobre la corrección lingüística. Este dominio fonético, no desvinculado de la práctica de la comprensión lectora, podría mejorar no solamente la pronunciación, sino también la destreza lectora, una herramienta básica para combatir la desmotivación ante el texto y la lengua extranjera en cursos posteriores y afrontar los procesos educativos dentro del bilingüismo.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. J. (2004). Why not phonics *and* whole language? En: D. Wray [Ed.]: *Literacy. Major themes in education. Volume II. Reading: Processes and Teaching* (pp. 193-220). Londres / Nueva York: Routledge Falmer.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Barbe, W. B. y Milone, M. N. (1981). What we know about modality strengths. *Educational Leadership*, 38(5), 378-380.
- Beal-Álvarez, J. S., Lederberg, A. R. y Easterbrooks, S. R. (2011). Grapheme-Phoneme Acquisition of Deaf Preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 39-60.
- Caballero Calavia, M.-G. y Reyes Fernández, M. (2011). El nuevo alumno surgido del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. España. Estudio comparativo entre alumnos de 4º de la ESO. *Fuentes*, 11, 139-160.
- Caballos Bejano, M. G. (2006). Del bilingüismo al plurilingüismo. Una política educativa de incentivación de las L2 en la Comunidad andaluza. Teoría y realidad. En M. Bruña Cuevas (Coord.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 1005-1019). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Campbell, R. y Butterworth, B. (1985). Phonological dyslexia and dysgraphia in a highly literate subject: A developmental case with associated deficits and phonemic processing and awareness. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 37(3), 435-475.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde Educación Infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *Eduling: revista-fòrum sobre plurilingüisme i educació*, 1, 1-12.
- Clifford, V., Rhodes, A. y Paxton, G. (2014). Learning difficulties or learning English difficulties? Additional language acquisition: An update for paediatricians. *Journal of Paediatricians & Child Health*, 50(3), 175-181.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: <https://goo.gl/9vldTL>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Bristol: Multilingual Matters.
- David, T. (2007). What is early childhood for? En K. Gooch y A. Lambirth (Eds.), *Understanding phonics and the teaching of reading: Critical perspectives* (pp. 9-22). Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill Education, Open University Press.
- Davis, A. (2012). A Monstrous Regimen of Synthetic Phonics: Fantasies of Research-Based Teaching ‘Methods’ Versus Real Teaching. *Journal of Philosophy Education*, 46(4), 560-573.
- Dombey, H. (1999). Picking a path through the phonics minefield, Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 27(1), 12-21.
- Dombey, H. (2006). Phonics and English orthography. En M. Lewis y S. Ellis. (Eds.), *Phonics, Practice, Research and Policy* (pp. 95-104). Londres: Paul Chapman.
- Dore, L. A. (2013). EPDP 592. *Intervention review*. Recuperado de: <https://goo.gl/kr45yt>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fonseca Mora, M. C. y Martín-Pulido, S. (2015). Enseñar Inglés en Educación Infantil: Materiales y recursos. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 29, 1-20.
- Fun Phonics Spain (2016). Recuperado de: <https://goo.gl/bxXng3>
- Gallego Sturla, C. (2015). *La didáctica de la lengua inglesa en el siglo XVIII: Ellenor Fenn, educadora y lingüista*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- George, C. (2016). *Synthetic Phonics Spain*. Recuperado de: <https://goo.gl/iEk8vI>
- Gooch, K. y Lambirth, A. (2011). *Teaching early reading and phonics. Creative approaches to early literacy*. Londres: SAGE.
- Goswami, U., Gombert, J. E. y De Barrera, L. F. (1998). Children’s orthographic representations and linguistic transparency: nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19(1), 19-52.
- Goswami, U., Ziegler, J., Dalton, L. y Schneider, W. (2001). Pseudohomophone effects and phonological recoding procedures in reading development in English and German. *Journal of Memory & Language*, 45(4), 648-664.
- Instituto Cervantes (2002). El Marco Común Europeo de Referencia en su contexto político y educativo. En Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MEC y Grupo Anaya.
- Ivarsson, J. (2014). A short technical history of subtitles in Europe. *TransEdit*, 30. Recuperado de: <https://goo.gl/t7I1w0>
- Johnson, F. (2001). The utility of phonics generalizations: Let’s take another look at Clymer’s conclusions. *The Reading Teacher*, 55(2), 132-143.
- Johnston, R. y Watson, J. (2005). *The effects of Synthetic Phonics teaching on reading and spelling attainment. A seven year longitudinal study*. The Scottish Executive. Recuperado de: <https://goo.gl/iowdZn>
- Johnston, R. y Watson, J. (2007). *Teaching synthetic phonics*. Exeter: Learning Matters.
- Jolliffe, W. y Waugh, D. con Carrs A. (2012). *Teaching systematic synthetic phonics in Primary school*. Londres: SAGE.
- Jolly Learning (2016). *Teaching Literacy with Jolly Phonics*. Recuperado de: <https://goo.gl/HXmCxR>

- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2001a). Does “pure” phonemic awareness training affect reading comprehension? *Perceptual and Motor Skills*, 93(2), 356-358.
- Krashen, S. (2001b). Low PA can read OK. *Practically Primary*, 6(3), 17-20.
- Krashen, S. (2002). Defending Whole Language: The Limits of Phonics Instruction and the Efficacy of Whole Language Instruction. *Reading Improvement*, 39(1), 32-42.
- Krashen, S. (2003a). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann.
- Krashen, S. (2003b). The unbearable coolness of phonemic awareness. *Language Magazine*, 2(8), 13-18.
- Krashen, S. (2004). Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 21-29.
- Krashen, S. (2014). Literacy Education: Need we start early?. *Language and Language Teaching*, 3(2), 1-7.
- Krashen, S. (2016). Compelling Reading and Problem-Solving: The Easy Way (And the Only Way) to High Levels of Language, Literacy, and Life Competence. En: Y. Leung (Ed.), *Epoch Making in English Language Teaching and Learning. Twenty-fifth International Symposium on English Teaching* (pp. 115-125). República de China: English Teachers' Association.
- Krashen, S. y Hastings, A. (2011). Is phonemic awareness training necessary in second language literacy development? Is it Even Useful? *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1). Recuperado de: <https://goo.gl/50q1v4>
- Krashen, S. y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach*. Nueva York: Pergamon.
- Lado, R. (1973). *Lingüística Contrastiva: Lenguas y Culturas*. Madrid: Alcalá.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lázaro Ibarrola, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de *phonics* en el aula de lengua extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 8, 153-167.
- Liesa Orús, M. y Otal Piedrafita, M. P. (2002). Internet como medio de comunicación telemática internacional en la Educación Infantil. *Fuentes*, 4, 91-104.
- Lyle, S. (2014). The Limits of Phonics Teaching. *School Leadership Today*, 5(5), 68-74.
- Lloyd, S. (2007). *The Phonics Handbook. A handbook for teaching Reading, Writing and Spelling*. Essex: Jolly Learning.
- Lloyd, S. y Wernham, S. con ilustraciones de Stephens, L. (1994-1995). *Finger Phonics* (1-7). Essex: Jolly Learning.
- Mcarthur, G. G., Castles, A., Kohnen, S., Larsen, L., Jones, K., Anandakumar, T. y Banales, E. (2015). Sight Word and Phonics Training in Children With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 391-407.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Real Decreto 126/2014, de 18 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, Sec. 1: 19349-19420.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, 4: 474-481.
- Noltemeyer, A. L., Joseph L. M. y Kunesch C. E. (2013). Effects of Supplemental Small Group Phonics Instruction on Kindergartners' Word Recognition Performance. *Reading Improvement*, 50(3), 121-131.
- Nunan, D. (1991). Methods in Second Language Classroom-Oriented Research: A Critical Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 249-274.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Esteve, P. y Roig Estruch, V. (2003). Factores para la eficacia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria. En

- C. Huete García y V. Morales Ortiz (eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 49-72). Murcia: Región de Murcia, Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Piaget, J. (1984). *Lenguaje y pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós Educador.
- Polivanov, E. D. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. Travaux du Cercle Linguistique de Prague. En E. D. Polivanov (1974), *Selected works: articles on general linguistics*. La Haya: Mouton.
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–147.
- Shanahan, T. (2001). Response to Elaine Garan. *Language Arts*, 79(1), 70-71.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and Reading*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (2003). *Understanding reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Synthetic phonics (2016). Recuperado de: <https://goo.gl/iEk8vI>
- Torgerson, C. J., Brooks, G. y Hall, J. (2006). *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. Nottingham: DfES Publications.
- Trubetzkoy, N. S. (1973). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.
- Tunmer, W. E. (1989). The role of language-related factors in reading disability. En D. Shankweiler y L. I. Liberman (eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 91-131). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Webster, N. (2003). *The First Part of the Grammatical Institute of the English Language* (aka *The American Spelling Book, The Elementary Spelling Book and The Blue-Backed Speller* (1ª edición 1783). Nueva York: Patriotic Textbook Series.
- Willingham, D. (2015). *Raising Children Who Read: What Parents and Teachers Can Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wilson, B. (2016). *Fun Phonics Spain*. Recuperado de: <https://goo.gl/AKrxZG>
- Wilson, K. y Norman, C. (1998). Differences in word recognition based on approach to reading instruction. *Alberta Journal of Educational Research*, 44(2), 221–230.
- Wyse, D. (2000). Phonics – the whole story? A critical review of empirical evidence. *Educational Studies*, 26(3), 355–364.
- Wyse, D. y Woswami, U. (2008). Synthetic phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*, 34(6), 691–710. doi:10.1080/01411920802268912
- Wyse, D., Jones, R., Bradford, H. y Wolpert, M. A. (2013). *Teaching English, Language and Literacy*. Nueva York: Routledge.
- Wyse, D. y Styles, M. (2007). Synthetic phonics and the teaching of reading: the debate surrounding England's 'Rose Report'. *Literacy*, 41(1), 35–42. doi:10.1111/j.1467-9345.2007.00455.x

Para citar este artículo

López-Cirugeda, I. y López-Campillo, R.M. (2016). El método sistemático-sintético de lectoescritura Phonics como herramienta para la adquisición de la fonética inglesa. *Revista Fuentes*, 18(2), 183-195. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.05>