



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN INFANTIL

PORTADA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ZAMORA

TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

**Desarrollo de la conciencia fonológica e iniciación a la lectoescritura en inglés
con *Jolly Phonics*.**

Autor: Eva Pertejo López

Tutor: Ramiro Durán Martínez

Zamora, 10 de Junio de 2016

RESUMEN

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera está presente desde las etapas educativas más tempranas. Sin embargo, la irregularidad de su código lingüístico origina frecuentes errores de pronunciación en la educación infantil que en ocasiones se arrastran a etapas posteriores. Desarrollar estrategias que promuevan una buena adquisición del código lingüístico desde el inicio de su aprendizaje es fundamental para lograr una buena competencia lingüística del idioma y para ello el desarrollo de la conciencia fonológica es esencial.

La búsqueda de métodos utilizados en países de habla inglesa que proporcionen una buena competencia lingüística desde el desarrollo de la conciencia fonológica e iniciación de la lectoescritura conduce al estudio de la fonética sintética como uno de los caminos más beneficiosos en cuanto a resultados obtenidos, siendo el método *Jolly Phonics* uno de los más conocidos y aplicados.

El presente trabajo fin de grado se elabora con el fin de contribuir a la práctica de la enseñanza de la lengua extranjera en la etapa de educación infantil. Para ello se trata de justificar el enfoque metodológico elegido, en cuanto a su potencial para desarrollar la conciencia fonológica y la lectoescritura, analizar las características y funcionamiento del método y elaborar una propuesta de aplicación en un aula de niños de cinco años.

ABSTRACT

The study of English as a second language is present from the earliest stages of education, however, the linguistic code is so irregular that causes frequent pronunciation errors, even in later stages. Developing strategies to avoid these errors from the beginning is essential to promote a good linguistic competence. This requires the development of phonological awareness.

Looking for methods used in English speaking countries, that provide good language proficiency taking into account the development of phonological awareness and the introduction to literacy, leads to the study of synthetic phonics as one of the most successful approaches. Based on this approach, *Jolly Phonics* is one of the best known and applied.

This project is developed with the purpose to contribute to the practice of teaching a foreign language in early childhood education. With this aim in mind, it is necessary to justify the methodological approach chosen in terms of its potential to develop phonological awareness and literacy, as well as its characteristics and performance and conclude developing an educational proposal of the method for five year old children.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
2. OBJETIVOS.....	7
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. Marco legal en Castilla y León.....	8
3.2. Aspectos teóricos relacionados con la conciencia fonológica	9
3.2.1. <i>Concepto de conciencia fonológica</i>	9
3.2.2. <i>Niveles de conciencia fonológica</i>	9
3.3.3. <i>Adquisición de la conciencia fonológica</i>	9
3.3. Relación entre conciencia fonológica y lectoescritura.....	10
3.4. Métodos de enseñanza de la lectoescritura en países de habla inglesa.....	13
3.5. El debate de la lectoescritura en el Reino Unido	14
3.5.1. <i>Principios metodológicos de la fonética sintética</i>	15
3.6. Método <i>Jolly Phonics</i>	16
3.6.1. <i>Origen del método</i>	16
3.6.2. <i>Características</i>	16
3.6.3. <i>Resultados y críticas</i>	18
4. PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL MÉTODO <i>JOLLY PHONICS</i>	19
4.1. Contextualización	19
4.2. Objetivos generales.....	19
4.3. Contenidos	20
4.4. Aspectos metodológicos generales	20
4.5. Recursos	21
4.6. Desarrollo de las sesiones	21
4.7. Evaluación.....	26
5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	27
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
7. REFERENCIAS NORMATIVAS	30
8. ANEXOS.....	31
Anexo I. Recursos de <i>Jolly Phonics</i>	31
Anexo II. Actividades para la pizarra digital	33
Anexo III. <i>Flashcards</i>	34
Anexo IV. Otros recursos	35
Anexo V. Hoja de evaluación	35

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La enseñanza de la lengua inglesa en la etapa infantil es un hecho cada vez más relevante. El aprendizaje de una lengua extranjera ha de responder a una demanda social y a un mercado laboral cada vez más exigente y globalizado, lo que ha contribuido a adelantar esta enseñanza a edades tempranas, ya desde el año 1999 cuando se publica la orden que regula, con carácter experimental, la implantación de la lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil. Esta etapa supone un reto para la enseñanza de un idioma extranjero, ya que los niños en estas edades necesitan de una enseñanza muy adaptada a sus necesidades y limitaciones, puesto que, en su mayoría, no han estado expuestos al idioma y su madurez cognitiva no está todavía muy desarrollada. No obstante, existe un consenso generalizado sobre la conveniencia de la adquisición temprana de una segunda lengua. La adquisición simultánea de dos lenguas durante esta etapa, implica el uso compartido de áreas cerebrales que favorecen la permanencia y funcionalidad del idioma en el sujeto, cualidades que se pierden si el aprendizaje de la segunda lengua es tardío. Además del factor edad, deben confluír diversas circunstancias, como la coordinación de toda la comunidad educativa, el empleo de metodologías adecuadas o la calidad de formación del profesorado, para que la adquisición de la segunda lengua sea efectiva. (Durán, Sánchez-Reyes y Beltrán, 2008).

Desde las escuelas se trata de promover una buena competencia lingüística a todos los niveles. La enseñanza de la lectura y la escritura constituyen una parte muy importante de esa competencia y su adquisición está muy relacionada con su enseñanza, de forma estructurada, en un contexto escolar. El Panel Nacional de Lectura (2000), en el que se hace una revisión de las investigaciones sobre la enseñanza de la lectura en inglés, destaca la importancia que tienen las estrategias de decodificación de palabras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y además señala la relación que existe entre el desarrollo de las habilidades fonológicas y la lectura.

Teniendo en cuenta las similitudes y diferencias entre el código lingüístico del español y el inglés, el aprendizaje inicial de la lectoescritura en inglés como segunda lengua puede verse beneficiado por las metodologías empleadas en los países de habla inglesa. Las distintas investigaciones y decisiones políticas en estos países han conducido a la elección de la fonética sintética como el mejor camino para lograr una buena competencia en lectura y escritura. Esta metodología se fundamenta en la enseñanza explícita y sistemática del código alfabético utilizando el análisis fonológico y ortográfico de las correspondencias grafema-fonema.

Por otra parte, en el estudio de Pino y Rodríguez (2006) en el que se analizan los principios metodológicos que fundamentan la enseñanza del inglés como segunda lengua en la educación infantil, se recomienda utilizar aquellos encaminados a promover la escucha y comprensión a través del uso del lenguaje oral en contextos reales; a fomentar la autonomía y la participación del niño en un clima lúdico, relajado y afectivo; a utilizar actividades dinámicas y repetitivas que supongan una respuesta física y favorezcan la expresión y comunicación como canciones, gestos o movimiento corporal.

Considerando los fundamentos de la fonética sintética y los principios metodológicos para la enseñanza del inglés como segunda lengua en educación infantil, el método *Jolly Phonics* es una buena elección para iniciar al niño en la lectoescritura del inglés. Se trata de un método fonético utilizado en el Reino Unido para enseñar a los niños ingleses a leer y pronunciar correctamente. Sigue un enfoque multisensorial que combina imágenes, canciones, gestos y movimiento para aprender a leer utilizando los sonidos de las letras. Por ello se ha tomado como referencia para la elaboración de la propuesta.

En resumen, este trabajo trata de profundizar en la justificación teórica de la elección del método *Jolly Phonics* para el desarrollo de la conciencia fonológica e iniciación a la lectoescritura en inglés. Para ello se hace una revisión de la bibliografía existente acerca de los aspectos teóricos relacionados con la conciencia fonológica y de la relación de esta con la lectoescritura, así como de los distintos métodos de enseñanza de la lectoescritura existentes, considerando aquellos más utilizados en el Reino Unido. A continuación se analizan los aspectos fundamentales del método y finalmente, se elabora una propuesta educativa para la iniciación a la lectoescritura en inglés en el último curso del segundo ciclo de educación infantil.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de este trabajo es elaborar una propuesta de intervención en el aula de infantil que favorezca el desarrollo de una buena competencia lingüística, en el ámbito de la lectoescritura en inglés, utilizando el método *Jolly Phonics*.

Para lograr este objetivo general, es necesario alcanzar objetivos más específicos:

Analizar los aspectos teóricos relacionados con la conciencia fonológica.

Revisar la bibliografía para determinar la relación entre conciencia fonológica y lectoescritura.

Investigar los métodos de lectoescritura más utilizados en el Reino Unido.

Analizar el método *Jolly Phonics*: historia, características, resultados y críticas.

Elaborar una propuesta educativa para la iniciación a la lectoescritura en inglés, a partir del método *Jolly Phonics*, en un aula de infantil de 5 años.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Marco legal en Castilla y León.

Según la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, por la que se regula la legislación actual en materia de educación existen carencias en nuestro sistema educativo en relación al dominio de las lenguas extranjeras. Desde la Unión Europea se fomenta el plurilingüismo como un objetivo común para la construcción de un proyecto europeo que facilite el acceso a todos los mercados laborales. Se hace patente por tanto, la necesidad de incorporar a los currículos educativos las herramientas necesarias para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez, al menos en una primera lengua extranjera.

El artículo 5.3 del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo ciclo de Educación Infantil, determina que “corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación infantil, especialmente en el último año.” (p.475)

Dentro del ámbito educativo de Castilla y León, el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil, dispone que será en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil cuando comience la enseñanza de la lengua extranjera y se marca como uno de los objetivos a conseguir, que el niño sea capaz de “comprender y responder, de forma verbal y no verbal, a producciones orales en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales de aula y con abundante apoyo visual.” (p. 14) Este decreto destaca la importancia de la enseñanza de una lengua extranjera a edades tempranas para promover una actitud positiva hacia los idiomas, desarrollando a su vez las capacidades afectivas, intelectivas y sociales y adquiriendo una mayor competencia comunicativa. En él se establece que las sesiones deberán desarrollar el idioma extranjero de forma natural y espontánea, respetando el periodo de silencio y los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de cada niño.

Por otra parte, cada vez son más los centros educativos que se adscriben a programas de bilingüismo como AICLE, orientado a que los alumnos reciban parte de las materias curriculares en inglés o el *British Council*, que promueve la integración

curricular de dos lenguas y dos culturas. Parece fundamental, por tanto, contribuir a una primera aproximación a la lectoescritura en inglés de manera temprana, para poder mejorar las habilidades de comprensión y expresión oral que permitan a los alumnos tener éxito dentro de estos programas educativos.

3.2. Aspectos teóricos relacionados con la conciencia fonológica

3.2.1. Concepto de conciencia fonológica

Diversos autores coinciden al afirmar que la conciencia fonológica, en adelante CF, es la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y la definen como la capacidad para percibir y manipular, de una manera intencionada, los diferentes sonidos que componen las palabras, es decir las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez y Díez, 2015; Márquez y de la Osa, 2003).

Para otros autores, el concepto de conciencia fonológica sería más limitado ya que estaría definido en función de la unidad lingüística considerada. De esta manera, existen autores que solamente consideran las sílabas y los fonemas dentro del concepto de conciencia fonológica y autores que restringen el concepto solamente a la entidad lingüística de fonema. (Clemente y Domínguez, 1999)

3.2.2. Niveles de conciencia fonológica

Clemente y Domínguez (1999) recogen una definición detallada de los niveles de conciencia fonológica que existen considerando las distintas unidades lingüísticas que componen las palabras y distinguen tres de ellos: el conocimiento silábico, referido a la habilidad para manipular explícitamente las unidades silábicas de la palabra; el conocimiento fonético o fonémico que será la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, que son los fonemas y el conocimiento intrasilábico o conocimiento del *onset* y la rima, definido como la habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas.

Por su parte, Defior y Serrano (2011) consideran estos mismos niveles y añaden uno más, la conciencia léxica, que sería la habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada.

3.3.3. Adquisición de la conciencia fonológica

Teniendo en cuenta los distintos niveles de conciencia fonológica, se puede deducir que su adquisición no se trata de un fenómeno aislado, sino que se basa en el logro progresivo de diferentes habilidades de distinto grado de dificultad en cuanto a la

demanda cognitiva que suponen. Inicialmente el niño será capaz de comparar palabras y captará aquellas que riman; poco a poco irá descubriendo intencionadamente los sonidos de las palabras hasta llegar a la segmentación silábica, seguida del conocimiento intrasilábico y, en último lugar, a la segmentación fonémica (Bravo, 2004). Las investigaciones sugieren que esta evolución de la CF ocurre desde los 3 a los 7 años aproximadamente (Clemente y Domínguez, 1999), de manera que desde los 4 años los niños pueden manipular las sílabas. A los 5 años son capaces de manejar unidades de menor tamaño como el arranque y la rima y en torno a los 6 o 7 años comienzan a reflexionar sobre las unidades más pequeñas, los fonemas. (Defior y Serrano, 2011)

Para este desarrollo, Ramos (2004) propone trabajar primero las tareas de conocimiento silábico en el siguiente orden: contar las sílabas de una palabra (ej. a partir de un dibujo el niño identifica el nombre y cuenta las sílabas con palmadas), identificar una sílaba en una palabra (ej. buscar dibujos con un sonido determinado), añadir una sílaba para formar una nueva palabra; omitir una sílaba de una palabra (ej. identificar qué sonido se ha eliminado). Una vez que el alumno domina las sílabas se introducirían las tareas de conocimiento fonético que seguirían la misma estructura que las anteriores pero trabajando con fonemas en lugar de sílabas.

Como se menciona en la justificación, este trabajo se basa en la idea de que el desarrollo de las habilidades fonológicas en el niño le facilita el acceso a la lectoescritura y, en consecuencia, le ayuda a la adquisición de una buena competencia lingüística. A continuación se relacionan ambos conceptos.

3.3. Relación entre conciencia fonológica y lectoescritura

Tomando como referencia la clasificación propuesta por Fons (2004), el proceso de aprendizaje de la lectura se desarrolla en tres etapas. En la primera etapa, denominada logográfica, el niño es capaz de reconocer un pequeño grupo de palabras familiares; no lo hace siguiendo un proceso de decodificación, sino que identifica las palabras como imágenes. Durante la siguiente etapa, la alfabética, el niño comienza a desarrollar la capacidad de dividir las palabras en fonemas e identificar la relación entre cada grafema y su sonido correspondiente; a lo largo de esta etapa es muy importante trabajar el desarrollo de la conciencia fonológica. La última etapa es la ortográfica, en la que el niño lee con fluidez y se centra en los significados y no en el deletreo.

En relación a la escritura, Fons (2004) también propone un modelo de niveles de escritura. En el primer nivel el niño reproduce el acto de escribir imitando los rasgos de

la escritura adulta; es capaz de distinguir la escritura del dibujo en general. En el segundo nivel aparecen escrituras diferenciadas; trata de utilizar trazos diferentes, más parecidos a las letras, para diferenciar las palabras. El tercer nivel es muy importante ya que el niño intuye la relación entre la escritura y la palabra sonora; la escritura está determinada por tanto por la segmentación silábica de la palabra, de manera que el niño atribuye una grafía a cada sílaba, generalmente la vocal o la consonante de esa sílaba. En el cuarto nivel la escritura se caracteriza por la segmentación silábico-alfabética de la palabra, es decir, aplica la misma estrategia que en el tercer nivel, pero comienza a distinguir los fonemas, ya que empieza a escribir más de una grafía para cada sílaba. En el último nivel la escritura está controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra, por tanto es capaz de apreciar la correspondencia entre sonidos y grafías.

Teniendo en cuenta estos niveles por los que pasa el niño en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, son numerosos los autores que confirman que la formación de la conciencia fonológica es un aspecto clave en las etapas iniciales, ya que activa los procesos de codificación y decodificación de las palabras. (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez y Díez, 2015; Márquez y de la Osa, 2003; Ramos, 2004). Para lograrlo, el aprendizaje del sistema de correspondencias entre las letras (grafemas) y los sonidos que representan (fonemas) se considera fundamental en el inicio del aprendizaje (Alegría, 2006).

En lo relativo a la lectura, Alegría (2006) establece que “durante los primeros años de escolaridad, las diferencias individuales en comprensión lectora se deben a diferencias de eficacia en la identificación de palabras” (p. 109). En consecuencia, el aprendizaje del código alfabético y su automatización son aspectos clave a trabajar en edades tempranas. Partiendo de este consenso, es importante en estas primeras etapas exponer al niño a las rimas, ritmos y diferencias silábicas, como la segmentación de palabras o la omisión de fonemas, para lograr un mayor dominio de los fonemas posteriormente. (Bravo, 2004)

En relación a la escritura, Gutiérrez y Díez (2015) sostienen, en base a sus estudios realizados, que hay una relación significativa entre la CF y el aprendizaje de la escritura, siendo la conciencia silábica y la conciencia fonémica los factores más influyentes.

Por otra parte, Defior y Serrano (2011) afirman que “la conciencia de las sílabas y de las unidades intrasilábicas surge antes, generalmente en la etapa prelectora, que la de los fonemas, cuyo pleno desarrollo necesita del contacto con el aprendizaje de un

código alfabético”, (p.4) lo que contribuye a la idea de que para desarrollar la conciencia fonémica es necesario un contacto explícito con la correspondencia fonema-grafema, es decir, con el alfabeto.

Además, en su propuesta de tareas para el desarrollo de la CF, Ramos (2004) añade la necesidad de introducir el código lectoescritor y enseñar de forma sistemática la asociación entre el fonema y el grafema de manera manipulativa (letras de madera o cartón). De esta manera, a medida que el niño va aprendiendo el código alfabético va desarrollando las tareas de conocimiento fonético.

Por tanto, existe cierta causalidad recíproca entre lectoescritura y CF, es decir, el desarrollo de la CF facilita el acceso a la lectoescritura al mismo tiempo que el aprendizaje de la lectoescritura, a través de un código alfabético enseñado de forma explícita, puede influir también en el desarrollo de las habilidades fonológicas, sobre todo a nivel de conciencia fonémica.

Por todo ello, es importante elegir aquel método de enseñanza de la lectoescritura que favorezca esa causalidad con la CF para lograr una buena efectividad en el proceso de automatización del código.

Por otra parte, cuando se trata de aprender una segunda lengua, hay que considerar la relación de las habilidades de lectura y escritura que pueden darse entre la lengua materna o primera lengua y la segunda. Esta relación estará determinada por varios factores: el momento en el que se comienza a aprender la segunda lengua, si ha habido enseñanza de lectura y escritura en la primera lengua, las diferencias respecto a las estructuras sintácticas, la naturaleza alfabética del idioma o la regularidad en las correspondencias grafema-fonema. (Jiménez y O’Shanahan, 2009)

El inglés, al igual que el español se trata de una lengua alfabética donde se da una representación fonémica y ortográfica al mismo tiempo, es decir, los grafemas representan a los fonemas de la lengua, pero esta representación no es biunívoca. En el caso del español la ortografía se puede considerar transparente, pues la correspondencia fonema-grafema es muy regular. Por el contrario, el inglés, debido a su irregularidad, tiene una ortografía opaca en la que estas correspondencias son más complejas. (Clemente y Domínguez, 1999)

En el estudio de O’shanahan, Siegel, Jiménez y Mazabel (2010), se analiza la influencia de las habilidades fonológicas y ortográficas adquiridas durante el aprendizaje de la lectoescritura en la primera lengua, el español, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en inglés. Los resultados demuestran que las habilidades fonológicas, en particular la conciencia fonémica, y la capacidad para

convertir los fonemas en grafemas adquiridas en el aprendizaje de su lengua materna son transferidas y por tanto influyen positivamente en el desarrollo de la lectura en una segunda lengua.

3.4. Métodos de enseñanza de la lectoescritura en países de habla inglesa

Para acceder al reconocimiento de las palabras existen fundamentalmente dos vías, que funcionan de forma complementaria en los sistemas alfabéticos. Una de las vías, denominada ruta léxica, directa o visual, permite conectar la forma escrita de la palabra con su representación interna y su significado. La otra vía, denominada ruta fonológica o indirecta, utiliza la conexión grafema-fonema para acceder a la identificación de la palabra. (Clemente y Domínguez, 1999)

Los métodos de enseñanza de la lectoescritura, tradicionalmente clasificados en sintéticos y analíticos, toman como base una de estas dos vías. Los métodos sintéticos utilizan la vía fonológica, de manera que parten de los elementos más simples (letra, sílaba o fonema) para formar estructuras más complejas (palabra o frase) y por tanto dan prioridad a la enseñanza del código alfabético. En función de la unidad mínima que se toma como referencia, estos métodos se clasifican a su vez en alfabéticos, silábicos y fónicos. Por otra parte, los métodos analíticos utilizan la vía directa o visual, analizando en primer lugar la frase o palabra hasta llegar a la relación grafía-fonema y priorizando el significado en lugar del código alfabético.

En el proceso de iniciación a la lectoescritura, en los países de habla inglesa esta tendencia analítica o sintética se concreta en los siguientes métodos (Burkard, 1999):

Los métodos globales, que dan prioridad al significado y comprensión de la lectura. Cada palabra se identifica y memoriza en base a su forma específica y a la asociación que se hace de ella respecto a un contexto o imagen, no habría por tanto un análisis fonético. *Whole language* o *Look and say* son ejemplos de esta tendencia.

Los métodos fónicos, al contrario que los anteriores, dan prioridad a la enseñanza temprana del código alfabético. Se clasifican en:

Fonética analítica: esta metodología se combina a menudo con la enseñanza de palabras frecuentes siguiendo el método global. En principio, el niño aprende la palabra como un todo, centrándose en el significado, para después descomponerla en unidades más pequeñas y comprender así la relación entre las grafías y los sonidos correspondientes.

Fonética sintética: Estos métodos parten de la enseñanza explícita del código alfabético según la frecuencia de uso. Una vez automatizada una parte

significativa del código, a partir de palabras simples, se enseña al niño a pronunciar cada sonido de la palabra de manera individual y secuenciada para, posteriormente, leer la palabra completa.

Considerando los métodos existentes, a continuación se hace un breve recorrido por la historia de los métodos utilizados en Reino Unido, destacando los hitos más importantes y los debates generados acerca de cuál es el más efectivo.

3.5. El debate de la lectoescritura en el Reino Unido

En el Reino Unido, al igual que en el resto de países de habla inglesa, existe un amplio debate acerca de qué métodos son los más efectivos para conseguir buenos lectores. Tradicionalmente, se han utilizado los métodos de enseñanza de la lectura denominados *Look and say* que se basan en los métodos globales; más tarde, estos métodos evolucionaron a *Whole language* (EE.UU.) y *Real books* (Reino Unido) compartiendo los mismos principios metodológicos. Los partidarios del método global, defienden que el proceso de acceso a la identificación de palabras debe ser a partir de la ruta directa ya que en el inglés existen muchas irregularidades en la correspondencia grafema-fonema y por tanto aplicar estrategias de decodificación fonológica podría llevar a error. Por otra parte, el uso único de la ruta directa para identificar palabras no permite la decodificación de palabras nuevas ni el descubrimiento espontáneo del código alfabético.

A partir de la década de los 90, debido a los malos niveles registrados en lectura y escritura y a las investigaciones desarrolladas en torno a los métodos fonéticos, se revisa el currículum educativo y se elabora la *National Literacy Strategy* en 1998. Este documento se apoya en el uso de cuatro estrategias para desarrollar la lectoescritura: el conocimiento del contexto, la identificación de palabras, el conocimiento gramatical y el uso de la información fonológica. Sin embargo, sigue fundamentándose en los principios de la metodología analítica. (Burkard, 1999)

Posteriormente a este informe surge, a petición del gobierno inglés, un estudio independiente sobre la enseñanza de la lectoescritura en edades tempranas y sus resultados. Este estudio, elaborado por Rose (2006) y basado en gran medida en el estudio de Johnston y Watson (2005), cuestiona la efectividad de la *National Literacy Strategy* y considera que para que la lectura sea efectiva, en cuanto a automatización y comprensión, la enseñanza debe abordar la identificación de las palabras, como plantea el método global y la decodificación fonológica, como sugieren los métodos fónicos, todo ello aplicado de forma explícita y sistemática.

Como consecuencia de todos estos estudios, el gobierno inglés pone en marcha el programa *Letters & Sounds* (2007) para la instrucción fonética de alta calidad, donde establece la secuencia de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura siguiendo los principios de la fonética sintética.

Debido a los estudios de las últimas décadas, que ponen en evidencia la relación entre el éxito en la lectoescritura y las habilidades fonológicas y al creciente impacto que ha tenido el hecho de que en países de habla inglesa esta metodología esté avalada por el gobierno, en sus currículos educativos, la fonética sintética ha atraído la atención de países de habla no inglesa y se postula como el mejor camino para desarrollar una buena competencia lingüística en inglés en edades tempranas. Por ello se van a comentar con mayor detalle sus principios metodológicos.

3.5.1. Principios metodológicos de la fonética sintética

Debbie Hepplewhite (2011), experta en la enseñanza de lectoescritura a través de la fonética sintética, propone unos principios metodológicos básicos que deben seguir este tipo de programas. Se resumen en:

- ✓ Enseñar el código alfabético de forma sistemática y exhaustiva; si es posible entre dos y cuatro correspondencias fonema-grafema por semana para que el niño practique la lectura de inmediato.
- ✓ Enfatizar, en un principio, en los sonidos de las letras y sus grafemas y no en sus nombres. El nombre de las letras y su orden alfabético se adquiere a través de canciones del abecedario.
- ✓ Poner en práctica cuanto antes los sonidos aprendidos para la creación de palabras a través de la enseñanza de tres habilidades básicas:
 - Mezcla (*blending*) para la lectura, que consiste en identificar los sonidos aislados que conducen al reconocimiento de la palabra.
 - Segmentación (*segmenting*) de la ortografía, que consiste en distinguir los sonidos que componen una palabra y la grafía que corresponde a cada uno.
 - Caligrafía (*handwriting*) tanto de mayúsculas como de minúsculas.
- ✓ Hacer regularmente ejercicios de dictados de letras, grupos de letras o palabras, en función de la progresión del alumno.
- ✓ No tratar de adivinar o predecir palabras a partir de su forma o contexto.
- ✓ Enseñar las palabras con truco (*tricky words*) más comunes, poco a poco y de forma sistemática, teniendo en cuenta qué partes de la palabra son regulares.

Considerando estos principios, para la elaboración de la propuesta se ha elegido uno de los métodos más utilizados en Inglaterra, *Jolly Phonics*.

3.6. Método *Jolly Phonics*

3.6.1. Origen del método

En los años 70, Sue Lloyd trabajaba en una escuela del Reino Unido donde el método que se utilizaba para enseñar la lectoescritura era el reconocimiento visual de las palabras o *Look and say*; el número de alumnos que fracasaba con este método era muy elevado por lo que la escuela decidió poner en práctica la fonética sintética o *synthetic phonics*. Se enseñaba a reconocer los sonidos de las palabras al mismo tiempo que se enseñaban los sonidos de las letras. Este cambio provocó una importante mejora y un descenso en el número de fracasos en lectoescritura.

En los años 80, muchas escuelas del Reino Unido practicaban el enfoque de *Real Book*, mientras que la escuela de Lloyd continuaba con su nuevo enfoque tratando de desarrollar y mejorar el método y obteniendo grandes resultados.

Posteriormente, en los años 90, Lloyd conoce a Christopher Jolly, un editor que se interesa por el método. Juntos publican *The Phonics Handbook* (1992) donde recogen los conocimientos y experiencias adquiridas enseñando el método *phonics* en la escuela. Al mismo tiempo elaboran, junto con Sara Wernham, un programa multisensorial, aplicable a niños de 4 y 5 años, que proporciona canciones, vídeos gestos, posters, cartas, fichas, cuentos, marionetas, cuadernos de trabajo...y da lugar al origen de *Jolly Phonics*.

3.6.2. Características

En su guía, Lloyd (1992) establece una programación de 9 semanas para la enseñanza del método, que se basa en la combinación de cinco habilidades: 1. Aprender los sonidos de las letras, 2. Aprender a escribir las letras, 3. Unir los sonidos, 4. Reconocer sonidos dentro de palabras y 5. Aprender la ortografía de las *tricky words*. En esta guía las habilidades son explicadas por separado, pero han de enseñarse de manera combinada para cada fonema. De forma resumida estas habilidades se desarrollan de la siguiente manera:

1. Aprender los sonidos de las letras: el método agrupa los 42 sonidos de las 26 letras en 7 grupos no ordenados alfabéticamente, sino elegidos para que, una vez que se enseñe el primero de los grupos, el niño ya pueda combinar sonidos para formar palabras. Estos grupos son:

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

Algunos sonidos están representados por dos letras, son los dígrafos. De ellos *th* y *oo* aparecen dos veces ya que tienen dos sonidos diferentes, estando representados con distinto tamaño, para ayudar al niño a reconocerlos.

[Figura 1. Grupos de letras.

Fuente: Lloyd, 1992]

Cada fonema se explica con un cuento, una canción y con un gesto asociado al sonido para ayudar a su memorización. A medida que el niño va practicando e identificando el gesto con el sonido lo irá automatizando de manera que deje de ser necesario repetir el gesto.

En esta etapa es importante que el sonido de las letras sea introducido por su sonido y no por el nombre de la letra. Lloyd aconseja que el nombre de las letras no sea presentado hasta haber completado los 3 primeros grupos y sugiere hacerlo a partir del alfabeto, cantado o recitado.

2. Aprender a escribir las letras: antes de enseñar a escribir las letras, la guía da mucha importancia a la forma de sujetar el lápiz para una correcta escritura. Establece el aprendizaje de la escritura en estos pasos: la maestra muestra la letra en la pizarra, a continuación la repite en el aire y los niños la imitan pronunciando el sonido. Los niños practican la escritura primero usando una plantilla y después por sí mismos.

3. Unir los sonidos (*blending*): esta habilidad consiste en que el niño sea capaz de identificar una palabra a partir de sus sonidos individuales ordenados; es fundamental para que el niño comience a leer. En cada sesión se deben practicar este tipo de actividades; por ejemplo leer fonéticamente una palabra y que los niños la adivinen. Es importante hacer énfasis en el primer sonido de la palabra y pronunciar el resto rápidamente; la guía proporciona listados de palabras apropiados para cada fase. Por otra parte también hay que enseñarles a pronunciar correctamente los dígrafos (dos letras con un solo sonido) y ayudarles a memorizar las palabras con ortografía irregular.

4. Reconocer los sonidos en las palabras (*segmenting*): se trata de la habilidad que ayuda al niño a descomponer las palabras en sonidos para poder escribirlas. Para ello es necesario realizar ejercicios de discriminación auditiva que les permitan identificar cuántos sonidos tiene una palabra o si un determinado sonido está al inicio, en el medio o al final de la palabra. El inicio en la escritura de palabras debe ser con

palabras sencillas (consonante, vocal, consonante) que los niños puedan ir relacionando con los sonidos.

5. Aprender la ortografía de las *tricky words*: se trata de palabras irregulares, ya que algunos de sus sonidos no siguen las correspondencias fonéticas. El método recoge 60 palabras (en la versión del 2012 son 72), elegidas por la frecuencia con la que se utilizan. Comienzan a enseñarse cuando el niño ya conoce los cuatro primeros grupos de letras. Uno de los métodos que propone Lloyd es el de *look, copy, cover, write, check*, que consiste en que el niño ve la palabra e identifica las irregularidades, escribe la palabra diciendo las letras al mismo tiempo, tapa la palabra, la escribe de memoria y comprueba. Decorar la clase con posters que contengan las *tricky words* también es muy útil para que el niño las practique y memorice.

3.6.3. Resultados y críticas

Los estudios realizados sobre los resultados del método *Jolly Phonics* en niños ingleses, revelan que el programa contribuye en gran medida a la adquisición de la conciencia fonológica y fonética y a la habilidad de aplicar este conocimiento en la lectura y la escritura. (Callinan y Van der Zee, 2010)

Johnston y Watson (2005) elaboraron un estudio longitudinal a lo largo de 7 años sobre los logros en lectura y deletreo utilizando *synthetic phonics*. En el proyecto, alrededor de 300 niños fueron divididos en tres grupos: un grupo trabajaría con el programa de *Jolly Phonics*, otro grupo seguiría un método analítico y el último grupo utilizaría un método analítico que incluyese un entrenamiento sistemático en conciencia fonológica. Se siguió el progreso de todos los niños a lo largo de 7 cursos en relación al deletreo, lectura de palabras y comprensión lectora. Los resultados demostraron que el grupo que utilizó el método *Jolly Phonics* adelantaba su capacidad para leer palabras 3 años y 6 meses respecto a niños de su misma edad cronológica; en relación al deletreo estaban 1 año y 8 meses adelantados y 3,5 meses respecto a su comprensión en lectura.

Algunas de las críticas negativas que recibe *Jolly Phonics*, es que está demasiado focalizado en la correcta pronunciación de los fonemas y a menudo la comprensión queda en un segundo plano, siendo esta muy importante cuando se está aprendiendo un método de lectoescritura. Además, el método no siempre tiene un propósito comunicativo, ya que las actividades de codificación y decodificación no constituyen una comunicación real que el niño pueda aplicar en otros contextos fuera del aula. (Comet, 2014)

4. PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL MÉTODO *JOLLY PHONICS*

4.1. Contextualización

La propuesta educativa que se presenta a continuación no está elaborada para un centro en concreto, pero sí está diseñada para el tercer curso del segundo ciclo de educación infantil de un centro de educación infantil y primaria (CEIP) de titularidad pública, perteneciente a la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, que esté adscrito al programa de Secciones Bilingües.

El método trata de enseñar el código de la lengua inglesa a partir de las unidades más elementales, por lo que, si bien no es necesario un conocimiento avanzado del idioma, es interesante que los alumnos con los que se aplique hayan recibido clases de inglés desde el inicio del segundo ciclo de Educación Infantil, de manera que hayan desarrollado suficientes competencias lingüísticas en comprensión y expresión oral. Con esta propuesta se pretende que los niños utilicen estas destrezas para iniciarse en la comprensión y expresión escrita del inglés, al igual que se haría con el idioma materno.

4.2. Objetivos generales

El Decreto 122/2007, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, establece los siguientes objetivos del área *Lenguajes: Comunicación y Representación*:

“Comprender y responder, de forma verbal y no verbal, a producciones orales en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales de aula y con abundante apoyo visual.

Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas aplicando una correcta dirección en el trazo y posición adecuada al escribir.

Identificar las palabras dentro de la frase y discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, en mayúscula y en minúscula.

Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera.” (pp. 14-15)

Tomando como referencia estos objetivos, a partir de la metodología *Jolly Phonics*, se pretende conseguir objetivos más específicos:

- ✓ Responder a las instrucciones que recibe en inglés.
- ✓ Participar en los juegos, canciones y actividades propuestas en el aula.

- ✓ Producir los sonidos de las letras s, a, t, i, p, n, asociándolos a su gesto correspondiente.
- ✓ Reconocer el grupo de letras s, a, t, i, p, n, por su sonido y grafía, tanto mayúscula como minúscula.
- ✓ Escribir las grafías realizando correctamente el trazo y relacionándolas con sus fonemas.
- ✓ Reconocer y discriminar los sonidos aprendidos a partir de palabras simples.
- ✓ Sintetizar los sonidos aprendidos para formar palabras simples.

4.3. Contenidos

Para alcanzar estos objetivos, se trabajará a partir de los siguientes contenidos:

Sonidos /s/, /a/, /t/, /i/, /p/, /n/

Grafías de las letras s, a, t, i, p, n.

Palabras sencillas: at, it, in, sat, pit, pin, pan, pat, sit, tin, as, ant y tap

4.4. Aspectos metodológicos generales

Según la Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, se establece un mínimo de una hora semanal dedicada a la enseñanza del inglés en la Educación Infantil, pudiendo impartirse en una única sesión o dividirse en dos sesiones de media hora. Para este caso se aconseja impartir tres sesiones semanales de 45 minutos cada una. Este aumento del tiempo dedicado a la enseñanza del inglés tiene como fin una mejor preparación de los alumnos para el proyecto de bilingüismo aplicado en la etapa de primaria. La enseñanza de *phonics* ocupará 20 minutos de los 45 que dura cada sesión. De esta manera el tiempo restante se dedicará a trabajar otros aspectos de la lengua inglesa.

El progreso de las sesiones es relativamente rápido porque los niños en estas edades tienen bastante desarrollada la lectoescritura en español y las habilidades fonológicas adquiridas en su lengua materna son transferidas en la segunda lengua. Para el primer grupo de letras (s, a, t, i, p, n) se necesitarán 9 sesiones distribuidas en tres semanas. A medida que avance el método y los niños se familiaricen con él, se puede enseñar más de un sonido por sesión. En este primer grupo no se incluirá la enseñanza de *tricky words* y se plantean para más adelante como aconseja el método.

Las sesiones se llevarán a cabo en inglés y tendrán lugar principalmente en la zona de asamblea, en gran grupo. La metodología empleada tiene un enfoque lúdico y participativo donde se combinan imágenes, movimiento y sonido. Las explicaciones de

las actividades se deben acompañar de demostraciones y gestos para que los niños sean capaces de seguir la sesión y en caso de que sus respuestas sean en español, es necesario que la maestra las repita en inglés.

4.5. Recursos

El material didáctico que se utiliza es el proporcionado por *Jolly Phonics* y el elaborado por la maestra a partir de las directrices del método. Fundamentalmente se utilizarán: los *Big Books*, que consisten en una recopilación de historias e ilustraciones para introducir cada sonido; las canciones de los sonidos asociadas a un gesto para ayudar a la memorización; *flashcards* con los sonidos representados por sus grafías y el *Workbook* donde los alumnos practicarán la escritura.

Existen otros recursos propios del método como las *Magnetic letters*, que permiten al niño manipular las letras. Para este primer grupo de letras no se van a usar, pero sí resultan recomendables cuando se vayan a introducir grupos que contengan dígrafos.

También se dispone de la pizarra digital y las actividades elaboradas para su uso, material fotocopiable para hacer las fichas, pizarra blanca con rotuladores para las actividades en grupo y el resto del material de clase.

4.6. Desarrollo de las sesiones

4.6.1. Sesión 1: Secuencia de actividades para el sonido /s/

1º. *Let's tell a story*

Sentados en asamblea, la maestra utiliza una marioneta o la imagen del *Big Book* (Anexo I. Figura 2), para introducir la historia relacionada con la letra s (Anexo I. Historia de la letra s). La historia se puede adaptar al nivel de la clase y al tiempo disponible.

2º. *What can you see?*

La siguiente actividad consiste en ejercicios para discriminar auditivamente la letra s utilizando la misma escena del *Big Book*. Se describe la escena a medida que se van señalando las imágenes y haciendo hincapié en aquellas palabras que comiencen por el sonido. Un ejemplo del lenguaje de aula utilizado sería el siguiente:

There are many animals in the picture, can you see a snake? Can you hear the /s/ sound in snake? There are other animals that start with an s, can you find them? Can you hear the /s/ in snail? And the /s/ in spider?

Una vez practicadas las palabras que comienzan por s, se pasará a discriminar el sonido dentro de las palabras.

Now, thumbs up when you hear the /s/ sound and thumbs down when you don't. Can you hear /s/ in sun? can you hear /s/ in nest? can you hear /s/ in dog?...

A continuación se trabaja con una actividad para pizarra digital donde los niños, por turnos, tendrán que elegir aquellos dibujos que contengan la s (Anexo II. Figura10).

Which of these pictures have the /s/ sound? Cross out the ones that do not have the /s/ sound.

En esta etapa del método no se utilizan palabras escritas ya que los niños todavía no han trabajado suficientes sonidos.

3º. *Let's sing a song:*

El siguiente paso tras haber hecho ejercicios de discriminación auditiva es asociar un gesto concreto a ese sonido para facilitar su memorización. Para ello se va a utilizar la canción correspondiente a la letra s (Anexo I. Figuras 4 y 6).

Primero se enseña el gesto a los niños y se les anima a pronunciar /s/ cuando lo hacen: *Weave your hand like a snake, ssss ssss, making sss shapes.*

Se escucha una primera vez para que los niños se familiaricen con la canción y una segunda o tercera vez para que participen. Es importante utilizar una buena entonación acompañada de gestos e instrucciones cortas para facilitar al niño la comprensión.

4º. *Workbook time:*

Utilizando la pizarra digital se mostrará la pauta para realizar la grafía de la s, tanto en mayúscula como en minúscula (Anexo II. Figura 12). La maestra utiliza su dedo para enseñar cómo debe trazarse. Los niños la imitan haciendo el trazo en el aire y después en sus pizarras blancas.

Starting at the dot, up to the snake's head, slither down the snake and go around the tail. Repeat with me.

Now with your white boards, write the sss sound. One, two, three... show me!

El uso de las pizarras blancas motiva al niño a participar y a perder el miedo a equivocarse ya que al finalizar la actividad se borra y no queda constancia de ello.

A continuación, en la página del *Workbook* correspondiente a la s (Anexo I. Figura 8) los niños practicarán la grafía de forma individual en sus pupitres.

Cuando hayan terminado pueden colorear la serpiente, lo que les ayuda al desarrollo de la motricidad fina.

4.6.2. *Sesión 2: Secuencia de actividades para el sonido /æ/*

1º. *Let's tell a story*

Al igual que en la sesión anterior, se comienza en asamblea. Antes de empezar con el cuento de la letra a, se repasa la sesión anterior mostrando una *flashcard* de la letra s y preguntando qué sonido es:

Do you remember this sound? Can anyone tell me words that start with this sound like sun?

A continuación se introduce la historia de la misma forma. (Anexo I. Historia de la letra a y Figura 3)

2º. *What can you see?*

Siguiendo las mismas pautas, se hacen ejercicios de discriminación auditiva de la letra a utilizando la escena del *Big Book* y enfatizando la diferencia de pronunciación entre /æ/ de *ant* y /a:/ de *arm*.

What is happening to the girl? She has ants crawling up her arm. They are eating jam and apples. Can you hear the /æ/ in ant? Can you hear the /æ/ in jam? Pay attention, does it sound the same? ant... jam. Is it the same sound? Let's try again...ant...apple... Is it the same sound? And now? ant...arm...

A continuación realizan el mismo tipo de actividad en la pizarra digital. Por turnos los niños escogerán las palabras que tengan el sonido /æ/ y tacharán las que no lo tengan. (Anexo II. Figura 11).

Which of these pictures have the /æ/ sound? Cross out the ones that do not have the /æ/ sound.

Si tienen algún problema en reconocer alguna palabra, se pueden revisar primero y después realizar el ejercicio.

3º. *Let's sing a song:*

Enlazando con la historia, se introduce el gesto de la letra a.

Imagine that you have ants crawling up your arm, wiggle your fingers above your elbows. Say /æ/, /æ/, /æ/

Cuando ya han entendido el gesto se escucha la canción imitando a la niña de la historia (Anexo I. Figuras 5 y 7).

4º. *Workbook time:*

Utilizando la pizarra digital se mostrará la pauta para realizar la grafía de la a, tanto en mayúscula como en minúscula (Anexo II. Figura 13). Siguiendo la pauta en la pizarra la maestra explica cómo se debe hacer.

Starting at the dot, go up, round and down the tail.

Los niños la imitan haciendo el trazo en el aire y después en sus pizarras blancas.

Now with your white boards, write the /æ/ sound. One, two, three... show me!

Now a different sound, write the /s/ sound, one, two, three... show me!

A continuación, en la página del *Workbook* correspondiente a la a (Anexo I. Figura 9) los niños practicarán la grafía de forma individual en sus pupitres.

4.6.3. Sesiones 3, 4, 5 y 6:

A lo largo de estas sesiones se trabajarán los sonidos y las letras t, i, p y n siguiendo los pasos de las sesiones anteriores. Al inicio de cada una, se hará un repaso de las anteriores utilizando *flashcards* de cada sonido (Anexo III). Se mostrará uno por uno mientras los niños identifican el sonido, lo pronuncian y realizan el gesto.

Una vez aprendidos los sonidos y grafías correspondientes del primer grupo, se trabaja con ellos de manera conjunta en las siguientes sesiones.

4.6.4. Sesión 7

Antes de comenzar con las actividades de unir fonemas para leer palabras (*blending*) o segmentar palabras en fonemas para escribirlas (*segmenting*), primero se repasarán los sonidos aprendidos y sus grafías. La secuencia de actividades, que se realiza con la pizarra digital, está encaminada a identificar cada sonido de manera individual y al inicio de la palabra:

1º. *Join each picture to its beginning sound.* (Anexo II. Figura 14)

Con esta actividad se pretende que los niños identifiquen el sonido inicial de una serie de palabras familiares para ellos y los unan con la grafía correspondiente. Primero se revisan las palabras por si hay algún niño que no las recuerda. A continuación, por turnos, los niños van saliendo a la pizarra, eligen una imagen y dicen el nombre uniéndola con su letra y enfatizando el primer sonido. En caso de que tengan dudas, la maestra les puede ayudar haciendo el gesto asociado.

2º. *Match the letters* (Anexo II. Figura 15)

La actividad consiste en unir la letra minúscula con la mayúscula correspondiente. No es un ejercicio complicado para los niños pues, en su mayoría, en este curso ya conocen estas grafías. Es necesario que los niños pronuncien cada sonido realizando el gesto aprendido pero, a medida que sean capaces de recordarlo, pueden ir eliminando el gesto.

3º. *Spy which things begin with the same sound* (Anexo II. Figura 16)

Al igual que en la primera actividad, los niños tendrán que buscar y discriminar el sonido inicial de varias palabras para poder unirlas con la grafía. Con este tipo de ejercicios, además de los fonemas, se va adquiriendo o repasando vocabulario.

4º. *Write the first sound under each picture* (Anexo II. Figura 17)

Para completar la serie de actividades, los niños practicarán la escritura. El primer paso es identificar la imagen y el sonido inicial, a continuación lo tiene que escribir bajo su dibujo correspondiente siguiendo el trazo aprendido.

5º. *Letter fan* (Anexo IV. Figura 21)

Por último, se realizará un dictado de fonemas. En lugar de hacerlo en la pizarra blanca, esta vez se aprovechará el dictado para elaborar un abanico de letras que se utilizará en sesiones posteriores. Se reparten las seis piezas que formarán el abanico y en cada una el niño deberá escribir uno de los fonemas del dictado, por delante en minúscula y por detrás en mayúscula.

4.6.5. Sesión 8

En esta sesión se pondrán en práctica actividades para proporcionar a los niños suficiente fluidez a la hora de sintetizar los sonidos para formar palabras, para ello, es importante tratar de que el niño decodifique las palabras por sus fonemas y no que las identifique por su reconocimiento global. La secuencia de actividades es la siguiente:

1º. *Guess the words*

Sentados en la asamblea la maestra lee fonéticamente una lista de palabras que proporciona el método: *at, it, in, sat, pit, pin, pan, pat, sit, tin, as, ant* y *tap*. Los niños tendrán que adivinar de qué palabra se trata. Un ejemplo sería:

Put your hands up if you can guess the words I'm going to say. You have to listen carefully. What is /æ/ - /t/. Ok, now, what is /s/ - /i/ - /t/...

Es importante hacer énfasis en el primer sonido y pronunciar el resto rápidamente para que el niño pueda retener en su memoria los fonemas y reconocer la palabra. Una vez que aciertan la palabra, también es interesante mostrar un dibujo de su significado o explicar en una frase o contexto lo que quiere decir. De esta manera se ayuda a que el aprendizaje sea más significativo.

2º. *Read the words*

En la siguiente parte de la sesión se muestran *flashcards* con las palabras escritas (Anexo III. Figura 20). La maestra va señalando en orden cada letra de la palabra y los niños pronuncian el fonema correspondiente, después leen la palabra completa.

3º. *Play with words* (Anexo II. Figura 18)

Para que practiquen la habilidad de leer palabras de una forma más lúdica se plantea un juego con la pizarra digital, donde tienen que asociar una imagen a su palabra.

4.6.6. Sesión 9

A lo largo de esta sesión se trabaja la habilidad que ayuda al niño a descomponer las palabras en sonidos para poder escribirlas. Antes de poner en práctica la segmentación, se realizan ejercicios de discriminación auditiva que permitan entender cómo funcionan los sonidos en las palabras. No es necesario hacer estos ejercicios de desarrollo de la conciencia fonológica con palabras del primer grupo de letras. Se puede utilizar vocabulario que los niños ya conozcan, rimas, *nursery rhymes*, etc.

1º. *How many sounds can you hear?* (Anexo II. Figura 19)

En esta actividad la maestra irá diciendo palabras cortas, preferiblemente consonante-vocal-consonante y los niños tendrán que contar los sonidos de cada palabra. Se puede combinar con localizar la posición de determinados sonidos en la palabra.

Look at this picture, what is it? A pig, right. You have to listen carefully, how many sounds can you hear in /pig/. Where is the /p/ in /pig/, at the beginning, in the middle or at the end.

How many sounds can you hear in /kæt/. Where is the /t/ in /kæt/, at the beginning in the middle or at the end. And where is the /æ/ in /kæt/.

A medida que los niños vayan respondiendo, la maestra colocará tantos puntos como sonidos tiene la palabra debajo de su dibujo.

2º. *Word dictation*

Para el dictado de palabras sí se utilizan palabras del primer grupo, para que los niños puedan identificarlas a partir de los fonemas que han estudiado. Además, contarán con la ayuda del abanico que han elaborado en la sesión número 7 (Anexo IV. Figura 21). Tendrán que prestar atención a la palabra que pronuncie la maestra e ir eligiendo las piezas adecuadas del abanico, después muestran la palabra. Un ejemplo sería:

Do you all have a fan? Ok, pay attention; you have to listen carefully... /æt/, once again... /æt/. Choose the correct pieces... one, two, three...show me! Which word is it? At! Ok very well. Next one.../sæt/

Una vez que han practicado con el abanico realizan el dictado en las pizarras blancas.

4.7. Evaluación

La evaluación se realiza a lo largo de todas las sesiones por medio de la observación directa. En base a los objetivos que se pretenden conseguir se elaboran unos criterios de evaluación que se plasman en una tabla de observación (Anexo V. Tabla 1). Al finalizar la aplicación del método para el primer grupo se pueden ver los aspectos que es necesario reforzar.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Teniendo presentes los objetivos que se pretendían conseguir al inicio del trabajo, se puede concluir que la aplicación de la fonética sintética como método de desarrollo de la conciencia fonológica e iniciación a la lectoescritura, conlleva muchos e importantes beneficios en el proceso de adquisición de una buena competencia lingüística en la etapa de infantil. Considerando los aspectos estudiados en relación a la conciencia fonológica y cómo influye ésta en el aprendizaje de la lectoescritura y viceversa, métodos como *Jolly Phonics* constituyen una herramienta muy útil como se ha mostrado a lo largo del trabajo.

En estas edades, es habitual que los niños solo tengan contacto con el inglés de forma oral, por tanto, cuando se enfrentan a la lectoescritura puede resultar un proceso complicado y tedioso. Esta metodología permite realizar sesiones breves que contribuyen a mantener la atención y concentración de los niños siguiendo un enfoque lúdico que acerca la lectoescritura desde una perspectiva más interesante y motivadora. Además, desde el punto de vista de la práctica educativa diaria, el método sigue un procedimiento sencillo, fácil de llevar a cabo y cuyos recursos se pueden adquirir o elaborar fácilmente. No obstante, en este caso se ha trabajado con el método *Jolly Phonics* por ser uno de los más utilizados en países de habla inglesa, como se recoge en el marco teórico, pero cualquier método fundamentado en los principios de la fonética sintética y planteado teniendo en cuenta las necesidades y limitaciones de los niños en etapa infantil, puede funcionar.

Valorando algunas de las críticas que recibe el método como la falta de comunicación real o el posible segundo plano en el que queda la comprensión, ambos son aspectos que el maestro puede enmendar. Fomentar un contexto en el aula que permita incrementar las posibilidades comunicativas de los niños es relativamente sencillo y aunque el método no siempre tenga un propósito comunicativo directo, el contexto en el que se produce el aprendizaje sí lo es. Por otra parte, el método no se plantea como único modo de enseñanza de la lengua extranjera, sino que se idea como algo complementario, por lo que las deficiencias en cuanto a comunicación y comprensión se pueden ver resueltas. Las instrucciones, las rutinas diarias o simplemente organizar la clase para realizar una actividad, suponen oportunidades para interactuar con los niños en inglés y fomentar un aprendizaje más significativo.

En relación a la propuesta planteada además de las del propio método, se han elaborado un tipo de actividades fundamentadas en los principios metodológicos, pero existe una gran variedad de recursos y tipos de actividades para el desarrollo de la

conciencia fonológica que no se han recogido en la propuesta, como *chants*, *nursery rhymes* o *poems*, debido a la limitación de espacio. Como prospectiva, sería interesante ampliar este trabajo con una elaboración más completa del método y un estudio de aplicación en un contexto real.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111. Recuperado de <https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/alegrc3ada.pdf>

Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (1), pp. 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536103.pdf>

Burkard, T. (1999). *The end of illiteracy? The holy grail of Clackmannanshire*. Londres: The Chameleon Press. Recuperado de <https://www.cps.org.uk/files/reports/original/111028112618-anendtoilliteracy.pdf>

Callinan, C. & Van der Zee, E. (2010). A comparative study of two methods of synthetic phonics instruction for learning how to read: Jolly Phonics and THRASS. *Psychology of education review*, 34 (1), pp. 21-31. Recuperado de http://eprints.lincoln.ac.uk/2559/1/article_proof_phonics.pdf

Clemente, M. & Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ed. Pirámide

Comet, C. (2014). *Is it all about Jolly Phonics?*. (Trabajo final de grado, Facultad de Educación de Zaragoza, Zaragoza). Recuperado de <https://zaguán.unizar.es/record/16919/files/TAZ-TFG-2014-2132.pdf>

Defior, S. & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 31 (1), pp. 2-13. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-la-conciencia-fonemica-aliada-adquisicion-90001863>

Durán Martínez, R., Sánchez-Reyes Peñamaría, S., y Beltrán LLavado, F. (2008). Argumentos para la adquisición temprana y requisitos para el aprendizaje precoz de la L2. En Bermejo Giner et al (Coord.), *Multidisciplinary Studies in Language and Literature: English, American and Canadian* (147-153). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gutiérrez, R. & Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67 (4), pp. 43-59. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/13256>
- Hepplewhite, D. (2011). *Features of the Synthetic Phonics Teaching Principles*. Recuperado de <http://www.phonicsinternational.com/Features%20of%20the%20Synthetic%20Phonics%20Teaching%20Principles.pdf>
- Jiménez, J. E., y O'Shanahan, I. (2009). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y EE.UU. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 179-202. Recuperado de <http://rieoei.org/rie52a09.htm>
- Johnston, 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 de <http://www.gov.scot/resource/doc/36496/0023582.pdf>
- Lloyd, S. & Wernham, S. (1995). *Jolly Phonics Workbooks 1-7*. Chigwell, England: Jolly Learning Ltd.
- Lloyd, S. (1992). *The phonics handbook: A handbook for teaching reading, writing and spelling*. Chigwell, England: Jolly Learning Ltd.
- Márquez, J. & de la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34 (3), pp. 357-370. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61745/88530&a=bi&pagenumber=1&w=100>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse. Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- O'shanahan, I., Siegel, L. S., Jiménez, J. E. & Mazabel, S. (2010). Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 3, nº 1, pp. 45-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3227474>

Pino Juste, M. & Rodríguez, B. (2009). Análisis de los principios metodológicos que fundamentan la enseñanza del inglés como segunda lengua en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 24, pp. 131-155. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4165>

Primary National Strategy (2007). *Letters and Sounds. Principles and practice of high quality phonics*. Reino Unido: Department for Education and Skills. UK. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190599/Letters_and_Sounds_-_DFES-00281-2007.pdf

Ramos, J. L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, pp. 170-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600708>

Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Londres: Department for Education and Skills. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf>

7. REFERENCIAS NORMATIVAS

Decreto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (Decreto 122/2007, 27 de diciembre). *Boletín Oficial de Castilla y León*, nº 1, 2008, 2 enero.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Orden por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León (ORDEN EDU/721/2008, 5 de mayo). *Boletín Oficial de Castilla y León*, nº 89, 2008, 12 mayo.

Orden por la que se regula, con carácter experimental, la implantación de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, nº 172, 1999, 20 julio.

Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (Real Decreto 1630/2006, 29 de diciembre,). *Boletín Oficial del Estado*, nº4, 2007, 4 enero.

8. ANEXOS

Anexo I. Recursos de *Jolly Phonics*

Historia de la letra s (*Jolly Phonics stories*)

It is a sunny morning, and Sam is taking his dog, Samson, for a walk. They like to walk down to the pond. Sam looks around as they walk along. He sees a toadstool, a red and yellow caterpillar, and a blackbird on her nest. When they get to the pond, they spend some time watching the fish swim around. After a while, Samson goes off and snuffles around in the grass. He finds a stick, which he brings back to Sam. He barks at Sam, and Sam throws the stick for Samson to fetch. Samson runs around, looking for the stick in the grass. Suddenly, Samson starts barking, "Woof, woof, woof!" Sam skips over to see what Samson has found. "Ssssss!" In front of Samson is a spotty snake. It is rearing up and is hissing loudly. Sam grabs hold of Samson, and the snake slithers quickly away.

Historia de la letra a (*Jolly Phonics stories*)

The Smith family is going on a picnic. The children help their mother pack the food. Adam packs the apples. Annie helps to make the jam sandwiches. At last, they are ready and set off for the picnic. When they arrive, they sit down, spread out a cloth and lay the food on it. Annie rubs her arm. "Something is tickling me," she says. "Something is tickling me, too," says Adam, eating his apple. Annie shouts "a, a, a ants!" They all look at Annie and see some ants crawling up her arm. They all jump up. There are ants all over the picnic cloth! "Oh dear," says Dad. "We must have put our cloth over an ants' nest." They pack up their things and move to a nicer spot.

Historias de las letras t , i , p , n en:

http://kilmacthomasprimaryschool.weebly.com/uploads/1/3/2/6/13262738/jolly_phonic_stories.pdf

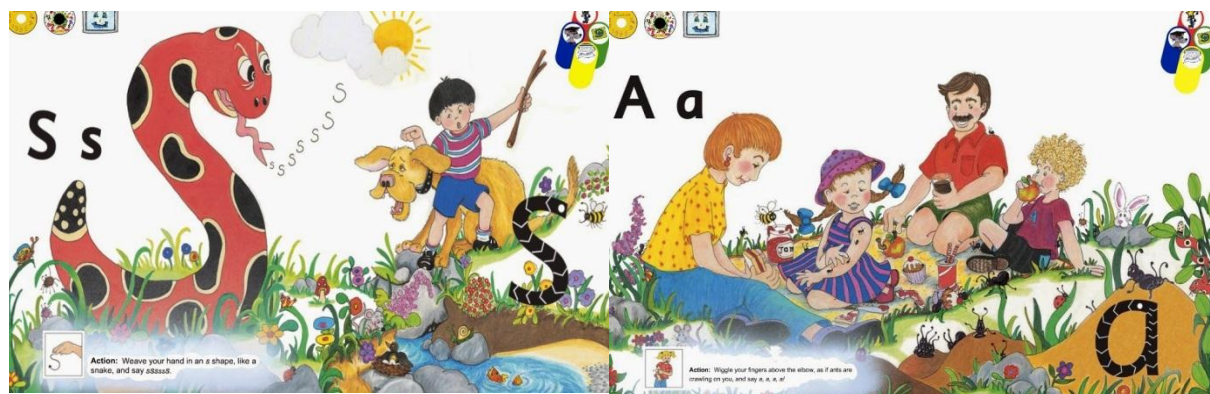


Figura 2. *Jolly Phonics Big Book*. Letter s

Figura 3. *Jolly Phonics Big Book*. Letter a



Weave hand like a snake, making s shapes while saying *ssssss*



Short a: Wiggle fingers above elbow, as if ants are crawling on you, and say *a,a,a*

Figura 4. Jolly Phonics Actions. Letter s

Figura 5. Jolly Phonics Actions. Letter a

S (Tune: *The Farmer in the Dell* Track 1)

The snake is in the grass.
The snake is in the grass.
/sss!/ /sss!
The snake is in the grass.

Action: Weave your hand in an 's' shape, like a snake, and say *ssssss*.



A a

a (Tune: *Skip to My Lou*)

/a/-/a! Ants on my arm.
/a/-/a! Ants on my arm.
/a/-/a! Ants on my arm.
They're causing me alarm.

Action: Wiggle your fingers above the elbow, as if ants are crawling on you, and say *a, a, a!*

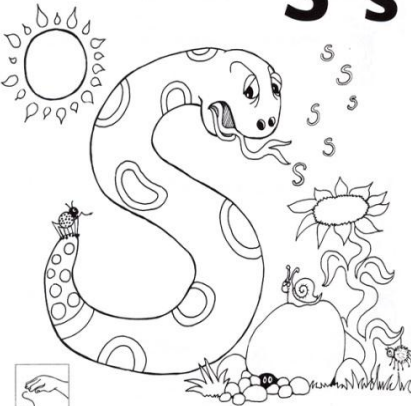


Figura 6. Jolly Phonics Songs. Letter s

Figura 7. Jolly Phonics Songs. Letter a

Whenever Snake is scared or frightened he makes himself into an s shape and hisses *ssssss*.

S s



Action: Weave hand in an s shape, like a snake, and say *ssssss*.

Keep inside the snakes.

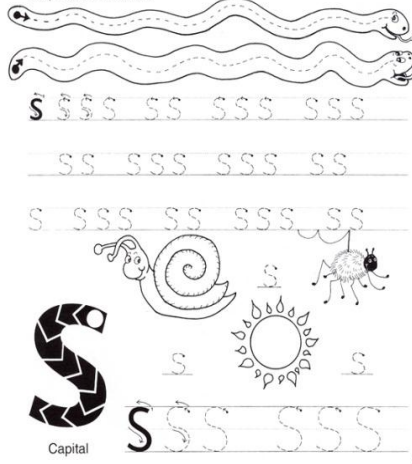


Figura 8. Jolly Phonics Workbook (1995). Letter s

A a

The ants have found a picnic. Some of the ants crawl up the arm of a girl. She looks down and says *a, a, a, ants*.



Action: Wiggle fingers above elbow as if ants crawling on you, saying *a,a,a,a*.

Follow the ants to reach the ant hill.

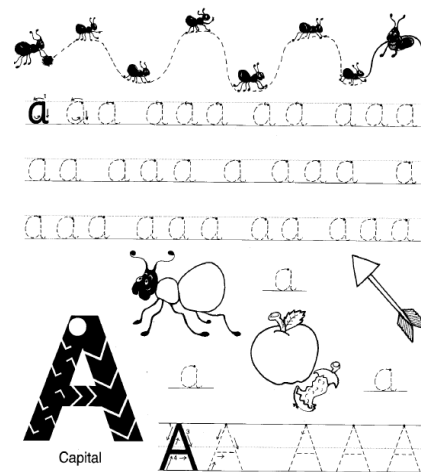


Figura 9. Jolly Phonics Workbook (1995). Letter a

Anexo II. Actividades para la pizarra digital

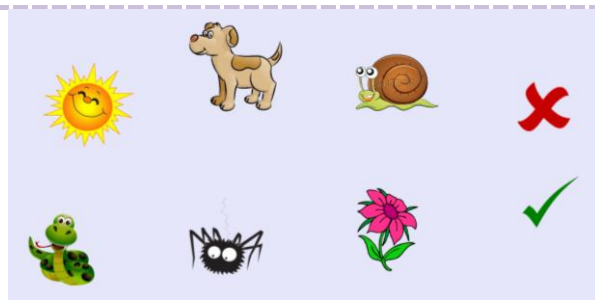


Figura 10. Ejercicio de discriminación /s/

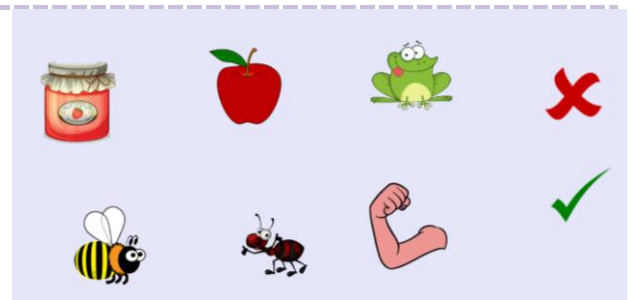


Figura 11. Ejercicio de discriminación /a/

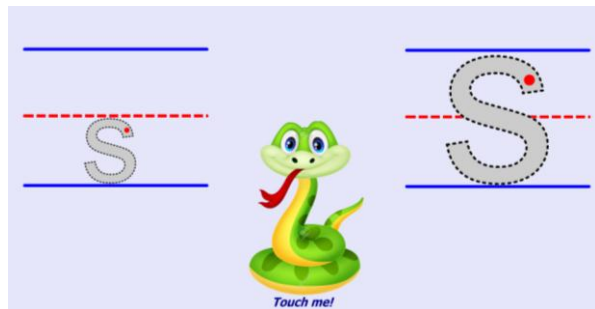


Figura 12. Grafía de la letra s

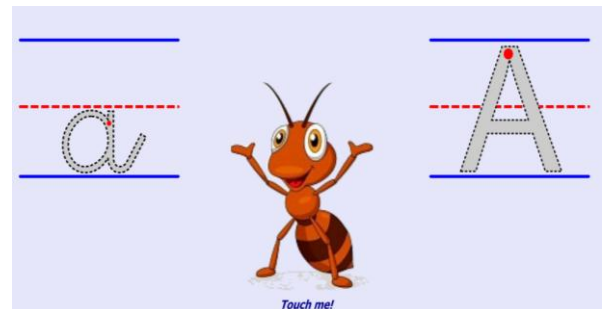


Figura 13. Grafía de la letra a



Figura 14. Join each picture to its beginning sound



Figura 15. Match the letters

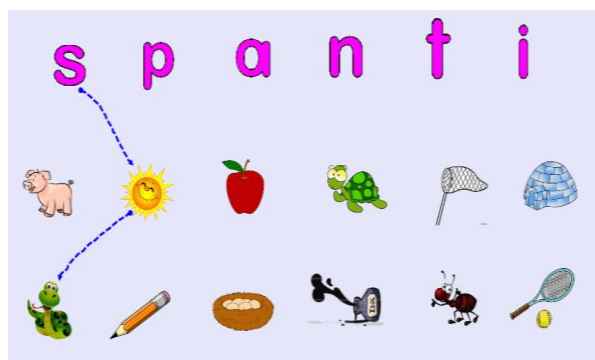


Figura 16. Spy which things begin with the same sound

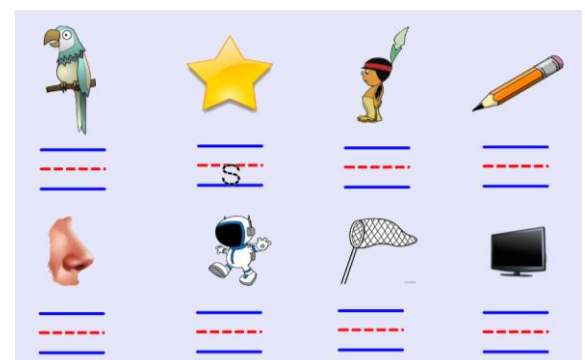


Figura 17. Write the first sound under each picture

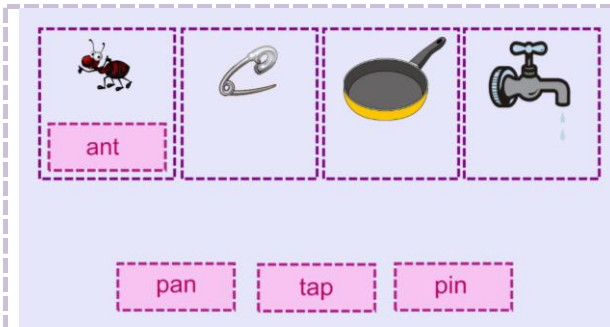


Figura 18. Play with words

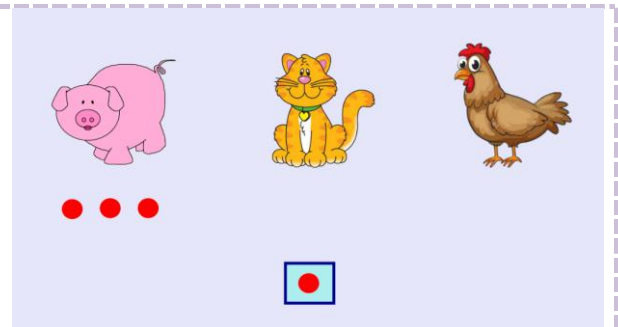


Figura 19. How many sounds can you hear?

[Fuente: Elaboración propia a partir del método *Jolly Phonics*]

Anexo III. Flashcards

<i>s</i>	<i>a</i>	<i>t</i>
<i>i</i>	<i>p</i>	<i>n</i>
<i>at</i>	<i>it</i>	<i>in</i>
<i>sat</i>	<i>pit</i>	<i>pin</i>
<i>pat</i>	<i>sit</i>	<i>tin</i>
<i>as</i>	<i>ant</i>	<i>tap</i>

[Figura 20. Flashcards. Fuente: Elaboración propia a partir del método *Jolly Phonics*]

Anexo IV. Otros recursos



[Figura 21. Abanicos de letras. Fuente: Elaboración propia]

Anexo V. Hoja de evaluación

Criterio de evaluación	Sí	No	Observaciones
Responde a las instrucciones que recibe en inglés.			
Participa en los juegos, canciones y actividades propuestas en el aula.			
Produce los sonidos de las letras s, a, t, i, p, n, asociándolos a su gesto correspondiente.			
Reconoce el grupo de letras s, a, t, i, p, n, por su sonido y grafía, tanto mayúscula como minúscula.			
Escribe las grafías realizando correctamente el trazo y relacionándolas con sus fonemas.			
Reconoce y discrimina los sonidos aprendidos a partir de palabras simples.			
Sintetiza los sonidos aprendidos para formar palabras simples.			

[Tabla 1. Hoja de evaluación. Fuente: Elaboración propia]