



UNIVERSIDAD DE MURCIA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA
LENGUA Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS, FRANCÉS)**

**Didáctica de los Métodos Fónicos para la
Enseñanza de la Lectura del Inglés como
Lengua Extranjera en los Primeros
Niveles de Enseñanza Primaria**

D^a Julia Hernández Tomás

2016



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA
LENGUA Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS, FRANCÉS)

**Didáctica de los Métodos Fónicos para la
Enseñanza de la Lectura del Inglés como
Lengua Extranjera en los Primeros
Niveles de Enseñanza Primaria**

D^a Julia Hernández Tomás

2016

Dirigida por: Dr. Julio Roca de Larios
Dra. M^a Soledad Carrillo Gallego

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Murcia

A mi padre,
ejemplo de constancia y buen hacer

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis tutores el tiempo y el esfuerzo dedicado en la elaboración de este trabajo y expresar mi máxima gratitud a la Dra. Marisol Carrillo Gallego, que ha sido mi gran Vygotsky en la ZDP que necesitaba cubrir para completar mis estudios. Simplemente, eres un ejemplo a seguir. Así mismo, quiero dar las gracias a los profesores del CEIP María Maroto por darme la oportunidad de aplicar los programas de enseñanza a sus alumnos.

Del mismo modo, quiero mostrar mi gratitud a mis compañeras Lola Vidal y M^a José Ballesta, por estar en los momentos clave con las palabras adecuadas. También dedico mi agradecimiento a mi familia, especialmente a mi madre, por la paciencia y el respeto que ha mostrado en mi decisión personal de realizar este trabajo.

Finalmente, quisiera dar las gracias a Carlos, mi compañero de viaje durante estos cuatro años, la persona que realmente sabe el sacrificio que ha supuesto realizar esta tesis, gracias.

INDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
--------------------	---

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1. APRENDIZAJE DE LA FONOLOGÍA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

1.1. Introducción	8
1.2. Relación entre la percepción y la producción en aprendices de una LE	10
1.3. La percepción categorial del habla	13
1.4. El proceso de interferencia de la L1	15
1.5. El factor edad en el aprendizaje de la fonología de una LE	19
1.6. La exposición a la lengua y el contexto de aprendizaje.....	22
1.7. Enseñanza temprana del componente fonológico y ortográfico.....	24

CAPITULO 2. LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN EDADES TEMPRANAS

2.1. Introducción	27
2.2. <i>The Simple View of Reading</i> (SVR).....	28
2.3. Mecanismos de decodificación de palabras.....	30
2.4. Modelos de desarrollo de la lectura	32
2.5. El sistema ortográfico de la lengua inglesa	36
2.6. Diferencias entre el sistema ortográfico del castellano e inglés	41

CAPITULO 3. CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LECTURA

3.1. La noción de conciencia fonológica	46
3.2. Niveles de Conciencia fonológica	47
3.2.1. Conciencia silábica	48
3.2.2. Conciencia intrasilábica	50
3.2.3. Conciencia fonémica	53
3.3. Relación causal entre conciencia fonológica y lectura	57
3.4. Transferencias lingüísticas de la L1 a la L2	60

CAPITULO 4. MÉTODOS DE LECTURA

4.1. Aproximación del estudio	66
4.2. Lectura global visual	67
4.3. El debate de la lectura en países de habla inglesa	69
4.4. Lectura fónica (<i>Phonics</i>).....	71
4.4.1. Mecanismo de analogía	75
4.4.2. Correspondencias grafonológicas.....	78
4.4.3. Controversia sobre el uso de los métodos fónicos	80

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. METODO

5.1. Justificación	84
5.2. Objetivos y preguntas de investigación	85
5.3. Diseño del estudio	90
5.4 Participantes y contexto.....	91
5.5 Procedimiento	92

5.6. Materiales de Evaluación	
5.6.1. Pruebas de evaluación inicial	95
5.6.2. Pruebas de seguimiento	99
5.6.3. Pruebas de evaluación final	101

CAPITULO 6. PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

6.1. Justificación de los tratamientos	107
6.2. Base pedagógica y didáctica del entrenamiento	109
6.2.1. Competencia lingüística	109
6.2.2. <i>Fast and First</i>	110
6.2.3. Actividades de percepción y articulación	112
6.2.4. Componente multisensorial	114
6.2.5. Tareas metafonológicas	116
6.2.6. Diseño de actividades	118
6.2.7. Selección del vocabulario	120
6.3. Programa de pre-entrenamiento	123
6.4. Programa de enseñanza del grupo analítico.....	125
6.4.1. Actividades de carácter global.....	129
6.4.2. Actividades de carácter analítico	131
6.5. Programa de enseñanza del grupo sintético.....	132
6.5.1. Fase 1. Introducción de las correspondencias	134
6.5.2. Fase 2. Identificación y discriminación de sonidos.....	135
6.5.3. Fase 3. Fusión y segmentación de fonemas.....	136

CAPITULO 7. RESULTADOS

7.1. Resultados en las pruebas de evaluación inicial	139
7.1.1 Prueba de producción fonológica en L1	140
7.1.2 Prueba de repetición de palabras en L2.....	142

7.1.3 Evaluación de la competencia lingüística en L2	144
7.1.4. Cuestionario sobre variables de aprendizaje	145
7.2. Resultados en las pruebas de seguimiento.....	146
7.2.1. Pruebas de lectura de palabras.....	147
7.2.2. Pruebas de escritura de palabras.....	151
7.3. Resultados en las pruebas de evaluación de final.....	154
7.3.1. Prueba de producción de los sonidos de las letras.....	155
7.3.2. Prueba de lectura de palabras	158
7.3.3. Prueba de lectura por analogía	160
7.3.4. Prueba de discriminación fonémica y grafémica.....	163

CAPITULO 8. DISCUSION Y CONCLUSIONES

8.1. Discusión	169
8.2. Conclusiones.....	185
8.3. Limitaciones del estudio y líneas futuras.....	189

REFERENCIAS	192
--------------------------	------------

ANEXOS	215
---------------------	------------

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados por grupo en las Pruebas de evaluación inicial y en las prueba de contraste entre grupos.....	141
Tabla 2. Resultados por grupo en la Prueba de repetición de palabras en L2	143
Tabla 3. Resultados en la Prueba de evaluación inicial: cuestionario sobre variables de aprendizaje	146
Tabla 4. Resultados por grupo en las Pruebas de seguimiento: lectura y escritura en L2.....	150
Tabla 5. Resultados de la Prueba de producción de los sonidos de las letras	156
Tabla 6. Resultados en las Pruebas de evaluación final y en la prueba de contraste entre grupos.....	157
Tabla 7. Resultados promedio por ítems en la Prueba de lectura de palabras	160
Tabla 8. Resultados promedio por ítems y total para cada grupo de la Prueba de lectura por analogía	162
Tabla 9. Resultados en la Prueba de discriminación fonémica y grafémica y en la prueba de contraste entre grupos	164

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>The Simple View of Reading</i> (Dfes, 2006).....	29
Figura 2. Modelo de lectura <i>Searlights Model</i> (Clay y Cazden, 1990)	30
Figura 3. Proceso fonológico y ortográfico (Adams, 1990)	73
Figura 4. Resultados por grupo, en los sonidos más problemáticos de la Prueba de repetición de palabras en L2.....	144
Figura 5a. Resultados en las Pruebas de seguimiento de lectura de palabras según el grupo y la correspondencia GF evaluada (A, B, C/K, D, E, F, G y H).....	148
Figura 5b. Resultados en las Pruebas de seguimiento de lectura de palabras según el grupo y la correspondencia GF evaluada (I, J, L, M, N, O, P y Q)	148
Figura 5c. Resultados en las Pruebas de seguimiento de lectura de palabras según el grupo y la correspondencia GF evaluada (R, S, T, U, V, W, X, Y y Z)	149
Figura 6. Resultados en las pruebas de seguimiento de lectura de palabras, en correspondencias complejas entre dígrafos y diptongos o fonemas simples.....	151
Figura 7a. Resultados en las Pruebas de seguimiento en escritura de palabras según la correspondencia GF evaluada y según el grupo (A, B, C/K, D, E, F, G y H).....	152
Figura 7b. Resultados en las Pruebas de seguimiento en escritura de palabras según la correspondencia fonema-grafema evaluada y según el grupo (I, J, L, M, N, O, P y Q).....	153
Figura 7c. Resultados en las Pruebas de seguimiento en escritura de palabras según la correspondencia fonema-grafema evaluada y según el grupo (R, S, T, U, V, W, X, Y y Z).....	153

Figura 8. Resultados en las Pruebas de seguimiento en escritura de palabras en correspondencias complejas entre dígrafos y diptongos o fonemas simples evaluados en el grupo.....	154
Figura 9. Resultados por grupo, en las correspondencias GF más problemáticas de la Prueba de producción del sonido de las letras	158
Figura 10. Porcentaje de aciertos en la Prueba de lectura de palabras con dígrafos, en el grupo A por orden de introducción	159
Figura 11. Resultados en la Prueba de lectura por analogía: Ítems con correspondencias complejas en el grupo sintético	163
Figura 12. Resultados en la Prueba de lectura por analogía: Ítems con correspondencias complejas en el grupo analítico.....	163
Figura 13. Diferencias entre vocales y consonantes en la Prueba de discriminación de pares mínimos, en los dos grupos	165
Figura 14. Resultados en la Prueba de discriminación fonémica y grafémica (vocales) en cada ítem y según el grupo.....	166
Figura 15. Resultados en la Prueba de discriminación fonémica y grafémica (consonantes), por grupo	167

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura es un importante componente del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE) en el contexto escolar. Esta enseñanza, que comienza en edades tempranas, es una demanda de carácter educativo que incorpora el estudio explícito de los componentes que dan acceso a la comprensión de los textos escritos con el fin de ampliar las vías de aprendizaje y de comunicación a través de la nueva lengua. Con el fin de contextualizar adecuadamente el problema, hemos de considerar que el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras se ha convertido en un aspecto esencial en la formación de cualquier aprendiz, no solo desde el punto de vista lingüístico sino también como respuesta a fenómenos sociales. Es una preocupación de toda la comunidad educativa la correcta adquisición del inglés dentro del contexto europeo y global en el cual nos encontramos. Ya en estos momentos, la demanda social reclama que nuestro alumnado esté preparado para su vida laboral con un correcto dominio de esta lengua, necesaria en muchos trabajos, en numerosas situaciones y, dado el caso, imprescindible para la movilidad territorial.

En respuesta a estas necesidades, la escuela primaria ha ido adelantando cada vez más el inicio de la enseñanza de esta lengua extranjera y especificando, tanto en la actual Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) como en las orientaciones metodológicas del Decreto 198/2014 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el uso de *estrategias* que fomenten el acceso a los textos escritos. Sin embargo, pese a la importancia que tiene en la actualidad este aprendizaje, la lectura en inglés parece ser un tema pendiente, ya que es habitual encontrarnos con situaciones en las que aprendiz, que ha estudiado inglés a lo largo de su vida académica, carece de las estrategias necesarias para decodificar palabras de un texto y leer en voz alta dichas palabras con una pronunciación correcta en inglés.

La importancia de las estrategias de decodificación de palabras queda patente en los datos publicados por el Panel Nacional sobre la Lectura (NRP, 2000, 2001a, 2001b, 2001c) que determinan que una de las principales carencias y dificultades que se detectan en los niveles superiores de la habilidad lectora puede ser atribuible al aprendizaje inicial de la lectura. Este informe señala la importancia de adquirir el código alfabético de la lengua, que establece el sistema de correspondencias entre la letras (grafemas) y el sonido que representan (fonemas), y desarrollar la conciencia fonológica, por lo que estas habilidades han de estar presentes en cualquier programa de instrucción en lectura en una lengua alfabética. Los datos a que nos referimos se refieren tanto a los aprendices de la lectura que tienen el inglés como lengua materna (NPR, 2000) como a los que lo aprenden como segundo idioma en contextos bilingües publicados en *National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (NLP, 2001). Las publicaciones citadas en los dos Paneles sobre la Lectura recogen los resultados de numerosas investigaciones, llevadas a cabo en los últimos treinta años, que dan apoyo a la estrecha relación causal que existe entre la conciencia fonológica y la lectura, indicando que la enseñanza temprana de las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica puede tener un impacto muy importante en el aprendizaje de la lectura (Alegría, 2006).

Sin embargo, en la actualidad, la enseñanza del componente fonológico y ortográfico como estrategias básicas de acceso a la etapa inicial de la lectura de la lengua inglesa como LE son todavía un tema pendiente. Esto parece debido a la influencia que aún ejerce el enfoque *Natural Approach* (Krashen y Terrel; 1983), compartido por el Método Comunicativo (Krashen; 1982, 1988), en los enfoques actuales de enseñanza de segundas lenguas. Bajo esta concepción el aprendizaje de una lengua debe realizarse de modo natural, por la simple exposición a sus componentes derivada de su uso funcional, y sin necesidad de recurrir al análisis de los elementos lingüísticos que los integran ya sean éstos de naturaleza sintáctica, morfológica o fonológica (Germain, 2001). Teniendo en cuenta que uno de los principales problemas reside precisamente en la falta de dominio del componente fonológico de la nueva lengua y que este componente resulta muy difícil de adquirir,

es sorprendente que, sin embargo, se le haya prestado escasa o nula atención en relación al resto de los componentes lingüísticos.

Por otra parte, las características internas del sistema ortográfico inglés han sido una de las causas por la que se ha rechazado la enseñanza del sistema de correspondencias grafema y fonema (GF) en las primeras etapas de su aprendizaje. La falta de transparencia de la lengua inglesa, calificada como la ortografía más opaca de las lenguas europeas (Seymour, Aro y Erskine, 2003), ha motivado el uso del método de lectura global visual como modelo de enseñanza de la lectura en dicha lengua, tanto en el caso de su aprendizaje como lengua materna (L1), segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE). Por los motivos anteriormente expuestos, resulta preciso realizar una revisión de los estudios psicolingüísticos sobre adquisición del lenguaje, tanto del oral como del escrito, buscando datos relevantes que puedan mejorar los programas de enseñanza de las lenguas extranjeras. De estos sistemas de comunicación nos interesan los procesos de carácter fonológico y ortográfico que están en la base de la codificación y decodificación de la señal oral y del código escrito. En este estudio, cabe destacar la valoración que se le otorga a la adquisición del sistema fonológico y ortográfico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como LE, así como sobre la forma en que se realiza el aprendizaje de estos componentes lingüísticos.

Desde un ámbito didáctico, en determinados países de habla inglesa se han publicado programas de enseñanza para abordar el aprendizaje inicial de la lectura del inglés (como L1) utilizando técnicas que interrelacionan el código escrito con las destrezas orales, e incentivan el uso de las habilidades metafonológicas para la adquisición de la habilidad lectora. Estos programas de enseñanza son el resultado de numerosas investigaciones que concluyen que la instrucción fónica sistemática aumenta el éxito de los aprendices en el aprendizaje inicial de la lectura (NRP, 2000; Rose, 2006). Como propuesta en el contexto del inglés como lengua extranjera, planteamos dotar a los aprendices de las estrategias necesarias para desarrollar, desde edades tempranas, la habilidad lectora mediante una enseñanza basada en el análisis fonológico y ortográfico de las correspondencias GF, junto a

la práctica de las habilidades metafonológicas básicas que pueden contribuir a la formación de las categorías fonológicas, tal como están procediendo en determinados países de habla inglesa.

Sin embargo, siendo conscientes de la dificultad que conlleva el aprendizaje del sistema fonológico de una lengua extranjera como el inglés, nada comparable a la facilidad con la que es adquirido por los nativos de la lengua, el programa hace uso de la reflexión articuladora como refuerzo en el proceso de percepción y producción de la LE. Para este objeto planteamos los métodos fónicos como técnica de enseñanza, es decir, enseñar de forma explícita las características de los fonemas y cómo se representan gráficamente. Pretendemos observar sus beneficios en la adquisición de la habilidad lectora en fases iniciales con el propósito de contribuir a ampliar la visión metodológica de la enseñanza de la lectura del inglés como LE. El objetivo final del presente trabajo sería, por tanto, posibilitar la puesta en marcha de planteamientos educativos que faciliten el acceso a la lengua escrita del inglés LE.

Este trabajo está estructurado en dos grandes bloques. En el primer bloque se analiza el marco teórico que delimita nuestro objeto de estudio; en el segundo bloque se muestra el estudio empírico llevado a cabo en relación a la base teórica estudiada, junto a las preguntas de investigación y las conclusiones pertinentes.

Dentro del primer bloque, en el *primer capítulo* presentamos un estudio sobre los principales modelos y teorías del aprendizaje de la fonología del inglés como como LE. Para este propósito, se ha realizado un rastreo de los principales paradigmas científicos que ha guiado el proceso de adquisición de la fonología de la lengua inglesa como L1, en concordancia con los modos de percepción y producción del habla. El estudio también incluye dos factores clave que inciden en la adquisición de la fonología, siendo éstos el factor edad y la exposición a la lengua y el contexto de aprendizaje. En el *segundo capítulo* describimos los modelos de procesamiento lector, abordando las dificultades que conlleva la adquisición del código alfabético y ortográfico, haciendo especial referencia a las características propias de la lengua inglesa y la lengua castellana. El *tercer capítulo* está dedicado

a la revisión de las investigaciones centradas en el estudio de la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje lector. Analizamos los tres niveles de conciencia – silábica, intrasilábica y fonémica-, haciendo referencia a las características especiales que estas unidades tienen en la lengua inglesa y la lengua castellana. También, se dedica un apartado al estudio de la transferencia de las habilidades metafonológicas y ortográficas de la L1 a la L2. En el *cuarto capítulo* presentamos los métodos de lectura más destacados en la enseñanza de lenguas alfabéticas y, más particularmente, del inglés como lengua materna. También analizamos la evolución y la tipología de los métodos fónicos en determinados países de habla inglesa.

Dentro del segundo bloque, en el *capítulo quinto* presentamos el planteamiento del estudio empírico. Éste incluye la definición de los objetivos y de los supuestos teóricos de nuestro estudio, así como las preguntas de investigación y la descripción del método. En el *capítulo sexto* se realiza una descripción detallada de los programas de enseñanza de los métodos fónicos seleccionados- analítico y sintético- así como del programa de pre-entrenamiento previo a la evaluación inicial. En el *capítulo séptimo*, se describen las pruebas que fueron diseñadas para las evaluaciones realizadas por los participantes a lo largo del estudio. En el *octavo* y último capítulo se aborda la discusión de los resultados y se resumen las conclusiones generales del estudio, finalizando con una serie de implicaciones educativas derivadas de la propia investigación y de la revisión de la literatura. También, se presentan ciertas limitaciones del estudio que pueden traducirse en nuevas líneas de investigación. En el *anexo 1*, se presentan los protocolos de las pruebas de evaluación utilizadas en la parte experimental del estudio y en el *anexo 2* las salidas del programa SPSS de los análisis estadísticos realizados.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

APRENDIZAJE DE LA FONOLOGÍA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

CAPÍTULO 1

APRENDIZAJE DE LA FONOLOGÍA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

1.1. INTRODUCCIÓN

La lengua escrita representa a la lengua oral, de forma que uno de los elementos básicos para el desarrollo de la habilidad lectora es el componente fonológico de la lengua. En el caso del sistema fonológico del inglés como lengua extranjera (LE), el dilema entre la enseñanza explícita o implícita de este componente ha sido un tema de debate y discusión en los diferentes enfoques metodológicos que han dominado la enseñanza de segundas lenguas. En la actualidad, la enseñanza del componente fonológico es un tema pendiente debido a la influencia que aún ejercen las teorías de Krashen y Terrel (1983), teorías que sostienen que el aprendizaje de la lengua oral se debe realizar de modo natural, por simple exposición a sus componentes, y sin necesidad de recurrir al análisis de los elementos lingüísticos que los integran, ya sean éstos de naturaleza sintáctica, morfológica o fonológica (Germain, 2001).

Otro aspecto que ha dificultado la instrucción formal del sistema fonológico de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)¹ ha sido el desarrollo limitado de la investigación sobre el aprendizaje del componente fonológico y la escasez de propuestas para su enseñanza en la etapa de primaria (Leather, 1999). Este aspecto es debido a que las investigaciones llevadas a cabo sobre la lengua oral han analizado la percepción y la producción de los sonidos como procesos independientes; sin embargo, esta situación contrasta con la evidencia empírica que pone de manifiesto que los procesos de percepción y producción están estrechamente ligados, y por tanto, se apoyan mutuamente (Flege, 1993; Kuhl, 2004; Matthews, 1997).

¹ A pesar de que somos conscientes de que se trata de dos términos que no son sinónimos, usaremos indistintamente las abreviaturas L2 y LE para referirnos a una lengua que no es la nativa.

Desde otra línea de análisis, es importante destacar otras variables que pueden incidir en el aprendizaje del conocimiento fonológico de una LE. Tradicionalmente, desde el marco teórico estructuralista, se ha considerado que la principal variable que influye en el aprendizaje de la fonología de una LE es el proceso de interferencia de la lengua materna (L1). Una aportación clásica con relación a este tema es la de Troubetzkoy (1976), autor que sostiene que el sistema fonológico de la L1 actúa como una criba en la percepción de la LE, de forma que los sonidos de la nueva lengua se interpretan a través de las categorías establecidas en la lengua materna. Sin embargo, la evolución de las teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas (ASL) restan importancia a los efectos de la posible interferencia de la L1 en el proceso de aprendizaje de una L2. En dichas teorías el aprendizaje de la fonología de una L2 se asemeja al proceso de adquisición de la lengua materna. La aplicación de la Teoría innatista de Jakobson (1941) ha dado lugar a diferentes investigaciones con el propósito de comprobar la existencia de un orden evolutivo universal en el aprendizaje del sistema fonológico de una nueva L2. Dentro de la Hipótesis de interlengua (Corder, 1967; Selinker, 1972), las investigaciones empíricas llevadas a cabo mediante el Método de análisis de errores han dado como resultado la idea de que los aprendices de diferentes nacionalidades cometen errores similares y que, a nivel fonológico, experimentan procesos semejantes a aquellos que tienen lugar en la L1, tales como la repetición de sonidos y de sílabas y la simplificación de grupos consonánticos.

Finalmente, a lo largo de este capítulo también analizaremos otras variables que pueden incidir en el aprendizaje del conocimiento fonológico de una L2. Diferentes investigaciones y propuestas realizadas desde el campo de la psicolingüística, la sociolingüística y la pragmática proponen la edad de los aprendices (Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens y Lindblom, 1992; Kuhl, Stevens, Hayasi, Deguchi, Kiritani e Iverson, 2006) y la exposición a la lengua oral dentro del contexto de aprendizaje (Flege, 1995) como variables a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de la fonología de una L2.

1.2. RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN Y LA PRODUCCIÓN EN APRENDICES DE UNA LE

El diseño de las investigaciones realizadas sobre el habla ha hecho que éstas se hayan centrado de manera separada bien en la percepción o en la producción de la lengua oral. Tal como señala Leather (1999), este hecho ha tenido un claro reflejo en los escasos estudios realizados sobre el aprendizaje del componente fonológico de una L2, a lo que hay que añadir la influencia del Enfoque psicoacústico, que considera como estímulo básico en el proceso de percepción la descomposición de la señal del habla en las características espectrales y temporales de la onda sonora. Dicho enfoque, por tanto, supone que los elementos básicos del habla son pistas acústicas carentes de significado, tales como el ruido, silencios, energía, etc. Sin embargo, la investigación por separado de los procesos de percepción y producción del habla contrasta con la evidencia empírica que muestra lo estrechamente ligados que se hallan ambos procesos. Así por ejemplo, el estudio de Matthews (1997) señala que los aprendices que recibieron entrenamiento explícito de nuevos sonidos mostraron una mejora notable en la percepción de los mismos. También Flege (1993) constata que puede darse una producción correcta de las vocales de la L2 sin haber alcanzado la percepción de dichos elementos fonológicos, ya que según sus estudios experimentales, los aprendices de una L2 encuentran más facilidad para la producción de contrastes no nativos que para su percepción.

La estrecha relación entre el plano perceptivo y el productivo se hace patente en la concepción de los modelos de percepción del habla actualmente más valorados. El Enfoque realista directo (Gibson, 1969) considera que el elemento básico en el proceso de percepción no es la señal acústica sino la combinación de ésta con los gestos articulatorios. Desde esta perspectiva, la producción oral es concebida como un paso básico en el proceso de percepción y discriminación de sonidos. En contraposición al Enfoque psicoacústico, en el Enfoque realista directo y, posteriormente, en la Teoría de la percepción ecológica de Best (1995) se describe el origen de la percepción de los fonemas como un proceso activo que se lleva a cabo mediante gestos articulatorios; dándose lugar a la formación de las categorías

fonéticas de la lengua y a los fenómenos relacionados de invariancia, incluso discontinuidad como resultado del proceso de aprendizaje de la lengua hablada.

También, la Teoría motora (Lieberman, Cooper, Shankweiler y Studdert-Kennedy, 1967) describe el proceso de percepción a través de gestos articulatorios, aunque en una segunda versión Lieberman y Mattingly (1985) conciben la existencia de representaciones cognitivas previas a los gestos articulatorios producidos en el entorno. La evolución de esta teoría se aproxima a una visión innatista y resalta la importancia de la capacidad cognitiva del aprendiz como generadora y productora de elementos de sonido. Tal como describen estos autores, los fonemas de una lengua formarían una categoría de elementos lingüísticos que están presentes en la psiquis de todos los miembros de una comunidad lingüística. Según esta nueva versión, influenciada por las investigaciones llevadas a cabo por Kuhl et al. (1992) y Kuhl et al. (2006), el recién nacido ya dispondría de un sistema cognitivo especializado para el tratamiento de la lengua hablada.

Así pues, podemos considerar que el Enfoque realista directo y la Teoría motora desde una perspectiva innatista, comparten el mismo presupuesto básico y están estrechamente ligadas con el modelo fonológico proporcionado por la Teoría fonológica gestual. De acuerdo con esta línea de investigación llevada a cabo por el laboratorio de Haskins (Browman y Goldstein, 1990), las categorías fonéticas pueden ser explicadas como gestos que se producen de manera coordinada para conseguir una determinada constricción o gesto articulatorio. Las constricciones o gestos articulatorios pueden ser de cierre, como en el caso de las consonantes oclusivas; de naturaleza crítica, en consonantes fricativas; de naturaleza estrecha, como en las vocales altas y posteriores o bajas; y, por último, de carácter medio, como en el resto de las vocales.

La caracterización de los elementos fonológicos como movimientos coordinados hace que se destaque el carácter visual de estas unidades y, en este sentido, la Teoría fonológica gestual permite comprender el hecho de que la percepción de la palabra esté muy influenciada por las informaciones visuales que

proporcionan los gestos articulatorios. La capacidad de integración de la información auditiva y la visual ha sido demostrada mediante el efecto *McGurk* (McGurk y McDonald, 1976), según el cual, la conjunción de un elemento acústico, por ejemplo la sílaba /ba/ y el gesto articulatorio asociado a la misma, que corresponde a la producción de la sílaba /ga/, hace que el oyente declare haber oído la sílaba /da/. Este efecto demostraría que la información visual es una parte integrante de la percepción oral y que la percepción final de la sílaba /da/ es el resultado del compromiso entre las informaciones visuales y auditivas. Es importante destacar que los estudios llevados a cabo por Iverson y Kuhl (1995) sobre la incidencia del efecto *McGurk* muestran que la percepción del habla es auditivo-visual en todas las lenguas pero, sobre todo, que la dependencia de la información visual aumenta cuando se trata de percibir una LE.

Estos estudios han sido avalados posteriormente por Kuhl (2004) en una investigación posterior que se divide en dos fases; en una primera fase, la autora trabajó con un grupo de niños que, en un número determinado de sesiones, jugaban con hablantes nativos utilizando juguetes o cuentos trabajando las destrezas receptivas y productivas orales. En una segunda fase, otro grupo de niños tuvo acceso a la lengua a través de películas en varias sesiones limitando el estudio al entrenamiento de la destreza receptiva oral. La conclusión obtenida por la investigadora fue que simplemente ver la televisión o escuchar un audio no muestra un aprendizaje fonético y/o fonológico, la percepción de los niños en la segunda fase de la investigación no mejoró tanto como en el fase uno, donde los niños combinaron los procesos de percepción y producción de la lengua oral.

Por lo tanto, dentro del aprendizaje del sistema fonológico de una LE, consideramos relevante para nuestro estudio la enseñanza explícita de los elementos fonológicos de la *nueva lengua*, y que la información visual proporcionada por los gestos articulatorios en la producción de sonidos sea considerada como un elemento imprescindible en la recuperación de la información fonológica, puesto que la vía perceptiva puede resultar insuficiente por sí sola. Finalmente, la conclusión que extraemos de este análisis es que tanto la percepción como la producción se ayudan

mutuamente en el aprendizaje del sistema fonológico de una LE, y, por tanto, no han de enseñarse por separado.

1.3. LA PERCEPCIÓN CATEGORIAL DEL HABLA

La cuestión central que ha ocupado a los modelos de percepción del habla, más concretamente al Enfoque realista directo (Gibson; 1969,1971) y la Teoría motora (Liberman et al., 1967; Liberman y Mattingly ,1985), es intentar explicar cuáles son los mecanismos que permiten asociar una categoría fonética invariable a una señal acústica continua y variable. Este análisis presupone la existencia de dos niveles lingüísticos: el fonético y el fonológico. El primero comprende las variaciones acústicas y articulatorias debidas al contexto, mientras que el segundo se refiere a los elementos invariantes de las unidades lingüísticas codificadas en las ondas sonoras (Llisterri, 1991). En esta línea de estudio, Wode (1992) distingue dos procesos de percepción: el modo categorial y el modo continuo. La percepción continua permite discriminar diferencias entre sonidos pertenecientes a un mismo fonema, constituyéndose como un mecanismo de control que permite detectar variaciones del habla y controlar su producción en la lengua materna. Por el contrario, el modo categorial asigna una categoría fonológica a un sonido, identificándolo como perteneciente o no perteneciente a un fonema. Por ejemplo, nos permite distinguir entre los sonidos /p/ y /b/ sobre la base de todas las diferencias que los contrastan.

Una descripción adecuada del componente fonológico de una lengua debe contemplar la necesaria identificación de las distintas realizaciones de un mismo fonema como perteneciente o no a una misma categoría. Dicha identificación puede no realizarse correctamente por las restricciones fonotácticas, originadas por la diferente posición de un sonido en el contexto de la sílaba o de la palabra, en la L1 y la LE. Así por ejemplo, los sonidos consonánticos oclusivos no suelen darse en posición final de palabra en castellano, a diferencia del inglés, lengua en la que todas las consonantes oclusivas pueden aparecer en dicha posición. Así pues, podemos constatar en la experiencia docente que hay determinados aprendices que

no relacionan el fonema /g/ en posición inicial o media con la realización de este mismo fonema al final de palabra, asignando en este caso, por ejemplo, la categoría /k/ o /x/.

Por lo tanto, el modo categorial (Wode, 1996) puede tener implicaciones en el aprendizaje de la fonología de una LE, pues el acceso a la misma puede quedar bloqueado total o parcialmente cuando las categorías de la L1 ya están establecidas. En este sentido, desde una perspectiva experimental se ha intentado demostrar el desarrollo del proceso de percepción categorial desde la etapa de la niñez más temprana. La Hipótesis del efecto imán (*Native Language Magnet*; Iverson y Kuhl, 1995; Kuhl, 1993) parte de la base de que la percepción de las propiedades acústicas de los sonidos se inicia en el cerebro a los seis meses y antes del primer año de vida, los niños son capaces de discriminar diferencias fonéticas categoriales de cualquier lengua. En el caso de la ASL, esta hipótesis adopta los fundamentos de la teoría de los prototipos, que considera que las categorías mentales se configuran en torno a los ejemplares más idóneos o considerados mejores representantes. De este modo, los sonidos prototipos en la L1 actuarán como un efecto imán atrayendo los sonidos de la LE. Abundando en esta teoría, los estudios experimentales han mostrado que en la categorización de los sonidos de una lengua, existen unas fronteras psicoacústicas naturales, compuestas por sonidos que se consideran prototipos o mejores representantes del sistema fonológico ideal. Esta hipótesis fue comprobada empíricamente en pruebas de ámbito crosslingüístico con niños de procedencia sueca y americana. El resultado mostró que dichos niños estaban condicionados por su experiencia en la lengua nativa ya a partir de los 6 meses de edad (Kuhl et al., 1992; Kuhl et al., 2006).

Por otra parte, a pesar del reconocimiento de esta habilidad innata discriminativa por parte de los bebés, parecen existir diferencias en cuanto a la capacidad de percepción que tienen que ver con la dificultad intrínseca de ciertos rasgos fonéticos. Esta línea de investigación plantea la existencia de mecanismos universales de aprendizaje y propone un orden evolutivo universal en la adquisición del sistema fonológico de la lengua. Dentro de esta línea innatista, la Teoría de los

universales del lenguaje (Jakobson, 1941) plantea que existen limitaciones universales respecto al proceso de percepción y producción oral de la lengua materna. También, Jakobson (1941) señala el proceso natural de adquisición de fonemas por medio de la Teoría de jerarquía implicacional. Dicha teoría sugiere que los fonemas de máximo contraste entre lenguas (como es el caso, por ejemplo, de consonante y vocal, consonante nasal y oclusiva, vocales abiertas y cerradas, etc.) dictan el orden de adquisición de los elementos segmentales en una lengua. La teoría también propone una tipología de reglas internas al individuo en el orden de adquisición fonológica, como, por ejemplo, que las consonantes cerradas se adquieren en un estadio posterior a las consonantes abiertas, las consonantes oclusivas antes que fricativas, las consonantes sordas antes que sonoras y las fricativas antes que las africadas.

La aplicación de la teoría innatista de Jakobson (1941) en la línea de investigación de la ASL, ha dado lugar a diferentes investigaciones con el propósito de comprobar la existencia de un orden evolutivo universal en la adquisición del sistema fonológico de una L2. Dentro de la Hipótesis de interlengua (Corder, 1967; Selinker, 1972), las investigaciones empíricas llevadas a cabo mediante el Método de análisis de errores dieron como resultado la idea de que los aprendices de diferentes nacionalidades cometen errores similares y que, a nivel fonológico, experimentan procesos semejantes a aquellos que tienen lugar en la L1, tales como la repetición de sonidos y de sílabas y la simplificación de grupos consonánticos. Finalmente, desde esta perspectiva, muchos de los fenómenos que son considerados como errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, podrían ser concebidos como procesos universales de carácter evolutivo que también tienen lugar en el aprendizaje de las lenguas no nativas.

1.4. EL PROCESO DE INTERFERENCIA DE LA L1

La Hipótesis del efecto imán (Inverson y Kuhl, 1995; Kuhl, 1993) analizada en el apartado precedente también ha sido aplicada al proceso de percepción de la lengua extranjera. Es un presupuesto básico de esta hipótesis que antes de cumplir el primer

año de vida los niños son capaces de discriminar diferencias fonéticas categoriales de cualquier lengua; sin embargo, una vez superado ese momento, la percepción de los sonidos de la LE comienza a realizarse a partir de las representaciones fonológicas de su lengua nativa. Este proceso conduce al término de *interferencia*, si tenemos en consideración que las lenguas difieren entre sí no sólo en cuanto al inventario de categorías fonológicas que poseen sino también en lo que respecta a la realización fonética de determinadas categorías comunes; así por ejemplo los aprendices de la lengua inglesa como LE han de aprender sonidos nuevos, y también modificar hábitos de percepción y articulación de sonidos similares ya existentes en la lengua castellana como lengua materna.

La primera teoría que surgió para explicar el proceso de interferencia en el aprendizaje de la fonología de una L2 data de los estudios de Fonología estructural de Troubetzkoy en la Teoría lingüística de la criba fonológica (1976). Según esta teoría, el sistema fonológico de la L1 actúa como una criba en la percepción de la LE, de tal manera que los sonidos de la nueva lengua se procesan a través de las categorías fonéticas que el aprendiz dispone previamente en su lengua materna. A partir de esta conceptualización, la percepción de los sonidos de la L2 se realiza a partir de los sonidos de la L1 y, por tanto, los fonemas divergentes en ambas lenguas suponen una criba para el aprendizaje de la lengua no nativa. En consecuencia, las diferencias fonológicas entre las dos lenguas provocarán una interferencia negativa de la lengua materna sobre la L2, mientras que si el ítem fonológico en cuestión existe en ambas lenguas, la interferencia será positiva.

Es relevante destacar que la Teoría de Troubetzkoy (1976) fundamentó el Método de análisis contrastivo, cuyas bases fueron establecidas en la obra de Fries (1945) y Lado (1957), mediante la comparación de las descripciones fonéticas y fonológicas de la L1 y una L2. Siguiendo la teoría conductista, este modelo aplicado a la fonología considera que el aprendizaje del nuevo sistema fonológico consiste en la sustitución progresiva de los hábitos de pronunciación de la L1 por los de la L2 mediante la relación entre un conjunto de estímulos (sonidos de L2) y un nuevo conjunto de respuestas (intentos de producción de los nuevos sonidos).

La interferencia será positiva en los casos en los que las estructuras de ambas lenguas coincidan, y negativa si los sistemas difieren. Según el modelo de Lado (1957, p. 44):

“ Those elements that are similar to his native language will be simple for him,
and those elements that are different will be difficult . . . ”

Es importante señalar que, en las primeras descripciones del Método de análisis contrastivo, el modelo de investigación consistía en seleccionar fonemas aislados de las dos lenguas a fin de identificar los sonidos que o bien coincidían o bien no aparecían en la tabla de fonología de las lenguas objeto. Dicha clasificación, que marca las diferencias acústicas de ambos idiomas, puede orientar, desde el ámbito didáctico y pedagógico, la introducción del sistema fonológico de la LE de acuerdo con la complejidad de los fonemas y la edad madurativa del aprendiz. Este procedimiento fue muy utilizado por los métodos audio-linguales de enseñanza de lenguas extranjeras que seguían la teoría conductista, ya que buscaban, a través del análisis contrastivo, poder predecir el error y, por tanto, evitarlo. A partir de la obra de Lado (1957), sobre el análisis contrastivo de los sonidos del inglés y el español, han sido numerosos los autores que han realizado diferentes análisis de los sistemas fonológicos de otras lenguas. Iruela (1993) llevó a cabo un análisis contrastivo entre los sistemas vocálicos del holandés y del español, Ferriz (2001) comparó la fonología del portugués y del castellano, y Casbas (2006) aportó datos concluyentes sobre el fenómeno de transferencia en el aprendizaje del holandés como LE, siendo el castellano la lengua materna.

Posteriormente, uno de los postulados fundamentales de la Teoría de la Interferencia, i.e., que un gran número de errores de producción puede ser debido a problemas de percepción, ha cobrado fuerza en el ámbito de la investigación interlingüística actual, ya que las semejanzas y las diferencias entre los sonidos de la L1 y la L2 desempeñan un papel esencial en este planteamiento. En los estudios empíricos llevados a cabo por Flege (1991) sobre las diferencias entre la percepción de las vocales inglesas y del castellano, este autor concluye que los sonidos más

proclives a padecer el proceso de interferencia no son los sonidos diferentes o no existentes en la L1, sino aquellos que, provenientes de la LE, son semejantes a los de la lengua materna. Según Flege (1995) la lengua materna actúa como una especie de filtro, de tal modo que el aprendiz percibe los sonidos no nativos en función de las categorías fonológicas de la L1 mediante el mecanismo de *clasificación de equivalencia*. Siguiendo este mecanismo, cuando un sonido se considera *idéntico* en ambas lenguas, la clasificación de equivalencia predice un resultado favorable para el aprendizaje de dicho sonido en la LE. Es el caso, por ejemplo, de los sonidos /m/ y /n/ que en la lengua inglesa y castellana no suelen presentar problemas de percepción o articulación en sí mismos. Sin embargo, el hecho de que un sonido percibido sea clasificado como *semejante* a algún sonido de la L1 puede suponer un problema en su adquisición, ya que se perciben como iguales sonidos que en realidad no lo son, creándose así el conocido efecto del acento extranjero (Flege, 1987). Responden a esta pauta, por ejemplo, los sonidos oclusivos alveolares ingleses /t/ y /d/ y los correspondientes sonidos oclusivos dentales del castellano. Por último, los sonidos *nuevos o diferentes* de la LE son sistemáticamente más fáciles de adquirir y podrán dar lugar a nuevas categorías fonológicas sin apenas influencia de la lengua materna. Así por ejemplo, los sonidos ingleses /ʃ/ y /ʒ/ no tienen ningún equivalente semejante al castellano.

El modelo de Flege ha sido utilizado en diversos estudios empíricos que han puesto de manifiesto la existencia de diferencias interlingüísticas respecto a la identificación de determinadas categorías fonológicas de la LE. Stevens (1969), por ejemplo, demostró con aprendices americanos y suizos que las diferencias existentes en la identificación de vocales se relacionaban directamente con la categoría fonológica correspondiente en la L1. Entre los resultados documentados por Scholes (1967, 1968), es de destacar que la identificación de las vocales del inglés dependía del número y la naturaleza de las categorías vocálicas que los hablantes disponían en su lengua materna (citados en Iruela, 2004). Finalmente, Gallardo del Puerto (2006) realizó un estudio en el que participaron aprendices de habla castellano/euskera aprendices con el propósito de verificar la distancia interlingüística en su percepción de las consonantes inglesas. Se utilizó un modelo

basado en consonantes idénticas, similares y nuevas, y los resultados mostraron que las consonantes idénticas se percibían claramente mejor que las consonantes similares. La ausencia de consonantes inglesas nuevas supuso que los resultados quedaran un tanto incompletos, aunque los dos primeros dan viabilidad a la teoría de Flege.

Finalmente, los problemas de interferencia pueden también ser descritos de acuerdo con la clasificación realizada por Moulton (1962. Citado en Llisterri, 2003) Este autor distingue entre errores fonológicos, fonéticos, alofónicos y distribucionales. Los errores fonológicos se producen por la diferencia entre los inventarios fonológicos de la L1 (lengua castellana) y la LE (lengua inglesa); por ejemplo, los problemas iniciales con los sonidos de las grafías *NG* y *SH*. Los errores fonéticos tienen lugar entre dos sonidos similares de la L1 y la LE que presentan una realización fonética diferente; por ejemplo los fonemas que se corresponden con las grafías *T* y *D* en lengua castellana e inglesa. Los errores alofónicos, motivados por las diferencias interlingüísticas en cuanto a las posibilidades combinatorias de los fonemas en el seno de la palabra. Y, por último, los errores distribucionales, producidos por la influencia de las pautas silábicas de la lengua castellana como L1 en el aprendizaje de los elementos fonémicos del inglés como LE.

1.5. EL FACTOR EDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA FONOLOGÍA DE UNA LE

La concepción tradicional sobre la existencia de un *periodo crítico* para el aprendizaje de una lengua extranjera sostiene que dicho aprendizaje se hace mucho más complejo y más lento a partir de la pubertad. Uno de los autores más destacados en la defensa de este *periodo crítico* ha sido Lenneberg (1967), que marca también en términos biológicos una edad óptima para el aprendizaje fonológico de una segunda lengua. Según este autor, entre los dos y doce años, el cerebro va perdiendo su plasticidad neuronal a causa de la lateralización, dando lugar a que el aprendiz no disponga de las condiciones aptas para el aprendizaje fonológico de una L2 pasada la pubertad. La teoría de Lenneberg (1967) ha tenido un carácter hegemónico en numerosas publicaciones posteriores, de forma que diversos autores

han estableciendo diferentes edades en las que comienza dicho periodo crítico. Así por ejemplo, Lleó (1997) la sitúa a los cinco años y Johnson y Newport (1989), a partir de los siete. Los autores anteriormente mencionados coinciden en señalar la existencia de una especie de sordera fonológica para los nuevos sonidos de la L2 (Trubetzkoy, 1976). Selinker (1969), en la misma línea, introduce el término de *fossilización*, con el que se refiere a un estadio del aprendiz más allá del cual es muy difícil progresar sin esfuerzo o una motivación especial.

Sin embargo, los estudios empíricos de carácter psicolingüístico en el campo de la percepción y producción del habla constatan la existencia de un periodo crítico para el aprendizaje de las categorías fonológicas de una L2 de cronología muy temprana, concretamente el primer año de vida. De este modo, a pesar de que los bebés son capaces de discriminar cualquier tipo de contraste fonético que esté presente en cualquier lengua (Best, 1991), muy pronto sus capacidades se adaptan y limitan al sistema fonológico de su L1 (Werker y Tees, 1984). En esta línea, la Hipótesis del efecto imán (Kuhl, 1993) parte de la base de que la percepción de las propiedades acústicas de los sonidos se inicia en el cerebro a los seis meses y antes del primer año de vida, los niños están capacitados para discriminar diferencias fonéticas categoriales de cualquier lengua.

Es relevante señalar que tanto los defensores de la Hipótesis del efecto imán (Kuhl, 1993) como los estudios empíricos realizados sobre el acento nativo en adultos (Burnham, 1998) restan importancia al factor edad por causas neurofisiológicas y señalan que no resulta tan significativo en el proceso de ASL. Retomando la idea base de Kuhl, es decir, el cambio perceptivo que se produce en el primer año de vida del aprendiz, hay que señalar que dicho cambio, desde esta perspectiva, no significa una pérdida de la capacidad de percepción, sino una focalización de ésta en los prototipos de la L1. Por tanto, para los defensores de esta hipótesis, mediante un entrenamiento adecuado el aprendiz de una L2 puede reeducar su modo de percepción de manera que puede percibir y discriminar los sonidos de la L2.

En relación a los estudios empíricos realizados sobre el acento nativo en adultos, los resultados obtenidos muestran que este grupo de aprendices sí está preparado para percibir categorías fonéticas nuevas. A este respecto, Neufeld (1979), en las conclusiones de un estudio empírico realizado con adultos nativos ingleses que aprendían francés como L2, observó que los estudiantes adultos lograban un nivel nativo de pronunciación, tras haber sido expuestos a la L2 durante un periodo de tiempo suficiente. Dentro de esta misma línea, Bongaerts (1999) obtuvo resultados semejantes en un estudio realizado con los así denominados aprendientes excepcionales. Los resultados indicaron que jueces nativos fueron incapaces de discriminar entre frases leídas por nativos ingleses y por aprendices avanzados holandeses universitarios que iniciaron su aprendizaje no antes de los doce años. Fullana (2006) llevó a cabo un estudio interlingüístico sobre el aprendizaje de la fonología del inglés como LE con aprendices nativos del castellano y bilingües del catalán, dentro del contexto formal de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Bajo la metodología del enfoque natural de ASL, esta autora evaluó la percepción y la producción de los sonidos ingleses en aprendices de 8, 11, 14, y 18 años, y halló que los aprendices de 8 años superaban al resto de los participantes en la prueba de percepción de sonidos. Sin embargo, la edad temprana de esos mismos aprendices no resultó significativa respecto a las edades posteriores con relación a la producción de sonidos cercanos a una pronunciación nativa, sobre todo en la producción de las vocales, en las que ninguno de los grupos alcanzó datos consistentes. También Gallardo del Puerto (2005), utilizando el modelo de Flege (1995), llevó a cabo un estudio sobre la percepción de consonantes del inglés como LE en el que puso de manifiesto que no existe relación entre la edad de inicio del aprendizaje de los elementos fonológicos del inglés y la percepción de las consonantes inglesas. Utilizando una muestra de tres grupos de 4, 8, y 11 años de media observó que cada uno de ellos mostraba diferencias parecidas (22.3%, en el grupo de cuatro años; 21%, en el grupo de ocho años; y 20.3%, en los de once) entre las discriminaciones de los dos tipos de consonantes (idénticas y similares en inglés y en lengua castellana) a las que fueron expuestos. A partir de los resultados obtenidos, el autor señala que, en contextos de enseñanza formal del inglés como LE, los aprendices están expuestos a dicha lengua

de una forma muy limitada y que probablemente por ello no son capaces de activar los mecanismos de aprendizaje implícito que funcionan en la adquisición natural de la fonología de una LE.

Recordemos también que, en el contexto educativo la exposición a una LE es muy limitada. Al respecto, Roca y Manchón (2006) recuerdan que, en los estados iniciales de enseñanza y aprendizaje de la LE, uno de los errores que se pueden y se suelen cometer es extrapolar al contexto formal de aula las ventajas derivadas de la exposición temprana al idioma en contextos naturales. Esta observación indica que, además del factor edad, hay otros factores que pueden incidir igualmente en el aprendizaje de la fonología de una LE, y que uno de estos factores es el contexto de aprendizaje, que pasamos a revisar a continuación.

1.6. LA EXPOSICIÓN A LA LENGUA Y EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Durante décadas la línea teórica de Krashen (1982, p.4) ha impregnado la metodológica didáctica y pedagógica de la enseñanza reglada en el aprendizaje de las lenguas:

“Comprehensible input is the key of input that fosters language acquisition“

Dentro del enfoque comunicativo y funcional, que impregna gran parte del panorama actual de la enseñanza de las lenguas extranjeras, prima una concepción del aprendizaje de la L2 como una actividad natural que se produce mediante la exposición directa a la lengua que se encuentra dentro del entorno del aprendiz (Krashen y Terrel, 1983). Esta exposición directa a un input variado y comprensible se constituye como el aspecto más importante a tener en cuenta en el aprendizaje de una L2 o LE: un input caracterizado por su adaptación al nivel madurativo de los aprendices dentro de un contexto de aprendizaje adaptado a su correcta adquisición. En consonancia con esta perspectiva de ASL, el aprendizaje del componente fonológico de la lengua se considera que tiene lugar, igualmente, por medio de la exposición a un input variado y comprensible. Tal como detallan Krashen y Terrel (1983), el ítem fonológico ha de adquirirse de modo natural, por

simple exposición a sus componentes, sin necesidad de tratamiento articulatorio y análisis explícito de sus elementos. Frente a esta posición, Van Lier (1995) indica, sin embargo, que la atención que el individuo puede prestar a los estímulos externos no es ilimitada: cuando se realizan tareas simultáneas, algunas de ellas reciben más atención que otras, por lo que hay que distinguir entre atención central y atención subsidiaria. De acuerdo con esta distinción, señala este autor que la atención que suele recibir el componente fonológico por parte del aprendiz es de carácter más subsidiario que la atención prestada al resto de elementos lingüísticos. Del mismo modo, Iruela (2004) sugiere que los elementos fonológicos y su articulación se suelen procesar en un nivel de conciencia más bajo que el resto de los componentes lingüísticos, quizás porque el proceso de articulación está automatizado y se considera inherente a las producciones de los aprendices.

Por otra parte, diversos estudios empíricos han mostrado la falta de eficacia del enfoque natural en la enseñanza del componente fonológico de la L2 dentro de un contexto de aprendizaje reglado. Los autores Flege, Munro y Mackay (1994), por ejemplo, analizaron la producción de consonantes inglesas en posición inicial, media y final de palabra por parte de un grupo de estudiantes italianos de inglés como lengua extranjera, y observó que la cantidad de input que habían recibido los estudiantes no había sido suficiente para el aprendizaje de los elementos segmentales de la L2, ni para la producción de consonantes en las posiciones anteriormente señaladas cuando estas posiciones diferían de las reglas fonotácticas de su L1. Dentro de este contexto de investigación, Flege (1991) diferencia entre la calidad y la cantidad de input que se recibe en el aula como factor que incide en el aprendizaje de una L2, y las oportunidades comunicativas de que dispone el aprendiz en su medio para practicar una segunda lengua. De acuerdo con ello, es necesario distinguir entre dos sistemas de adquisición de la lengua, ambos representados por dos situaciones diferentes de aprendizaje: una situación inductiva, responsable de la adquisición (*acquisition*) de la lengua mediante el contexto de inmersión lingüística, situación que es la propuesta en el enfoque natural del aprendizaje; y otra situación directa de aprendizaje (*learning*), que se realiza en el contexto educativo a través de la enseñanza reglada.

Diversos estudios empíricos, realizados en diversas etapas de primaria y también con aprendices en edad adulta, han analizado los efectos de la cantidad de input en el aprendizaje de los aspectos fonológicos de la L2 en contextos de aprendizaje formal. Elliot (1997), por ejemplo, examinó con estudiantes ingleses que estaban aprendiendo español como segunda lengua los efectos de un entrenamiento fonético consistente en la práctica explícita de aspectos segmentales de la L2 durante 10-15 minutos en 21 clases a lo largo de un semestre. Los resultados mostraron que el grupo experimental alcanzó un nivel más alto en términos de pronunciación de la lengua castellana respecto al grupo de referencia.

Ante los resultados encontrados respecto a los efectos de un aprendizaje naturalista vs. instrucción formal de los aspectos segmentales de una L2, nos planteamos un interrogante dentro del contexto de aprendizaje de la enseñanza reglada: ¿es suficiente la cantidad y calidad del input que se recibe con dos horas semanales de exposición a la nueva lengua para la asimilación de las categorías fonológicas de la lengua hablada? Al respecto, Singleton (1995) considera que el número de horas de contacto con la L2 durante un año en un contexto natural suele ser superior al número de horas habitualmente dedicadas a la lengua extranjera en toda la escolarización.

1.7. ENSEÑANZA TEMPRANA DEL COMPONENTE FONOLÓGICO Y ORTOGRÁFICO

El uso del valor de las letras como herramienta para mejorar el aprendizaje de la fonología del inglés como LE en edades tempranas es una técnica relativamente reciente en la didáctica de las lenguas extranjeras. El retraso en la enseñanza de las destrezas escritas, en relación con las de carácter oral, es ampliamente aceptado con el propósito de evitar los errores fonológicos derivados de la lectura al aplicar las correspondencias grafofonológicas de la L1 en la lectura de palabras de la L2. En este sentido, Gianninni y Costamagna (1997) señalan la importancia de analizar los posibles efectos producidos por la enseñanza del sistema fonológico de la LE y su representación ortográfica de forma simultánea, tal como ocurre en el caso de los sistemas alfabéticos, puesto que ésta última puede ser una

fuente de influencia de la fonología de la L1 en el momento de adquisición del principio alfabético de la LE. Siguiendo esta línea de investigación, Burnham (1998) establece que, a la edad de seis años, debido al desarrollo de la habilidad lectora en L1, el aprendiz de una LE aprende a ignorar las diferencias alofónicas entre los sonidos, ya que debe concentrarse en las correspondencias existentes entre los fonemas y los grafemas de su L1. Así por ejemplo, la diferencia existente entre el fonema oclusivo alveolar inglés /d/ y el fonema oclusivo dental castellano/d/. Este aspecto incide también, a nivel grafémico, mediante el mecanismo de interferencia de la fonología de la L1 a través del sistema de representación escrita de la LE.

Sin embargo, Blanco (2002) plantea que la razón evidente del proceso de interferencia entre ambas lenguas radica en que el aprendiz no recibe información necesaria y formación sobre el componente grafofonológico de la LE, de tal forma que, al ser confrontado con la lengua escrita, acaba aplicando los patrones de correspondencia fonema y grafema de su propia lengua.

Finalmente, durante esta última década, dentro del contexto de la enseñanza formal, se observa un interés creciente por este componente lingüístico sobre la base de métodos de enseñanza nativos que introducen la lectura en edades tempranas. En algunos manuales de la enseñanza del inglés como LE, también se puede observar que los sonidos ingleses se introducen a través de sus grafías a partir de un número determinado de palabras previamente seleccionado. Como respuesta a los nuevos modelos de enseñanza que se están generando sobre todo en determinados países de habla inglesa, planteamos como objetivo de nuestro estudio el análisis de los efectos de la enseñanza del componente fonológico en paralelo al componente grafémico en el aprendizaje de la fonología del inglés como LE por parte de aprendices (nativos españoles) de 1º de Primaria. En definitiva, el nexo establecido entre el plano oral y escrito en nuestro estudio, hace necesaria una revisión teórica sobre el aprendizaje inicial de la lectura en ambas lenguas, que detallamos a continuación.

CAPÍTULO 2

LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN EDADES TEMPRANAS

CAPÍTULO 2

LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN EDADES TEMPRANAS

2.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este capítulo presentamos un conjunto de ideas que consideramos centrales para abordar el aprendizaje inicial de la lectura del inglés como L1 y, en general, para cualquier lengua alfabética. El fundamento de estas ideas se encuentra en los estudios cognitivos de investigación de la lectura y de su adquisición. Bajo este enfoque cognitivo, los modelos explicativos de la enseñanza de la lectura en inglés han evolucionado desde las propuestas basadas en un enfoque global, bajo el marco conceptual *Searlights Model* (Clay y Cazden, 1990), hacia un enfoque más psicolingüístico basado en el modelo llamado *Simple View of Reading* (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990). Este modelo especifica las relaciones existentes entre el plano oral y el plano escrito de la lengua y destaca el importante papel que juega la decodificación fonológica en la adquisición de la lectura en las fases iniciales de su aprendizaje (Dombey, 2009).

Este marco teórico también ha dado lugar a notables avances en el estudio de los procesos de decodificación de palabras, otorgando un papel central a la adquisición del código alfabético de la lengua. De forma que el aprendizaje del sistema de correspondencias entre las letras (grafemas) y los sonidos que representan (fonemas) se considera la adquisición clave en el inicio del aprendizaje de la lectura (Alegría, 2006). Sin embargo, la adquisición del código alfabético conlleva cierta dificultad, ya que en los sistemas ortográficos alfabéticos no todas las correspondencias entre fonemas y grafemas (y viceversa) son unívocas. Con frecuencia, un grafema puede leerse de varias formas y, aún con más frecuencia, un fonema puede escribirse con diferentes grafemas. La frecuencia con la que ocurren estas inconsistencias hace más o menos transparentes a los sistemas ortográficos. De particular importancia es la falta de transparencia de la lengua inglesa escrita, que ha sido calificada como la ortografía más opaca de las lenguas europeas (Seymour et al., 2003).

2.2. THE SIMPLE VIEW OF READING (SVR)

The Simple View of Reading (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990) es un modelo teórico sobre los procesos componentes de la lectura que facilita la comprensión de un fenómeno tan complejo como es el procesamiento lector. Según Hoover y Gough (1990), el modelo SVR se compone de dos elementos, procesos o conjunto de procesos básicos de los que depende la comprensión lectora: la decodificación o identificación de las palabras escritas y la comprensión lingüística, entendiéndose ésta como el conjunto de operaciones lingüísticas que permiten obtener el significado tanto del discurso oral como del texto escrito. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo por diversos autores, tales como Stanovich, Cunningham y Feeman (1984), muestran que el proceso de decodificación y el de comprensión lingüística son dos componentes diferentes, pero ambos imprescindibles e igualmente importantes en la comprensión de la lectura. Hoover y Gough (1990) añaden que la combinación de ambos procesos explica el desarrollo de la lectura comprensiva, constituyéndose así como un proceso interactivo. Tal como muestra la Figura 1, los autores categorizan como malos lectores a tres tipos de perfiles diferentes: aquellos en los que la destreza de decodificar es correcta pero la comprensión lingüística es insuficiente; aquellos en los que la comprensión lingüística es correcta pero la destreza de decodificar no ha sido desarrollada, y, finalmente, los casos en los que ambos procesos no han sido desarrollados correctamente.

El modelo SVR ha sido adoptado por algunos países anglosajones como marco teórico oficial para el aprendizaje de la lectura del inglés como L1 en edades tempranas (*Primary National Strategy*, 2006). Este modelo sustituye al marco sobre la enseñanza de la lectura *Searchlights Model* (Clay y Cazden, 1990) basado en el uso estratégico de los diferentes procesos necesarios para alcanzar la comprensión de un texto escrito. Tal como se describe en la Figura 2, la lectura, según el marco conceptual *Searchlights Model*, se compone de cuatro elementos básicos. En primer lugar, el procesamiento sintáctico, que relaciona entre sí el significado de las palabras que han sido reconocidas, descrito como el *conocimiento gramatical* (*grammatical knowledge*); en segundo lugar, el procesamiento semántico encargado

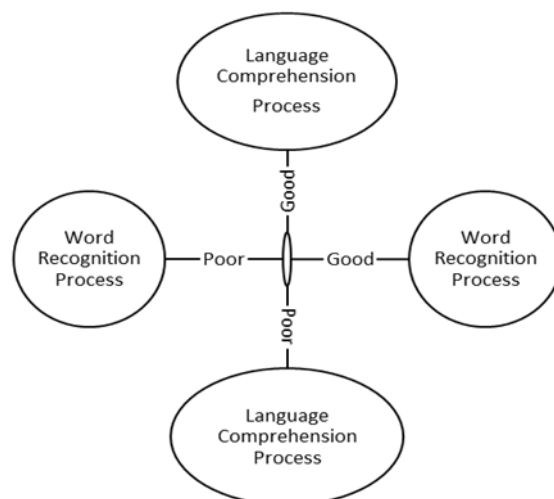


Figura 1
The Simple View of Reading (Dfes, 2006)

de extraer el significado del texto e integrarlo con los conocimientos previos del lector, descrito como *conocimiento del contexto (knowledge of context)*; en tercer lugar, el procesamiento visual de *identificación de palabras (word recognition and graphic knowledge)*; y, finalmente, el uso estratégico de la información fonológica a través del término *phonics*, referido a los *sonidos y su representación gráfica*.

El marco conceptual *Searlights Model* ha sido muy criticado por diversos autores (Rose, 2006; Stuart, Stainthorp y Snowling, 2008) ya que describe los mecanismos de adquisición de la lectura en términos globales, pero no especifica cómo los lectores iniciales progresan hacia la consolidación de la lectura comprensiva ni destaca la importancia de la fonología en las fases iniciales del aprendizaje de la lectura. Según Stuart et al. (2008), dado que el reconocimiento de la palabra escrita es un pre-requisito para acceder a la comprensión de un texto, similar en todas las lenguas, el modelo SVR explica, según este autor, de forma más eficaz el acceso a la lectura: primero se aprende a leer y luego se aprende leyendo. A modo de esquema, la enseñanza de la lectura del inglés como L1 debe considerar dos elementos independientes: en primer lugar, el proceso de identificación de palabras (*word reading accuary*), que incluye la lectura global (*sight word*) y la decodificación fonológica (*phonics*), que permite la transformación de la representación ortográfica en fonológica como base necesaria para poder acceder a

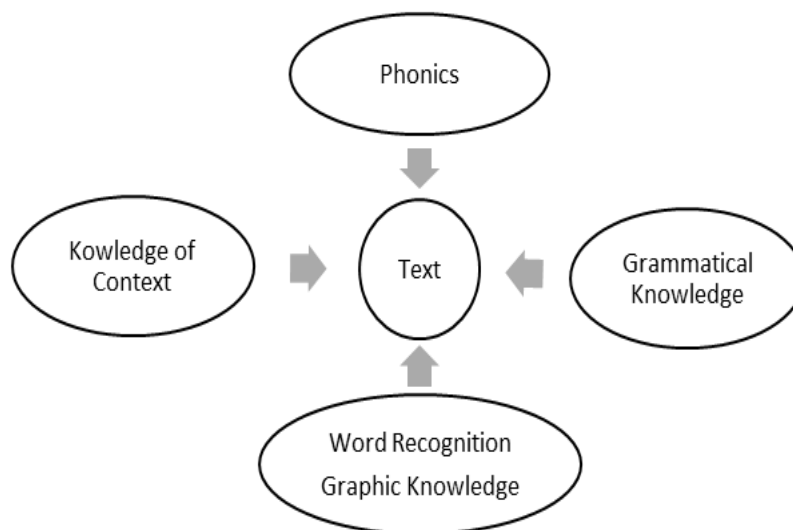


Figura 2

Modelo de lectura *Searlights Model* (Clay y Cazden, 1990)

la lectura de forma fluida y automática (Rose, 2006); y, en segundo lugar, el proceso de comprensión del lenguaje (*comprehension*), que incluye como base fundamental los procesos semánticos y sintácticos en el acceso al significado del texto escrito.

Asumiendo la complejidad del acto lector, la publicación del modelo SVR ha dado lugar al desarrollo de numerosas investigaciones sobre el proceso de decodificación de palabras, principalmente por dos motivos. Por un lado, porque los procesos cognitivos que intervienen en la decodificación de palabras contribuyen significativamente a la varianza de la habilidad lectora, sobre todo en fases iniciales (Stanovich et al., 1984); y, también, porque la mayoría de los problemas de lectura se relacionan con dificultades en el reconocimiento de palabras escritas (Torgesen y Wagner, 1998).

2.3. MECANISMOS DE DECODIFICACIÓN DE PALABRAS

La publicación del modelo SVR ha dado lugar a numerosos avances en el estudio de los procesos de decodificación de palabras escritas. Muchas de las investigaciones se han basado en el modelo de doble ruta (Coltheart, 1978. En Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Ziegler, 2001; Morton y Patterson, 1980), uno

de los modelos más influyentes, que trata de explicar cómo se produce el reconocimiento visual de las palabras. El modelo incluye dos rutas de acceso al léxico interno. La ruta fonológica, o indirecta, transforma la información ortográfica en información fonológica mediante la aplicación de un sistema de reglas denominadas reglas de conversión o correspondencia grafema-fonema (GF). Esta vía resulta útil para la lectura de palabras regulares ya que, tras la identificación gráfica de las letras, puede recuperarse el sonido que corresponde a cada una de ellas mediante las correspondencias GF, a fin de ensamblar la forma fonológica de la palabra que permite el acceso al significado. Ya que el proceso de recodificación fonológica conlleva establecer correspondencias entre grafemas y fonemas, se requiere que el lector posea cierto conocimiento de la estructura fonológica de las palabras, lo que se ha denominado *conciencia fonológica* (véase capítulo 3). La ruta fonológica indirecta actuaría necesariamente en el caso de lectores principiantes de sistemas alfabéticos, ya que éstos deben construir una representación fonológica para reconocer aquellas palabras que les son conocidas de forma oral pero que no han visto nunca de manera escrita. De igual forma, esta ruta es utilizada por los lectores expertos en la lectura de pseudopalabras y palabras nuevas.

Coltheart et al. (2001) señala tres subprocesos mediante los cuales se produce la asignación de la fonología a cada palabra. Durante el primer subproceso o análisis grafémico, el aprendiz separa los grafemas de la palabra escrita antes de buscar su sonido correspondiente. En el caso de la lengua inglesa con mucha frecuencia es necesario agrupar las letras antes de proceder a la conversión grafema-sonido. Por ejemplo, el grafema consonántico *-th-* en la palabra *thin*. Posteriormente, en el subproceso de asignación de fonemas, se debe asignar un sonido a cada grafema; siguiendo el ejemplo, otorgamos el sonido /θ/ al grafema *th-*. Finalmente, los grafemas analizados (p.e. *-th-i-n-*) y a los que se les ha asignado un sonido en los subprocesos anteriores (/θin/), se combinan para producir una pronunciación conjunta de la palabra escrita, denominada ensamblaje de fonemas.

Por otra parte, la ruta directa o léxica identifica directamente la palabra escrita a partir de su representación ortográfica sin la utilización previa de información fonológica. Este procedimiento de acceso se pondría en marcha para

la identificación de palabras ya familiares y resulta imprescindible para leer palabras irregulares por no ajustarse éstas a la conversión GF. Algo que caracteriza a la lengua inglesa es la abundancia de palabras cuya pronunciación no puede derivarse por reglas simples a partir de su ortografía (p.e. *give, said, was, have, does, etc.*). Podemos concluir que, dependiendo de las propiedades de las palabras (frecuentes, desconocidas, pseudopalabras, etc.) y de la experiencia del lector, se utilizará preferentemente una u otra vía, pudiéndose considerar ambas complementarias. Existe un amplio acuerdo en cuanto a que la vía fonológica es muy importante al principio del aprendizaje y disminuye de forma progresiva para dar paso a un mayor uso de los procedimientos directos, de tal forma que la mediación fonológica suele dar paso a procesos más automáticos de acceso al léxico (Clemente y Domínguez, 1999). Por su parte, Stanovich y Bauer (1978) demostraron que las palabras que siguen las reglas de correspondencia GF se reconocen más rápidamente que aquellas palabras que no las siguen. El conocimiento en profundidad de los procesos de descodificación y las variables de los que dependen es básico en la realización del trabajo empírico que presentamos.

2.4. MODELOS DE DESARROLLO DE LA LECTURA

Desde el campo de la psicolingüística, uno de los temas de estudio más importantes ha consistido en investigar cómo los aprendices pre-lectores progresan hasta que adquieren la habilidad de reconocer las palabras escritas de una manera rápida y automática. De particular interés es señalar que los modelos que explican cómo se desarrollan los mecanismos de lectura han evolucionado, desde una concepción de estadios o etapas hacia un desarrollo continuo sin periodos discretos. Los modelos de etapas o discretos, consideran que el lector ha de pasar por una serie de estadios que se suceden ordenadamente para acceder a la lectura experta. El ejemplo más conocido de este tipo de modelos es el propuesto por U. Frith (1985). Por el contrario, los modelos dinámicos o continuos no conceden tanta importancia a la existencia de fases y ponen el énfasis en los procesos que intervendrían muy temprano entre los niveles de estructuración de la información fonológica y ortográfica (Share, 1995). Para describir este tipo de modelos por etapas tomaremos como referencia los trabajos de Ehri que han ido evolucionando

desde sus primeras propuestas (Ehri y Wilce, 1985) hasta sus últimas aportaciones (Ehri, 2005). Esta autora propone un modelo integrador y describe el desarrollo de la lectura según el estado del conocimiento alfabético adquirido por parte de los aprendices. El modelo contempla cuatro fases de desarrollo lector: la fase pre-alfabética, la fase alfabética parcial, la fase alfabética completa y la fase de consolidación alfabética.

En la fase *pre-alfabética*, los aprendices pre-lectores carecen de conocimientos del código alfabético, no son capaces de formar conexiones entre letras y sonidos para la lectura de palabras y hacen uso de un tipo de lectura visual, también denominada por pistas visuales (Ellis, 1997). Por ejemplo, se puede recordar la palabra *look* mediante la imagen visual de dos ojos con forma de pelotas (Gough, Juel y Griffith, 1992; tomado de Ehri, 2005). En el modelo de Frith (1985) se denomina a esta fase pre-lectora como etapa logográfica, pues la palabra es tratada como si fuera un dibujo, sin identificar las letras que la componen ni su orden. Esta estrategia, que puede resultar suficiente en una primera etapa de la lectura para identificar unas pocas palabras, resulta insuficiente para elaborar reglas generativas que permitan la decodificación de palabras nuevas. En cuanto a la escritura, esta fase se caracteriza por la estrategia de seleccionar al azar secuencias de letras para representar palabras, pero los aprendices carecen de los conocimientos mínimos de las correspondencias FG, y como consecuencia, no pueden leer lo que han escrito.

En la fase *alfabética parcial* se alcanza cuando los aprendices conocen los nombres o los sonidos de las letras y estos son almacenados en la memoria para ayudar a recordar las palabras. Según Ehri y Wilce (1985), el inicio de esta fase alfabética está relacionado con una lectura basada en índices fonéticos, ya que los aprendices todavía no son capaces de realizar conexiones grafofonológicas completas hasta la etapa siguiente. Así pues, la conexión existente entre fonema y grafema se produce principalmente entre la primera y la última letra de la palabra, las cuales son más fáciles de detectar; por ejemplo, las letras *-k-* y *-n-* en la palabra *kitten*. En relación a la escritura, en esta fase los aprendices representan parcialmente los sonidos de las palabras, debido a la dificultad que supone la tarea

de segmentar fonemas (Ehri y Mc Cormick, 1998).

La fase *alfabética completa* es alcanzada cuando los aprendices reconocen la palabra escrita mediante el uso de correspondencias GF. En esta fase los aprendices ya serían capaces de segmentar la palabra *clock* en cuatro unidades segmentales (c-l-o-ck), tres letras simples y un grupo de consonantes, y asociarlas a sus correspondientes fonemas. Mediante este conocimiento los aprendices son capaces de leer y escribir tanto palabras conocidas como desconocidas. Según Ehri y Wilce (1985), aunque los lectores de esta última fase son capaces de decodificar palabras alfabéticamente, también pueden llegar a utilizar una lectura visual, mucho más rápida, de las palabras que ya han sido vistas de manera repetida. Los autores incluyen en esta afirmación un análisis exhaustivo sobre la práctica de las vocales y sus variables con patrones de letras que se repiten (afijos, sufijos, onset y rimas) y proporcionan la base para consolidar las letras en unidades mayores que simbolizan las unidades fonémicas.

A través de la práctica continuada de la lectura y la escritura de las palabras, los aprendices alcanzan la fase *alfabética consolidada*, en la que logran identificar palabras similares a las conocidas y palabras no familiares de forma autónoma, a partir de unidades ortográficas, sin necesidad de la recodificación fonológica de todas las letras. En esta fase los lectores procesan secuencias familiares de letras como si fueran unidades sin tener que recodificar fonológicamente sus letras constituyentes, tales como el aprendizaje de la regla *-e-* muda en *fine* vs. *fin*, o la influencia de la doble consonante delante de una vocal, como por ejemplo *cutter* vs. *cuter*. Los contenidos de esta fase, tal como es descrita por Ehri, difieren de la etapa ortográfica propuesta por Frith (1985). Según Frith, esta etapa supone la fusión de letras en unidades morfémicas, tales como sufijos y afijos que Ehri incluye en la fase anterior. Pese a las diferencias entre ambos modelos, en la fase de consolidación alfabética, el límite entre el aprendizaje del sistema ortográfico y morfémico dependerá de la madurez de los aprendices. En cuanto a la escritura, en este estadio los aprendices han evolucionado desde una escritura fonológica a una escritura de naturaleza morfológica y ortográfica, que implica el aprendizaje de los mecanismos de derivación de las relaciones que se establecen entre la forma y el

significado de las palabras (Cassar y Treiman, 1997).

Estos modelos seriales han recibido críticas por el carácter estricto de sucesión de cada una de las etapas y, frente a ellos, los nuevos modelos plantean el desarrollo del aprendizaje de la lectura como un continuo. Según Seymour (1987), la estrategia que domina en una etapa, no tiene por qué desaparecer al pasar a la otra. Tal como desarrolla Anderson (1974,1995) en el término *schemata*, el aprendiz es capaz de ir acumulando información de manera gradual y sistemática, y mientras aprende nuevas conexiones grafofonológicas (etapa alfabética) ya está aplicando otras, de manera automatizada o inconsciente, en la lectura de palabras (etapa ortográfica). De esta manera, un lector experto puede utilizar de forma simultánea estrategias alfabética y ortográfica y en alguna ocasión también logográfica si resulta útil.

Por otro lado, los modelos de estadios también han sido cuestionados por la existencia o no de la etapa logográfica, cuya aparición está condicionada por el método de enseñanza de la lectura; en concreto, dicha estrategia solo surgirá cuando la enseñanza tiene lugar por medio del método global. Según Alegría (2006), en idiomas transparentes como el español, donde es frecuente que la enseñanza inicial se lleve a cabo con métodos fónicos, los aprendices pueden entrar directamente en la etapa alfabética sin pasar por la logográfica. Sin embargo, tal como señala Cuetos (2008), en idiomas opacos como el inglés en el que existen gran cantidad de palabras irregulares y la enseñanza inicial se realiza con un método global, es normal que los aprendices comiencen aplicando una estrategia logográfica. Omitiendo la etapa logográfica, Alegría (2006) señala que el aprendizaje de la lectura se basa en dos mecanismos que son los correspondientes al modelo de doble ruta: los fonológicos, que son los primeros en el desarrollo, y los ortográficos, que les siguen y se sustentan en el ejercicio de los anteriores. Este modelo resulta afín a la noción de autoaprendizaje (Share, 1995), un mecanismo que explica cómo el aprendiz de lector, en la medida en que disponga de los mecanismos fonológicos de base que le permitan identificar palabras escritas, podrá por sí solo elaborar representaciones ortográficas de las palabras así decodificadas (Rodríguez-Parra, Buiza, Adrián y Alegría, 2012; Stuart et al., 2008). De esta

manera, la decodificación fonológica constituye el motor de aprendizaje de la lectura como mecanismo que permite, por una parte, hacer uso de la generatividad del código y con ello que el lector pueda reconocer todas las palabras que conforman su vocabulario oral, e incluso palabras desconocidas (Alegría y Carrillo, 2014). Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, el mecanismo de decodificación fonológica constituye un mecanismo de autoaprendizaje, mediante el que se adquieren las representaciones ortográficas necesarias para llegar a identificar visualmente las palabras de manera rápida y eficaz. El léxico ortográfico se forma y enriquece gracias a la identificación repetida de las palabras utilizando el sistema de correspondencia GF, de ahí la gran importancia de conseguir una eficiente aplicación de la decodificación fonológica por parte de los aprendices.

En definitiva, los modelos de adquisición de la lectura planteados señalan la importancia de adquirir el código alfabético de la lengua que establece el sistema de correspondencias entre la letras (grafemas) y el sonido que representa (fonemas), siendo una etapa clave en el inicio del aprendizaje de la lectura. Alegría (2006) también insiste en la importancia de conseguir cuanto antes la automatización en la aplicación del código, puesto que, con frecuencia, las diferencias individuales encontradas en comprensión lectora tienen su origen en las diferencias en la eficacia para la identificación de las palabras escritas. Sin embargo, la adquisición del código alfabético conlleva cierta dificultad y esfuerzo al inicio de su aprendizaje. Una de las razones por las que esto ocurre es que los alfabetos no codifican todos los fonemas con un único símbolo, y de las complejidades en dicha codificación derivan importantes diferencias entre los sistemas ortográficos de las distintas lenguas. Este aspecto es especialmente relevante en el caso de la lengua inglesa, a la que dedicamos el siguiente apartado.

2.5. EL SISTEMA ORTOGRÁFICO DE LA LENGUA INGLESA

Los diferentes sistemas de escritura que han surgido a lo largo de la historia han utilizado diferentes formas gráficas para representar las unidades del lenguaje. En general, la mayoría de los actuales sistemas de escritura pertenecen bien a la categoría logográfica o bien a la categoría alfabética, aunque también existen los

sistemas silábicos. Aquellas ortografías cuyas unidades gráficas se corresponden con morfemas o palabras específicas se denominan logográficas, como es el caso del sistema de escritura chino. En el caso de los sistemas alfabéticos, las unidades gráficas representan los sonidos (fonemas) que componen las palabras. Un aspecto fundamental que diferencia los sistemas de escritura logográfico y alfabético es el principio de economía. Así, los sistemas alfabéticos resultan más fáciles de adquirir y aprender, por el hecho de no tener que memorizar las grafías de todos los morfemas de una lengua, tal como ocurre en los logográficos. En un sistema alfabético basta con aprender las grafías correspondientes a los fonemas y la forma de fusionarlos para obtener la fonología que corresponda a la palabra escrita.

Entre los sistemas de escritura alfabéticos, también existen importantes diferencias. Alegría y Carrillo (2014) señalan dos criterios que diferencian los sistemas ortográficos: la *consistencia* de las correspondencias FG y GF y la *profundidad* del sistema. En cuanto a la *consistencia*, encontramos lenguas, tales como el castellano, el italiano o el finlandés, en las que la relación entre fonemas y grafemas es altamente predecible, dado que abundan las relaciones unívocas (un único grafema para un único fonema o viceversa). Se califica a tales sistemas como *transparentes* por su alto grado de consistencia en las correspondencias GF y FG. Sin embargo, el sistema ortográfico del inglés se califica de *opaco*, ya que representa de manera poco consistente los sonidos de la lengua. Esto se debe en gran medida a que la cantidad de fonemas en el idioma sobrepasa la cantidad de grafemas del alfabeto. En cuanto a la *profundidad*, las unidades lingüísticas que están representadas en la ortografía de la lengua inglesa, reflejan más la morfología que la fonología de dicha lengua, por ejemplo, el pasado de los verbos regulares se escribe de forma sistemática usando el grafema –ed-, tales como *kill-killed*, *kiss-kissed*, *want-wanted*. Sin embargo, en estos tres ejemplos el pasado se pronuncia de forma diferente: /d/, /t/ y /id/ respectivamente. Por el contrario, en castellano la ortografía es siempre fiel a la fonología, por ejemplo del verbo *colgar* se deriva *cuelgo* y esta irregularidad fonológica se refleja también en la ortografía, cambiando la *o* (que respetaría la morfología: *colgo*) por *ue* (que respeta la fonología).

Según Luelsdorff (1987), dos son las condiciones que dificultan la aplicación de las correspondencias FG y GF. En primer lugar, un fonema se considera ambiguo respecto al sistema grafemático si al menos consta de dos representaciones grafémicas. Por ejemplo, tenemos el caso del fonema /i:/ en las palabras *beach*, *bee*. En segundo lugar, un grafema se considera ambiguo respecto a su categoría fonética y fonológica si consta de más de dos representaciones fonéticas. Por ejemplo, el dígrafo *-ou-* que representa los fonemas /u/ y /au/ en las palabras *soup*, *shout*, respectivamente. Es evidente que las características del sistema ortográfico de la lengua inglesa están muy alejadas de las relaciones bidireccionales entre fonemas y grafemas que caracterizan a los sistemas alfabéticos más transparentes. Esto hace que en inglés resulte mucho menos eficaz la aplicación del código alfabético en la lectura inicial que su aplicación en una lengua como el castellano.

La diferencia entre sistemas transparentes y opacos queda demostrada en el estudio llevado a cabo por Seymour et al. (2003) sobre el aprendizaje de la lectura en inglés y en otras doce ortografías europeas. Sus conclusiones muestran que los aprendices de idiomas con alto grado de consistencia ortográfica (griego, finlandés, alemán, italiano y español) aprenden a leer a un nivel básico antes del final del primer curso de primaria, logrando niveles de exactitud en lectura de palabras cercano al 100 %. Sin embargo, en idiomas tales como el francés, el danés y, sobre todo, el inglés la puntuación es mucho más baja (79 %, 71 % y 34 %, respectivamente en lectura de palabras). Los autores sostienen que estas diferencias no se atribuyen a las diferencias en la edad en que se comienza a aprender a leer sino que, más bien, se deben a las diferencias lingüísticas, particularmente, a la consistencia ortográfica de cada lengua. Este aspecto ha sido reforzado por las investigaciones llevadas a cabo por Frith, Wimmer y Landerl (1998) y Goswami, Ziegler y Richardson (2005) comparando el inglés y el alemán, dos lenguas que comparten estructura fonológica y ortográfica pero difieren en el grado de consistencia del sistema ortográfico. Los estudios llevados a cabo por Frith et al. (1998) muestran que los aprendices alemanes alcanzan un buen nivel de lectura de pseudopalabras al finalizar el primer grado de primaria, tras solo un año de

instrucción lectora, mientras que los lectores ingleses no alcanzan niveles semejantes hasta los tres años de instrucción en lectura.

El segundo criterio de clasificación de los sistemas ortográficos es la *profundidad* del sistema. Esta dimensión, como hemos señalado anteriormente, hace referencia a las unidades lingüísticas que están representadas en la ortografía. En el caso del inglés con una ortografía netamente profunda, se antepone la representación de la morfología (como en el ejemplo ya visto del pasado de verbos regulares) sobre la fonología (Perfetti, 1997), como consecuencia se producen variaciones en la fonología según el contexto posicional de las letras. Las lenguas con ortografía profunda representan unidades que no aparecen sistemáticamente en la pronunciación y al adoptar esta prioridad se alejan inevitablemente de la fonología (Alegría y Carrillo, 2014).

Ziegler y Goswami (2005), en la denominada Teoría del calibre o del grano (*The Grain Theory*), proponen una nueva perspectiva sobre la consistencia en los sistemas ortográficos, tomando como referencia las diferencias en la propia estructura fonológica de las lenguas. Esta teoría propone que el sistema ortográfico de cada lengua en particular utiliza unidades de traducción FG y GF del tamaño que mejor se adapta a su sistema fonológico. Los sistemas ortográficos de *calibre fino*, son aquellos cuyos grafemas representan con gran precisión a los fonemas gracias a su estructura fonológica, tales como el alemán, el castellano y otras lenguas. Según estos autores en el caso de la lengua inglesa, las unidades lingüísticas son más numerosas por tener que ser de variados tamaños, siendo necesario decodificar unidades fonológicas del tamaño de las rimas, las sílabas y en algunos casos, las palabras completas, para poder leerlo todo. Estos sistemas ortográficos son clasificados como de grano o *calibre grueso*. La idea base de los sistemas clasificados de grano grueso, como el inglés, es que pueden dejar de ser inconsistentes si se analizan utilizando unidades lingüísticas de mayor tamaño que los fonemas y las letras. En este sentido, Goswami (1991) hace referencia a las unidades de tamaño de las rimas asociadas con las secuencias de letras correspondientes. De manera esquemática, el nivel al que nos referimos es el nivel intrasilábico, esto es, el nivel de *onset*, como la parte formada por la consonante o

consonantes que frecuentemente inicia la sílaba, y la *rima*, la parte obligatoria, constituida por una vocal que puede ir seguida de una o más consonantes (Goswami, 1986). Por ejemplo, en la palabra *dog*, el onset silábico estaría constituido por el fonema /d/, y la rima estaría formada por los fonemas /o/ y /g/ que fonológicamente rima con otras palabras inglesas, tales como *log*, *rog* (Goswami y Bryant, 1990).

Es importante señalar que el desarrollo de estrategias de decodificación fonológica subléxicas, que han sido la base de la teoría del calibre (Ziegler y Goswami, 2005), es el resultado de estudios como el llevado a cabo por Brown y Deavers (1999) bajo la *Hipótesis de la unidad lingüística flexible (Flexible-unit-size Hypothesis)*. Según esta hipótesis, las lenguas con un sistema ortográfico altamente inconsistente fuerzan a los aprendices a desarrollar dos estrategias subléxicas diferentes en paralelo, que desde una perspectiva metodológica han de trabajarse por separado: una estrategia sublexical de correspondencia GF que, se corresponde con una metodología fónica a nivel estricto (nivel de fonema-grafema), y otra sublexical, que se corresponde con el tamaño de la rima, a través de la lectura por analogía. La investigación llevada a cabo por Brown y Deavers (1999) muestra que ante la lectura de pseudopalabras con grafemas consistentes (de valor intrasilábico) e inconsistentes, los aprendices usaban ambas estrategias sublexicales de forma simultánea. Así por ejemplo, durante la lectura de la palabra *dalk*, aquellos que utilizaron la estrategia sublexical de la rima leían /do:k/, mientras que los que utilizaron la estrategia de correspondencia GF producían /daelk/. Los resultados también muestran una correlación entre las destrezas lectoras y el tipo de unidad subléxica utilizada. Según estos autores, los aprendices en la etapa inicial de lectura tendían a utilizar más la unidad de correspondencia GF, mientras que los lectores hábiles hacían uso de la lectura por analogía. Con este resultado consideramos que el tipo de lectura que se podría promover en edades tempranas de aprendizaje es mediante el uso de métodos fónicos a nivel estricto, método que vamos a desarrollar en el capítulo 4.

2.6. DIFERENCIAS ENTRE EL SISTEMA ORTOGRAFICO DEL CASTELLANO E INGLÉS

La lengua castellana presenta importantes diferencias fonológicas y ortográficas respecto a la lengua inglesa. El castellano se caracteriza por tener una ortografía muy regular o consistente, donde la pronunciación de una serie de letras puede ser siempre derivada a partir de su forma escrita mediante reglas simples de correspondencia; no así el caso contrario de derivar la escritura a partir de la fonología. La pronunciación de cada grafema es totalmente consistente, a diferencia de las lenguas más opacas como el inglés (Morais, 1998). El sistema escrito español consta de 29 grafemas- 26 compartidos con el inglés más la *-ñ-* y dos dígrafos *-ch-* y *-ll-*. Sólo en 5 de los 29 grafemas que conforman el alfabeto es necesario tener en cuenta el contexto grafémico para derivar su pronunciación (*g, c, r, y*) mientras que los 24 restantes siempre se leen de la misma manera con independencia del resto de letras que conforman las palabras.

Sin embargo, el sistema ortográfico inglés consta aproximadamente de 44 fonemas que se corresponden con sólo 26 grafemas (Fashola, Drum, Mayer y Kang, 1996). El código alfabético simple consta de 44 fonemas que se corresponden con grafemas simples y dígrafos; y el código alfabético avanzado amplía los 44 fonemas iniciales a aproximadamente 182 grafemas con una correspondencia más compleja que se conocen como *alternativas ortográficas*. Para la mayoría de los grafemas que conforman el código alfabético inglés hay que tener en cuenta el contexto grafémico para derivar su pronunciación. Así por ejemplo, tomando como referencia los estudios de Luelsdorff (1987), la grafía *-s-* de la forma plural de los sustantivos tiene dos posibles pronunciaciones en función de las letras que las acompaña: */s/* después de consonante sorda, como en *cats*, y */z/* posterior a consonante sonora, como en *buds*.

Otro aspecto que juega un papel importante en la ortografía es el número de vocales y diptongos que posee cada lengua (Alegría y Carrillo, 2014). El castellano consta de 5 fonemas vocálicos */ a e i o u /* que se relacionan directamente con sus grafemas, excepto la letra *y* que representa el sonido */i/* en algunos casos y la letra

u que no suena en las secuencias *que*, *qui*, *gue* y *gui*. Esta situación difiere de la lengua inglesa, que está formada por 12 fonemas vocales simples y 8 diptongos. Así por ejemplo el grafema vocálico *-a-* representa diferentes fonemas en las palabras *car* /a:/, *call* /o/ y *care* /e/ en función del contexto posicional de las letras. Así, tal como detallan Ziegler et al. (2010), el inglés resultaría una lengua mucho más consistente si excluimos las vocales.

Respecto a los grafemas consonánticos, la inconsistencia de algunas correspondencias GF en la lengua castellana son escasas, sólo hay 3 grafemas (*c*, *g*, *r*) que muestran una correspondencia grafema–fonema más compleja. Concretamente, estas consonantes tienen dos posibles pronunciaciones en función de las letras que las acompañan, y, en el caso de la *r*, en función del lugar que ocupa dentro de la palabra. También hay pocos grafemas que representan un mismo fonema, como por ejemplo las grafías *b* y *v* que equivalen al fonema /b/, y sólo hay un caso de consonante muda (*h*). Pese a la existencia de reglas complejas, el estudio realizado por Carrillo et al. (2013) muestra que la adquisición de estas reglas, ambas presentes en francés y en castellano, es más rápida en un sistema ortográfico transparente como es el español, que un idioma opaco como es el francés. En el caso de la lengua inglesa, los grafemas consonánticos son más consistentes que las vocales, no obstante la inconsistencia se manifiesta en las consonantes mudas y en las dobles consonantes. Por ejemplo, ciertas grafías como *k*, *g*, *h* no suenan en palabras como *knot*, *gnome*, *horn*, respectivamente, y aparecen letras dobles como *dd*, *bb*, *nn*, en palabras como *puddle*, *rabbit*, *bonnet*. Además, si tenemos en cuenta las correspondencias GF las excepciones son numerosas, tales como la grafía *c* que se pronuncia con el fonema /k/ en la palabra *cat*, y como /s/ en *cereal*, o el fonema consonántico /s/, que dispone de al menos de ocho formas diferentes de escritura.

Por otra parte, Morais (2003) señala que la habilidad de codificación fonológica será más fácil para los lectores de ortografías que tengan pocas estructuras silábicas complejas. Recordemos que en la lengua castellana la estructura silábica simple CV (consonante-vocal) es la más frecuente (56%) seguida de la estructura CVC (20%) y CCV (10%) (Delattre y Olsen, 1969). Además, la rima está constituida por un sonido vocálico simple o seguido de una única

consonante en el 99,75% de los casos. Sin embargo, en lengua inglesa abundan más las sílabas con estructura compleja, entre las que se encuentran al menos 14 estructuras silábicas diferentes que incluyen con frecuencia grupos consonánticos (*consonant clusters*) tales como CCVC, CVCC y CCCVC, como por ejemplo, *plit*, *sand*, *split*. A este respecto resulta ilustrativo el estudio comparativo realizado por Delattre (1965; tomado de Blanco, 2002) entre diversas lenguas. Tomando como referencia la lengua castellana e inglesa, Delattre pone de manifiesto que la lengua inglesa mantiene más frecuente la estructura silábica del tipo CV y CVC, aunque favorece la terminación consonántica más que vocálica. La lengua castellana, sin embargo, prefiere el tipo de sílaba breve del tipo V, CV o de terminación vocálica. Es lógico suponer que este aspecto influirá en la lectura de palabras en aprendices del inglés como L2 y que el proceso de pronunciación de las consonantes a final de palabra sea más lento y complejo que en el caso del inglés como L1.

Por otra parte, los estudios llevados a cabo sobre la adquisición del conocimiento ortográfico, hacen suponer que ambos idiomas hacen uso de las regularidades ortográficas subléxicas. En el caso de la lengua inglesa, es un aspecto ampliamente estudiado por el carácter opaco del sistema ortográfico. Así por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Treiman, Broderick, Tincoff y Rodríguez (1998), los aprendices escribían erróneamente el fonema /k/ utilizando el grafema *ck* en la palabra *monckey*; sin embargo, esto no ocurría en posición inicial de la palabra (*ckat* en vez de *cat*), ya que esto nunca ocurre dentro del sistema ortográfico y los aprendices nativos adquieren esta regularidad con facilidad. Esta misma singularidad también está presente en lenguas transparentes como el castellano, tal como muestra la reciente investigación realizada por Alegría y Carrillo (2014). Los autores pidieron escribir a escolares de primaria palabras de baja frecuencia y pseudopalabras que comenzaran con el fonema /b/. Los resultados muestran que el uso de los grafemas *b* y *v* depende de la vocal que sigue y responde a la información ortográfica almacenada previamente y que refleja la frecuencia con la que las palabras de la lengua contienen los diferentes bigramas (p.e. *va* y *ba*). Según los autores, el uso de estas regularidades subléxicas puede deberse a un mecanismo de aprendizaje implícito que opera pasivamente al leer y escribir.

Finalmente, hacemos referencia a la noción de *profundidad* de los sistemas ortográficos (Alegría y Carrillo, 2014). Recordemos que las lenguas con ortografía profunda, al representar de manera sistemática en la escritura unidades morfológicas se ven obligadas a renunciar a ser fieles a la fonología; así por ejemplo, la escritura sistemática de los verbos regulares usando el grafema *ed*, siendo que la pronunciación de esta forma verbal presenta diferencias fonológicas: /d/, /t/ o /id/ según los casos. Si consideramos el sistema ortográfico del castellano, su carácter transparente facilita representar la fonología de la lengua. Por ejemplo, no preserva la representación morfé mica, de forma que palabras derivadas, como *capaz* y *capaces* o bien *juego* y *juguetes*, no respetan la ortografía del morfema raíz para preservar la representación fonológica. Sin embargo, este hecho no quiere decir que la morfología no desempeñe ningún papel en la escritura. Defior, Alegría, Titos y Martos (2008) analizan el hecho de que en algunas formas habladas del castellano (p.e. en Andalucía y Murcia) el fonema /s/ al final de palabra desaparece como tal y tiende a ser reemplazado por un alargamiento de la vocal precedente (p.e. *nos vamos* /no: vamo:/:). Esto hace que cuando el fonema /s/ es utilizado como marcador de plural (las casas) el aprendiz tenga que hacer uso de los conocimientos morfológicos para escribir el grafema *s*, puesto que el fonema /s/ tiende a no pronunciarse.

En resumen, a lo largo de este apartado hemos analizado las diferencias entre el sistema ortográfico de la lengua castellana y la lengua inglesa. Estas diferencias quedan patentes al considerar los dos criterios de consistencia y profundidad que hacen mucho más difícil aprender a leer en inglés que en castellano. La complejidad de las correspondencias grafofonológicas del inglés requiere un aprendizaje más largo y más cuidadosamente secuenciado que lo que requiere el aprendizaje del castellano. Por otra parte, para un aprendiz que desconoce la lengua oral, a las dificultades para aplicar el código ortográfico se suman las dificultades fonológicas de base y las dificultades metafonológicas derivadas de ellas.

CAPÍTULO 3

CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LECTURA

CAPÍTULO 3

CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LECTURA

3.1. LA NOCIÓN DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

Los datos publicados por el Panel Nacional sobre la Lectura (NRP, 2000, 2001a, 2001b, 2001c) determinan que una parte de las principales carencias y dificultades que se detectan en los niveles superiores de la habilidad lectora puede ser atribuible al aprendizaje inicial de la lectura. La contribución más relevante de este informe es la identificación de, al menos, cinco componentes específicos que han de estar presentes en cualquier programa que pretenda instruir a los aprendices en lectura (Jiménez y O'Shanahan, 2010). Estos componentes son: el conocimiento y aplicación de las reglas de correspondencia GF, la conciencia fonológica, la fluidez lectora y el desarrollo de la comprensión. J. Morais (1991), uno de los investigadores más representativos en el estudio de la conciencia fonológica, la define como un tipo especial de conocimiento fonológico referido a la representación consciente de alguna propiedad o constituyente fonológico del habla. Existe un amplio consenso sobre el alto valor predictivo de la conciencia fonológica (CF) con respecto al aprendizaje de la lectura por encima del nivel sociocultural o del CI (Adams, 1990), particularmente en las etapas iniciales del aprendizaje (Caravolas, Kessler, Hulme y Snowling, 2005).

Los resultados de distintas investigaciones llevadas a cabo en los últimos treinta años apoyan la estrecha relación causal entre CF y lectura, indicando que la enseñanza temprana de las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica puede tener un impacto importante en el aprendizaje de la lectura. Esta relación queda bien recogida en los modelos de adquisición de la lengua escrita revisados (Ehri, 1992), así como en los modelos explicativos de las dificultades de aprendizaje lector, incluyendo en este término a los aprendices en un segundo idioma. La relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura ha sido uno de los temas más y mejor estudiados, destacando las aportaciones fundamentales del grupo de Bruselas (p.e. Morais, Alegría y Content, 1987) y del

grupo de Oxford (p.e. Bradley y Bryant, 1985). Sobre este tema, existen cuestiones consensuadas que no presentan discusión, mientras que otras, como el carácter previo, simultáneo o posterior de la conciencia fonológica respecto a la lectura, continúan siendo estudiadas. En este apartado revisaremos cómo aparecen y se desarrollan las distintas habilidades metafonológicas y cuál es el papel de estas habilidades en el aprendizaje de la lectura de la lengua materna y una segunda lengua.

3.2. NIVELES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

La conciencia fonológica puede considerarse como una de las cuatro categorías de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar y manipular los rasgos estructurales del lenguaje (Tunmer y Rohl, 1991). Las otras tres categorías serían: la conciencia de las palabras, la conciencia sintáctica y la conciencia pragmática o del discurso. Los modelos cognitivos de lectura comparten su punto de vista con la vertiente psicolingüística de la lectura al señalar a las habilidades metafonológicas como componentes esenciales del procesamiento lector, en especial en edades tempranas. En este sentido, Rayner y Pollatsek (1989) consideran la conciencia fonológica como la forma de conocimiento metalingüístico más importante en el aprendizaje de la lectura. Dicha conciencia exige una atención consciente a los sonidos como elementos separados del significado de las palabras, y requiere la toma de conciencia de que las palabras puede ser descompuestas en unidades menores tales como sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (Adams, 1990).

Las unidades de sonido que conforman la conciencia fonológica han sido un foco de debate que ha propiciado diversas definiciones de este concepto. Por un lado, Tunmer y Rohl (1991) definen el término de conciencia fonológica como la capacidad de manipular los sonidos de las palabras a nivel de fonemas; por otro lado, Treiman y Zukowsky (1991) incluye dentro de la definición de la conciencia fonológica la manipulación de sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas. Sin embargo, prescindiendo de debates de carácter terminológico, y siguiendo las

argumentaciones de Morais (1991), la conciencia fonológica permite identificar y manipular explícitamente las características y unidades fonológicas de las palabras. Entre las características podemos señalar la longitud sonora, la rima o el acento, y entre las unidades se encuentran la sílaba, las unidades intrasilábicas intermedias, y los fonemas. La amplitud del concepto de conciencia fonológica queda plasmada en numerosas investigaciones que utilizan tareas, procedimientos y materiales diferentes. Estas aportaciones, sin embargo, han hecho posible el establecimiento de diferentes formas y niveles de CF que se relacionan también de forma diferente con el aprendizaje de la lectura. Así por ejemplo, Goswami y Bryant (1990) distinguen tres niveles de conciencia fonológica (silábico, intrasilábico y fonémico) relacionadas de manera diferente con la lectura. Tal como señalan estos autores, se pueden considerar distintos tipos de conocimiento fonológico, ya que existen diferentes maneras de acceder a la estructura de las palabras y dividir las en unidades más pequeñas.

3.2.1. CONCIENCIA SILÁBICA

Una de las unidades lingüísticas en las que se pueden dividir las palabras y que se percibe y se produce con facilidad es la sílaba ya que las sílabas constituyen unidades articulatorias (Carrillo, 1993). La conciencia silábica se basa en la capacidad para identificar y segmentar la secuencia de sílabas que forman las palabras. Las primeras investigaciones llevadas a cabo por el grupo de Haskins (Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter, 1974) pusieron de manifiesto el hecho de que los rasgos articulatorios de los fonemas no son, en general, discretos e invariables, sino que dichos elementos se solapan unos con otros y dependen del contexto de las sílabas en las que son producidos. Esto ha llevado a muchos investigadores a considerar la sílaba como la unidad primaria de percepción y articulación, sugerida por los experimentos de errores de producción oral llevados a cabo por Tent y Clark (1980), en los que los oyentes detectaban los errores mucho mejor a nivel silábico que a nivel segmental. Poseer este tipo de conciencia fonológica implica disponer de una representación interna de las unidades silábicas que forman las palabras, lo que constituye la base para la realización de tareas

metafonológicas, tales como producirlas aisladamente, identificarlas, segmentarlas, fusionarlas, invertir su orden, etc. Sin embargo, es importante señalar que la habilidad de análisis silábico depende de las estructuras silábicas que forman las palabras (Lieberman et al., 1974) de una lengua en particular, es decir, de las características propias del sistema lingüístico de dicha lengua. Teniendo en cuenta que la sílaba constituye una unidad fácilmente reconocible al poder ser aislada en el acto articulatorio, la habilidad para manipular las sílabas se puede adquirir y desarrollar en aprendices pre-lectores a partir de 3 o 4 años de edad (Carrillo, 1993), con anterioridad al aprendizaje de la lengua escrita. Además, los estudios realizados muestran que las medidas de conciencia silábica correlacionan y predicen el éxito lector posterior (Carrillo, 1994; Carrillo y Marín, 1996).

Tal como hemos descrito en el apartado sobre las diferencias ortográficas entre el inglés y la lengua castellana, en las lenguas cuyas unidades silábicas básicas son estructuralmente sencillas (como ocurre con el castellano) la tarea de segmentar puede permitir averiguar tanto el número de unidades silábicas contenidas en una palabra como la identificación de los límites existentes entre las mismas. Por lo tanto, la unidad silábica goza de gran interés, especialmente en los estudios realizados en lengua castellana (Carrillo, 1994; Carrillo y Marín, 1996; Herrera y Defior, 2005). Así por ejemplo, los resultados de un estudio longitudinal (Carrillo, 1994), realizado con aprendices de lengua castellana, mostraron mayores correlaciones predictivas entre la conciencia silábica antes de comenzar el aprendizaje de la lectura y el éxito posterior en esta adquisición, que entre el nivel lector inicial y niveles de lectura posteriores. Además, esta relación entre la conciencia silábica y la lectura resultó ser independiente del nivel lector previo, de las habilidades verbales, la inteligencia general, la memoria y de las diferencias debidas a la edad.

Sin embargo, en inglés la estructura silábica es muy compleja lo que ha dado lugar a que esta unidad fonológica resulte poco aplicable a la enseñanza de la lectura. En algunos trabajos interlingüísticos, en los que se encuentran diferencias en función del sistema lingüístico y ortográfico que utilizan los aprendices, se han

realizado valoraciones sobre la conciencia silábica en lengua inglesa. Así por ejemplo, en el análisis llevado a cabo por Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz y Tola (1988) con aprendices ingleses e italianos, los resultados mostraron un porcentaje de aciertos del 46% y 67%, respectivamente, en la segmentación silábica y del 0% y 13%, en la segmentación fonémica, comparados con el mismo tipo de tarea. También, en lenguas menos transparentes que la lengua castellana, tales como el danés, Lundberg, Frost, y Petersen (1988) realizaron un estudio longitudinal en el que 235 aprendices daneses preescolares no lectores recibieron sesiones de entrenamiento metafonológico. El programa constó de actividades tales como segmentar palabras, sílabas y juegos de rima, a lo largo de 14 semanas. Los resultados mostraron efectos pequeños pero significativos en las tareas de manipulación de palabras y sílabas y en tareas de rima. A partir de los resultados analizados, podemos deducir que el conocimiento silábico resulta útil para leer en lenguas con ortografía transparente.

3.2.2. CONCIENCIA INTRASILÁBICA

Los estudios llevados a cabo por Treiman (1985) plantean la importancia de unidades intrasilábicas de mayor tamaño que el fonema. De acuerdo con esta concepción, las sílabas presentan una estructura jerárquica interna compuesta por el inicio o principio (onset) de la sílaba, elemento opcional constituido por una consonante o grupo de consonantes, y otra final o rima. Ésta está compuesta, a su vez, por un núcleo vocálico que es obligatorio y una coda formada por la consonante o consonantes que pueden seguir a la vocal (Seymour, 1997). Por ejemplo, en la palabra inglesa *bat* el onset estaría constituido por el fonema /b/, y la rima por los sonidos /æ/ y /t/ y sería común con otras palabras inglesas tales como *rat*, *hat*, *cat*, etc. La conciencia intrasilábica implica poder identificar, segmentar y manipular estas unidades. A pesar de que estas unidades no presentan un reconocimiento tan claro como las sílabas, Treiman (1985) plantea que las unidades intrasilábicas son naturales en cualquier lengua, pues los aprendices estarían predispuestos a ellas de manera innata y natural, en contraste con la dificultad que implica la toma de conciencia del nivel fonémico. Los estudios de Bradley y Bryant (1985) muestran

la habilidad natural de los aprendices para reconocer las relaciones de rima y aliteración entre palabras orales monosílabas en lengua inglesa. En la fase prelectora, un aprendiz nativo inglés es capaz de analizar una palabra como *tram* en /tr/ y /aem/; sin embargo, tiene problemas para analizar el *onset* y la rima en los fonemas que los constituyen, por ejemplo /tr/ en /t/, /r/, o la rima en /ae/, /m/.

Numerosos estudios en los que los aprendices han sido sometidos a programas de entrenamiento han tratado de demostrar también la relación existente entre el desarrollo prelector de la conciencia intrasilábica y el beneficio que dicho desarrollo tiene en la adquisición posterior de las destrezas de lectura y escritura, lo que posteriormente ha derivado a importantes implicaciones didácticas. El grupo de Oxford ha llevado a cabo un conjunto de investigaciones dirigidas a establecer una relación causal entre ambas variables en lengua inglesa (Bradley y Bryant, 1983, 1985, 1991; Goswami y Bryant, 1990; Ziegler y Goswami, 2005, etc.). Así por ejemplo, el estudio publicado por Bryant y Bradley (1978) concluye que, si a los aprendices con problemas de lectura y escritura se les entrena de forma temprana en la detección y producción de la rima y aliteración, se les puede ayudar a superar sus problemas de lectoescritura (en Bradley y Bryant, 1985).

Ziegler y Goswami (2005) también proponen la enseñanza de la lectura del inglés como lengua materna a partir de este nivel, aunque reconocen que en una fase más avanzada los lectores han de acceder al nivel fonémico. Recordemos que la *Teoría del calibre* propone que el sistema ortográfico de cada lengua en particular utiliza unidades de traducción GF del tamaño que mejor se adapta a su sistema fonológico. En inglés, calificado de grano grueso, las unidades de decodificación son necesariamente más numerosas, siendo necesario codificar unidades fonológicas de distintos tamaños. Sin embargo, según Goswami (1991), la lengua inglesa deja de ser inconsistente si se analizan en unidades lingüísticas de mayor tamaño que los fonemas y las letras, particularmente, en unidades de tamaño de la rima asociadas con las secuencias de letras correspondientes. Las investigaciones de carácter crosslingüístico realizadas por Goswami et al. (2005) analizan el impacto de la consistencia ortográfica en el desarrollo de la conciencia fonológica

en alemán e inglés. Ambas lenguas, comparten una estructura silábica compleja (p.e. *film, Film, hand, Hand*), siendo el alemán una lengua más consistente que la lengua inglesa. Los autores predijeron que los aprendices pre-lectores habrían de mostrar el mismo nivel de conciencia fonológica en ambos idiomas, esto es, un buen nivel de conciencia de la rima y un bajo nivel de conciencia de los fonemas. Sin embargo, los resultados del estudio mostraron valores más altos (22%) en los efectos de la rima en los pre-lectores ingleses que en los aprendices alemanes. Una de las conclusiones obtenidas está relacionada con los métodos de enseñanza utilizados en el aprendizaje de cada lengua en cuestión. En el caso del inglés como lengua materna, tradicionalmente se ha utilizado una metodología basada en *Nursery Rhymes* y otras tareas que potencian el uso de la rima en palabras monosílabas, ya que estas constituyen un alto porcentaje del léxico inglés antes de iniciar la etapa lectora.

Blanco (2002) también argumenta el valor didáctico del nivel intrasilábico por diversas razones. En primer lugar porque las palabras monosilábicas de contenido son muy frecuentes en el vocabulario inicial, también por las características de la lengua inglesa respecto a la complejidad estructural de las sílabas más frecuentes y, finalmente, por la existencia de un gran número de palabras monosilábicas complejas, sobre las cuales el análisis silábico apenas aportaría beneficios didácticos. Los defensores del nivel intrasilábico argumentan que el entrenamiento en rima y aliteración implica que en una fase más avanzada se accede al nivel fonémico, cuando el onset o la rima coinciden en estos elementos (Goswami y Bryant, 1990). Esta fundamentación teórica se contextualiza en el método fónico analítico (véase capítulo 4) en una variedad de formas. Por ejemplo con la selección de un léxico limitado en número de palabras que empiecen por el mismo onset siguiendo el orden del abecedario (por ejemplo: *rat, rag, run*); con actividades centradas en la discriminación de la coda (tales como: *red, head, pet*) y actividades de identificación de una vocal intermedia de la rima en las palabras (por ejemplo en *hug, bag, rug*), que permita acceder al nivel fonémico desde el nivel intrasilábico (Adams, 1990).

Tal como se deduce de lo anteriormente expuesto, el interés por las unidades fonológicas intrasilábicas y por su implicación en la lectura deriva de las características del sistema ortográfico de la lengua inglesa. Nos referimos, en particular, a la complejidad estructural de las sílabas inglesas más frecuentes y a la inconsistencia de las correspondencias grafofonológicas a nivel de fonema y grafema en lengua inglesa. Pero, al contrario de lo que sucede con el inglés, la relevancia de las unidades intrasilábicas no está claramente establecida en la lengua castellana, que se caracteriza por el escaso número de palabras monosílabas, especialmente de palabras de contenido, siendo las más abundantes las bisílabas y la trisílabas. Del estudio llevado a cabo por Herrera y Defior (2005) es importante destacar la observación del tipo de errores que cometían los aprendices al segmentar las palabras en sílabas, que se concentraban sobre todo en las palabras monosílabas. Así por ejemplo, los aprendices segmentaban palabras monosílabas (p.ej. pan) con dos palmadas y segmentaban esta palabra en dos (pa-an); ya que la tendencia es a romper la sílaba no al inicio (onset) y otro final o rima, sino en cuerpo y coda. Este resultado puede considerarse como un indicio de que las unidades intrasilábicas pertinentes a la lengua castellana sean distintas a las del inglés.

3.2.3. CONCIENCIA FONÉMICA

Las palabras, además de dividirse en sílabas y en unidades intrasilábicas, se pueden dividir en fonos o fonemas. A esta forma de conocimiento se le ha denominado conciencia fonémica, segmental o conocimiento fonológico propiamente dicho (Tunmer y Rohl, 1991). La conciencia fonémica supone la capacidad de representación y manipulación de fonemas; p.e., implica las tareas metafonológicas de identificación, segmentación y fusión, esenciales para el aprendizaje y desarrollo de la lectura alfabética, así como otras habilidades utilizadas para su medición, tales como la supresión o la inversión de fonemas. Es necesario aclarar en este punto del análisis que desarrollar la conciencia segmental o fonémica no es hiperónimo de un acercamiento fonético hacia la palabra, no es aprender simplemente la correspondencia de sonido y letras, sino ofrecer al aprendiz la posibilidad de manipular segmentos del habla para tomar conciencia

de su presencia en las palabras.

El origen y desarrollo de este nivel de conciencia fonológica ha estado sometido a un amplio debate teórico en el que, de un lado, se situaría el grupo de Oxford y, de otro lado, el grupo de Bruselas. El grupo de Oxford destaca en la Hipótesis psicolingüística de que la conciencia fonémica se origina en un proceso de evolución espontánea a partir de la conciencia silábica e intrasilábica (Bryant, Bradley, MacLean y Crossland, 1989). Esta hipótesis describe que el aprendiz representa sus primeras palabras como un todo global y que la presión ocasionada por la expansión del léxico provoca que las representaciones tiendan a realizarse sobre la base de elementos más pequeños, dando relevancia primero a las sílabas y luego a los elementos intrasilábicos; así que, sólo de forma gradual surgiría la conciencia de los elementos fonémicos. Según estos autores, la correlación encontrada entre las habilidades tempranas para detectar la rima, que se muestran a los 4 y 5 años de edad, y la habilidad posterior para la detección de fonemas, la cual emerge a los 6 años, es indicativa de que los aprendices evolucionan de la una a la otra de forma natural, de tal forma que los que muestran mayor habilidades de rima desarrollan con más facilidad la conciencia fonémica.

A pesar de que hay investigaciones más actuales que muestran la relación causal entre las habilidades prelectoras para detectar la rima y la aliteración y el posterior éxito o fracaso de la lectura (Ziegler y Goswami, 2005), es importante mencionar el estudio empírico que dio lugar al desarrollo de esta teoría. Bradley y Bryant (1983) mostraron parte de estos indicios en el estudio empírico sobre la conciencia fonológica a nivel intrasilábico en relación al proceso de lectura. Durante el estudio, el grupo experimental recibió un entrenamiento en tareas de manipulación de rima y aliteración mientras que el grupo de control llevó a cabo, durante el mismo periodo, operaciones de clasificación de palabras de carácter semántico. Los resultados obtenidos se pueden dividir en dos partes: en primer lugar, el grupo experimental mostró superioridad sobre el grupo de control de alrededor de un año de lectura. En segundo lugar, el modelo de actividad utilizado que consistía en encontrar el intruso entre tres o cuatro palabras presentadas

oralmente, usando fonemas al inicio, mitad y final de palabra, resultó insuficiente para predecir un posible desarrollo de la conciencia fonémica. También, Byrne y Fielding-Barnsley (1989,1990) realizaron una serie de investigaciones en las que se enseñaba a un grupo de pre-lectores a memorizar parejas de palabras tales como *fat*, asociándola con un dibujo que representaba un individuo gordo, y *bat* (murciélago), asociándolo al dibujo correspondiente. Para verificar si de este aprendizaje el aprendiz podía deducir espontáneamente que el grafema -f- correspondía al fonema /f/ se les proponía una nueva palabra escrita, por ejemplo *fun* o *bun*. Los pre-lectores fueron incapaces de hacer esta transferencia, concluyendo que esta incapacidad es debida a la falta de conciencia fonémica en los aprendices.

Así pues, los investigadores del llamado Grupo de Bruselas, tras los resultados mostrados en estas investigaciones, cuestionan, por ejemplo, que la práctica educativa de la rima y la aliteración (como el caso anteriormente citado de seleccionar un número limitado de unidades léxicas que empiecen por el mismo onset siguiendo el orden del abecedario) implique que la unidades correspondientes hayan sido aisladas como unidades fonológicas. Dicha práctica muestra más bien cierta sensibilidad a propiedades fonológicas globales de las palabras y, por lo tanto, resultaría insuficiente para la adquisición de la conciencia fonémica. Tal como señala Carrillo (1994), en estudios realizados en lengua castellana, los aprendices pre-lectores muestran la capacidad de aislar el segmento inicial de las palabras probablemente como resultado de una capacidad metafonológica básica; sin embargo, no hay ninguna indicación similar con respecto al desarrollo de la conciencia fonémica (1994:17).

Por otra parte, la hipótesis ortográfica sugiere que las tareas de conciencia fonémica y otras medidas de conciencia fonológica asociadas con el fracaso lector no se basan en representaciones fonológicas subyacentes, sino en representaciones ortográficas que se derivan de la experiencia lectora (Ehri, 1991; Tunmer, 1988). Los defensores de esta hipótesis argumentan que las tareas fonológicas en las que fallan los lectores con problemas pueden ser manejadas de manera más eficiente mediante el uso de la representación ortográfica. Al contrario de lo que ocurre en la

unidad silábica, la manipulación de las unidades fonémicas no se desarrolla de forma natural y autónoma en el aprendiz, sobre la base de la sensibilidad fonológica preexistente. Las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de Bruselas han puesto de acuerdo a la mayoría de los investigadores en el hecho de que la conciencia fonémica no se desarrolla en ausencia de una enseñanza explícita del código alfabético (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Liberman et al., 1974), sino que se desarrolla en paralelo al aprendizaje de la lectura (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005).

Por lo tanto, la conciencia fonémica es un efecto de la instrucción lectora y la correspondencia grafema a fonema se descubre cuando se aprende el alfabeto. Esta hipótesis recibe su apoyo empírico de estudios que encuentran un déficit en conciencia fonémica, tanto en pre-lectores (Morais et al., 1979) como en adultos analfabetos (Morais et al., 1979; Morais et al., 1987). Esta dificultad también queda demostrada en lectores no alfabéticos (Mann, 1986; Read, Yun-Fei, Hong-Yin y Bao-Quing, 1986). Así por ejemplo, las investigaciones llevadas a cabo por Read et al. (1986) con adultos chinos mostraron que los lectores tenían grandes dificultades en el análisis de los fonemas, no como consecuencia del analfabetismo o de un déficit cultural sino más bien debido a la falta de un aprendizaje explícito del código alfabético. Estos estudios dan como resultado que los aprendices no instruidos en un sistema alfabético no sepan segmentar las palabras en fonemas, algo que resulta sencillo a los lectores alfabéticos. De este hallazgo se desprende que la conciencia fonémica es una consecuencia de la experiencia lectora en sistemas alfabéticos. Con relación a los estudios empíricos en lengua castellana sobre la diferencia de rendimiento entre aprendices pre-lectores y lectores principiantes, Carrillo (1994) también argumenta que la conciencia fonémica o segmental no se desarrolla sin el aprendizaje del código alfabético. Es con la adquisición inicial del código alfabético cuando los aprendices comienzan a desarrollar habilidades básicas tales como la segmentación en fonemas.

3.3. RELACIÓN CAUSAL ENTRE CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LECTURA

Aunque la estrecha relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura es universalmente aceptada, es notable la controversia en la explicación de tal relación, en particular para determinar cuál es la dirección de la relación causa-efecto entre ambos aprendizajes. Desde los comienzos de la investigación en este campo (Liberman et al., 1974) se ha discutido si la conciencia fonológica precede a la lectura o su desarrollo es consecuencia de ella. Resumiendo los datos analizados en el apartado anterior, las investigaciones muestran que ciertos niveles de la conciencia fonológica preceden en su desarrollo al aprendizaje de la lectura. Así se ha demostrado en los estudios en los que aprendices pre-lectores son capaces de resolver con éxito tareas de conciencia silábica (Carrillo, 1993; Carrillo y Marín, 1996; Herrera y Defior, 2005) o de identificar si dos palabras riman y, en menor medida, si comienzan por el mismo sonido (Bryant et al., 1989). Los estudios llevados a cabo en lengua castellana muestran que las tareas que implican la manipulación de unidades silábicas e intrasilábicas son más fáciles de resolver por los aprendices pre-lectores que las que implican la manipulación de fonemas (p.e. Carrillo, 1994).

También, los estudios longitudinales del entrenamiento en distintos niveles de la conciencia fonológica en distintas lenguas alfabéticas han mostrado que la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura es de tipo causal. Son muchos los estudios realizados que muestran que el entrenamiento metafonológico tiene un efecto positivo en el aprendizaje de la lectura (Adams, 1990; Lundberg et al., 1988; Wagner y Torgersen, 1987). Los defensores de esta posición argumentan que si los distintos niveles de la conciencia fonológica fueran solo una consecuencia del aprendizaje de la lectura, el entrenamiento previo en estas habilidades no tendría entonces ningún efecto en la adquisición de dicho aprendizaje. Uno de los resultados más interesantes de esta sólida línea de investigación ha sido, tal como señala Stanovich (2000), la idea generalizada de que la conciencia fonológica es un aspecto determinante en los primeros progresos en el aprendizaje de la lectura, al mismo tiempo que se constituye como una de las

claves en la prevención del fracaso de dicho aprendizaje.

La relación existente entre la conciencia fonémica y el aprendizaje alfabético se pone de relieve también en la revisión de algunos estudios de entrenamiento. Cuadro y Trías (2008) realizaron una investigación con el objetivo de evaluar la eficacia de un programa de conciencia fonémica usando tres condicionantes experimentales. El primer grupo fue entrenado en un *programa combinado* con tareas de conciencia fonémica y grafemas, el segundo, denominado *programa simple*, trabajó la conciencia fonémica sin grafemas, y el tercero constituyó un grupo de control. Al finalizar el programa, los aprendices que fueron entrenados en la conciencia fonémica y grafemas mostraron un mejor rendimiento en tareas de segmentación de fonemas. Asimismo, los estudios publicados en el NRP (2000) ponen de manifiesto que aquellos programas que combinan el entrenamiento de la conciencia fonémica y el conocimiento de las letras resultan mucho más efectivos que los centrados de manera exclusiva en el entrenamiento fonológico desde la perspectiva de la fonética articulatoria. Estos estudios han sido avalados posteriormente por otras investigaciones realizadas en lengua inglesa (Foorman, Young-Suk, Petscher y Zhou, 2010; Nicholson y Ng, 2004; Vadasy y Sanders, 2010).

Recordemos que una de las aproximaciones aportadas por la línea evolucionista sobre el origen de la conciencia fonémica se centra en estudios sobre el déficit fonológico que ha desembocado en programas de entrenamiento en conciencia fonémica en aprendices con problemas de lectura o patologías del habla. En relación a esta teoría, el nacimiento de la conciencia fonémica ha sido puesta en relación con las propiedades articulatorias de los sonidos. A pesar de la escasez de estudios empíricos que hayan abordado este tema, las investigaciones basadas en estudios clínicos de las patologías del habla, tales como las realizadas por Thomas y Sénéchal (1998), muestran evidencia empírica sobre la relevancia que cobra el uso de las pistas articulatorias en la adquisición de la conciencia fonémica. En la base empírica de este trabajo destacamos partes del programa denominado ADD (*Auditory Discrimination in Depth*) (Lindamood y Lindamood, 1975) y *The Hickey*

Multisensory Language Course (Augur y Briggs, 1992; Combley, 2001) para el tratamiento de problemas graves de lectura. En los dos programas anteriormente mencionados los rasgos auditivos de los sonidos son siempre puestos en relación con las actividades motoras que los originan, y esta información les sirve para identificar, clasificar y etiquetar los sonidos. Así pues, el presupuesto básico de este programa es que el uso del *feedback* sensorial procedente de la boca, los ojos y el oído ayuda a etiquetar y diferenciar los sonidos y, por tanto, contribuye a la mejora de la habilidad metalingüística (Alexander, Andersen, Heilman, Voeller y Torgesen, 1991).

Por otra parte, es importante destacar que estos modelos incluyen actividades que se pueden trabajar como refuerzo para que los aprendices aprendan a omitir, segmentar, fusionar y realizar otras actividades manipulativas que les permiten desarrollar la conciencia fonémica. La relación existente entre conciencia fonémica y articulación ha sido también establecida en estudios sobre el análisis de las repercusiones que los entrenamientos metafonológicos tienen en la mejora de la conciencia fonológica, entre los cuales se encuentran los problemas de dislexia. Desde una base empírica tradicional, Haddock (1976) mostró la importancia de sintetizar fonemas, frente al mero estudio de la correspondencia grafía-sonido. Este autor trabajó con aprendices de 5.5 a 7.5 años de edad y los dividió en cuatro grupos. El primer grupo recibió un entrenamiento acústico-articulatorio de los fonemas; el segundo grupo, un entrenamiento articulatorio de los fonemas junto a la tarea de usar letras de plástico; el tercer grupo trabajó con los mismos contenidos formando vocabulario en base a categorías semánticas y el cuarto grupo funcionó como grupo de control. Tras dos años de funcionamiento del programa, los aprendices fueron evaluados en una prueba de lectura, con la sorpresa de que solo el segundo grupo, aquel que había recibido un entrenamiento metafonológico, superaba el test de lectura con una valoración global de 8, frente al resto de los grupos cuyos resultados quedaron por debajo de la media establecida. A partir de las investigaciones analizadas, podemos deducir que, la conciencia fonológica y la adquisición del código alfabético son predictores de la correcta adquisición de la lectura en edades tempranas.

Desde una postura integradora, Byrne (1992) argumenta que la concepción de la conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura no es incompatible con la posición que defiende que la enseñanza de la lectura en sí misma aumenta dicha conciencia. Esta relación recíproca ha sido también confirmada por muchos estudios realizados en lengua castellana (Carrillo, 2004, Clemente y Domínguez, 1999). Finalmente, podemos concluir que la conciencia fonémica tiene una naturaleza cognitiva y representacional incentivada por la confrontación con el lenguaje escrito, esto es, por la adquisición y desarrollo del principio alfabético, tal como establece el grupo de Bruselas. Recordemos que el sistema de escritura alfabético no solo se construye sobre representaciones fonémicas, sino que también facilita el desarrollo de las mismas. Es en relación con el principio alfabético que el grafema *-d-*, por ejemplo, se usa para representar toda la categoría de sonidos correspondientes al fonema /d/. Complementariamente, los datos aportados demuestran que la conciencia fonológica, particularmente la conciencia fonémica, también mantiene una estrecha relación con los procesos de articulación del habla, de tal forma que el componente articulatorio se señala como instrumento de apoyo en el desarrollo de la misma.

3.4. TRANSFERENCIAS LINGÜÍSTICAS DE LA L1 A LA L2

Con el aumento de los procesos inmigratorios entre países que han desembocado en una enseñanza bilingüe, el estudio de la transferencia lingüística ha ocupado un lugar destacado en la investigación sobre la adquisición de la lengua extranjera. Un aspecto esencial de esta línea de investigación tiene que ver con lo que puede o no puede ser transferido de la lengua nativa al aprendizaje de la lectura de una lengua extranjera. Los estudios que analizan las estrategias cognitivas presentes en el procesamiento lector de la L2 argumentan la transferencia de las habilidades metafonológicas desde diferentes lenguas maternas (L1) al correspondiente aprendizaje de la lectura en inglés como L2 en contextos bilingües tales como francés-inglés (Comeau, Cormier, Grandmaison y Lacroix, 1999), italiano-inglés (D'Angiulli, Siegel y Serra, 2001) y coreano-inglés (Wang, Park y Lee, 2006). A partir de los estudios realizados se sabe que las habilidades de

conciencia fonológica desarrolladas en un idioma pueden transferirse a otro, incluso cuando esas habilidades están todavía en proceso de desarrollo, y también se sabe que los aprendices bilingües superan en destrezas metafonológicas a los aprendices monolingües (Lundberg, 2002). Tal como detalla Lundberg (2002; p. 173):

"...the early confrontation with a new language seems to stimulate a metalinguistic attitude; the child starts to think about linguistic form rather than content..."

En el caso de la lengua castellana como lengua materna, Durgunoğlu, Nagy y Hancin Bhatt (1993) analizan precisamente la relación entre el nivel de conciencia fonológica adquirida por los aprendices en el proceso de adquisición de las destrezas escritas y la habilidad de reconocimiento de palabras en inglés como lengua extranjera. Los resultados del estudio mostraron que los aprendices que tenían un buen nivel de conciencia fonológica y una capacidad notable de reconocimiento de palabras en castellano, obtuvieron mejores resultados en las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras en la L2 que los que presentaban un nivel bajo de conciencia fonológica en L1. Estos resultados llevan a la conclusión de que las variables de conciencia fonológica y habilidad ortográfica en L1 pueden ser predictores eficaces de las habilidades de lectura en L2, y por lo tanto, que son habilidades transferibles en el aprendizaje de una lengua extranjera (O'Shanahan, Siegel, Jiménez y Mazabel, 2010).

Sin embargo, los estudios en lenguas divergentes, tales como el chino o el coreano, que son lenguas logográficas y el inglés, que se basa en el principio alfabético, no muestran correlación entre las habilidades ortográficas adquiridas en la lengua materna y el desarrollo de la lectura en la segunda. Así por ejemplo, Wang, Perfetti y Liu (2005) en el análisis comparativo del chino-inglés mostraron que las destrezas ortográficas no eran predictores del éxito en la lectura. Por lo tanto, la transferencia de las habilidades ortográficas adquiridas en L1 en el proceso de la lectura de la L2, dependen del sistema ortográfico de cada lengua. Recordemos que la Teoría del calibre (Ziegler y Goswami, 2004) establece que la ortografía de cada lengua descansa en unidades fonológicas de distinta manera. La ortografía de la

lengua castellana representa una correspondencia muy regular entre grafemas y fonemas y la sílaba tiene una gran consistencia. Frente a esto, la ortografía inglesa presenta una correspondencia multigrafémica y la regularidad ortográfica se da en distintos niveles fonológicos, sobre todo en el nivel intrasilábico. Los estudios empíricos más recientes en este campo de estudio aportan datos sobre la posible transferencia de las habilidades ortográficas en lenguas que comparten el principio alfabético, pero con carácter limitado. En el estudio llevado a cabo por Sun- Alperin y Wang (2011), dentro de un contexto bilingüe del inglés como L2 y el castellano como L1, analizan la posible transferencia de las habilidades fonológicas y ortográficas adquiridas en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua materna al aprendizaje de la lectura en inglés. Los resultados empíricos mostraron que las habilidades fonológicas adquiridas de la L1 (sobre todo la conciencia fonémica) y ortográficas (conversión GF) eran transferidas a la lectura de la L2, con un promedio de resultados alto en la lectura de palabras y pseudopalabras en la segunda lengua. Sin embargo, los resultados mostraron ciertas limitaciones, puesto que los patrones ortográficos adquiridos en la lengua castellana con un sistema ortográfico transparente no se correspondían con la metodología utilizada para introducir el proceso lector de la lengua inglesa como L2. Tal como señala Durgunoğlu (2002), hay ciertas estrategias que pueden ser universales y, una vez adquiridas en la lengua materna, se aplican a la adquisición de otras lenguas; sin embargo, los patrones ortográficos son específicos de cada lengua en particular.

Otros estudios que se han realizado con participantes de habla no inglesa que aprenden el inglés como segunda lengua, especialmente en Canadá y Estados Unidos (NLP, 2001), también apoyan esta posición. El estudio de la relación entre las habilidades de lectura y escritura entre L1 y L2 ha estado guiado por dos teorías explicativas. Según la Hipótesis de la interdependencia lingüística planteada por Cummins (1979), los aprendices que tienen problemas en el aprendizaje de su primera lengua también lo tendrán en una segunda lengua. Asimismo, esta hipótesis predice que las habilidades académicas que se adquieren con éxito en la primera lengua se transfieren a una segunda. Por otra parte, la Hipótesis de la dependencia ortográfica establece que las habilidades que se adquieren en cada lengua pueden

estar influenciadas por su propia estructura ortográfica y por la predictibilidad de las reglas de correspondencia GF (Lindgren, De Renzi y Richman, 1985). En este caso, los problemas en lectura y escritura que surjan en una lengua u otra dependerán de las características específicas de su sistema ortográfico. Los autores Arroyo y Avalos (2003) analizaron los errores que cometen los aprendices de L1 castellana en la lectura en inglés, mostrando que estos errores reflejaban un conocimiento limitado de la fonética y los grafemas en el segundo idioma. Estos hallazgos indican que la estructura de la lengua y su sistema alfabético están significativamente relacionadas con la adquisición de la habilidad lectora en un contexto bilingüe. Tal como señalan Jiménez y O'Shanahan (2010), los resultados mostrados en investigaciones realizadas en contextos bilingües podrían servir para encontrar mecanismos de identificación temprana de dificultades de aprendizaje y ofrecer apoyo que permita prevenir en el futuro problemas de aprendizaje de la lectura.

Para concluir, en el estudio empírico que ocupa nuestra tesis, cabe establecer como hipótesis razonables los hallazgos que parecen apoyar tanto la teoría de la interdependencia lingüística como la teoría basada en la dependencia ortográfica. Es decir, la primera teoría establece que los procesos importantes para el aprendizaje de la lectura en la primera lengua también lo serán para el aprendizaje de la L2. También, los niveles de conciencia fonológica alcanzada en la L1 influirán en proceso lector de la L2. En relación a la teoría basada en la dependencia ortográfica, la exposición a una lengua que presenta una ortografía regular y predecible en cuanto a las reglas de correspondencia GF, como la lengua castellana, puede tener efectos de transferencia positiva para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Tal como detalla Koda (1997), los procesos que se desarrollan en el procesamiento ortográfico de la L1 pueden desempeñar un papel importante en el aprendizaje de la lectura de la L2, dependiendo del grado de similitud entre el sistema ortográfico de ambas lenguas. Podemos deducir, entonces, que los programas fónicos en determinados países de habla inglesa, que inician la enseñanza del periodo lector mediante la exposición de los aprendices a aproximadamente 44 correspondencias básicas de grafema y fonema, puede resultar

beneficioso para la enseñanza de la lectura del inglés como lengua extranjera a aprendices de lengua castellana.

CAPÍTULO 4

MÉTODOS DE LECTURA

CAPÍTULO 4

MÉTODOS DE LECTURA

4.1. APROXIMACIÓN DEL ESTUDIO

Los métodos utilizados en la enseñanza temprana de la lectura han sido clasificados históricamente en dos grandes grupos: los métodos globales y sus derivados, que dan prioridad al significado que transmiten los mensajes escritos, y los métodos fónicos, que dan prioridad a la enseñanza del código alfabético (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005).

Los métodos que se denominan globales encuentran fundamentación en los modelos de Goodman (1976) y Smith (1971; tomado de Smith 1994) sobre el proceso de identificación de palabras escritas. Según estos modelos, las palabras han de ser identificadas sobre la base de su configuración visual, sin pasar por el previo análisis de las letras. Para ayudar en este proceso, el lector debe utilizar como pistas el significado aportado por el contexto que le permitirá deducir el significado de las palabras que debe ser procesada de manera completa. Se trata por tanto de un modelo de procesamiento lector descendente, *top-down*, que opera desde los procesos complejos a los simples (Smith, 1994). Este método asume que, al igual que el lector experto, el aprendiz lector comienza con la lectura de la palabra completa que debe memorizar. El código alfabético, y con ello la codificación fonológica, se consideran innecesarios, incluso perturbadores, si bien algunas propuestas globales menos estrictas proponen que el código puede ser descubierto (deducido) por el aprendiz al ir constatando, con la ayuda de su experiencia lectora, las correspondencias entre las palabras escritas y las palabras habladas.

Por otra parte, los métodos fónicos se fundamentan en los modelos ascendentes, que consideran que el procesamiento lector comienza desde los niveles de representación inferiores: identificar las letras, realizar una transformación de letras en sonidos, construir una representación fonológica de la palabra, acceder a

los múltiples significados de ésta, seleccionar un significado apropiado al contexto, asignar un valor sintáctico a cada palabra, construir el significado de la frase, integrar el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, etc. (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990). Los defensores de los métodos fónicos en la enseñanza de la lengua escrita asumen el dominio del código alfabético como la base necesaria para el proceso inicial de identificación de palabras y consideran que el significado del texto es una construcción posterior que sólo es posible una vez identificadas las palabras (localizadas en el léxico). También destacan la dificultad de descubrir el código alfabético siguiendo un modelo fónico implícito y plantean la necesidad de que el principio alfabético sea presentado de un modo explícito y sistemático en los comienzos de la enseñanza de la lectura.

4.2. LECTURA GLOBAL VISUAL

El modelo de procesamiento lector descendente que más ha influido en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lectura del inglés es el propuesto por Goodman (1967). Este autor considera la lectura como un juego de *adivinanza psicolingüística* en el que el proceso de identificación de palabras se lleva a cabo mediante el uso de pistas sintácticas, semánticas o grafémicas que dirigen el acceso al significado del texto y que, en versiones extremas, puede conducir a aceptar que la comprensión del significado precede al reconocimiento de las palabras. El juego psicolingüístico de la lectura se conforma mediante la interacción de dos elementos: el pensamiento y el lenguaje (Goodman, 1976). De acuerdo con ello, los conocimientos del lector sobre el lenguaje y el tema del texto le permiten generar hipótesis acerca de su significado, hipótesis que van siendo confirmadas con la concurrencia de la información aportada por algunas pistas visuales y sintácticas obtenidas del texto escrito. Según esta posición teórica, la lectura no precisa de la percepción e identificación de todos los elementos lingüísticos que componen la frase sino que, haciendo uso de claves internas, el aprendiz será capaz de adivinar los ítems importantes desde la etapa de inicio de la lectura.

Siguiendo la teoría de Goodman (1976), los procesos de aprender a hablar y leer son similares dentro del proceso del desarrollo del lenguaje, pues ambas destrezas han de ser adquiridas de una manera natural, inductiva e inconsciente. Según Goodman, los aprendices generan el proceso del habla porque sienten la necesidad de comunicarse para llegar a un objetivo previsto. De igual manera, cualquier proceso de lectura ha de realizarse mediante actividades significativas, siendo el aprendizaje del código alfabético un contenido innecesario. Los defensores de esta metodología asumen igualmente el principio teórico defendido por Smith (1973; tomado de Smith 1994), según el cual la fonología no forma parte de los procesos que intervienen en la identificación de palabras escritas. De acuerdo con este autor, el procedimiento de acceso a la identificación de palabras más eficiente sería la ruta directa porque no requiere ningún paso intermedio de decodificación fonológica y también porque en inglés hay numerosas irregularidades grafonológicas en la pronunciación de las palabras, sobre todo, entre las palabras más frecuentes y, por tanto, las que el aprendiz ha de aprender inicialmente (por ejemplo: *give, said, was, have, does*).

Las ideas de Goodman (1976) y Smith (1994) han guiado al método de lectura global visual, tradicionalmente utilizado en la enseñanza del inglés como lengua materna y también como LE. Esta metodología, tanto en L1 como en LE, consiste en que los aprendices asocian por vía visual la pronunciación de un ítem, usando como pistas imágenes (visuales), gestos o kinestesia con su correspondiente forma escrita en formato de tarjetas. Mediante esta aproximación cada palabra tiene una forma y configuración específica que facilita su identificación y recuerdo. Siguiendo este modelo de enseñanza se espera que los aprendices lleguen a descubrir (deducir) el código alfabético basándose en su experiencia en el establecimiento de correspondencias entre las palabras escritas y las palabras habladas, y en la ayuda proporcionada por un listado de palabras escritas en las que viene indicada la pronunciación a fin de facilitarles su tarea. Sin embargo, no hay datos empíricos que apoyen claramente esta presuposición y sí hay suficiente evidencia que la rechaza. La arbitrariedad del método global queda patente en las investigaciones llevadas a cabo por Byrne (1992), Byrne y Fielding-Barnsley;

(1989,1990) y Seymour y Elder (1986). Según Byrne, aunque los aprendices sean capaces de asociar algunas palabras sencillas con su pronunciación (por ejemplo: *fat, bat*), son incapaces de deducir el sonido que se corresponde con cada letra. Los resultados del estudio de Seymour y Elder (1986), en un aula de infantil en la que se enseñaba a leer mediante el método global, también se encontró que los aprendices no eran capaces de deducir las asociaciones entre letras y fonemas, ni de leer palabras nuevas diferentes a las instruidas durante el curso.

En definitiva, son numerosas las investigaciones que muestran la dificultad de los aprendices para inferir los principios de correspondencia grafema-sonido sin una instrucción explícita, aunque otras investigaciones sugieren que los mejores lectores son capaces de adquirir este conocimiento sin este tipo de instrucción (Thompson, Cottrell, y Fletcher-Flinn, 1996). Por otra parte, las investigaciones muestran que la dificultad para comprender el código alfabético que les permita tener acceso a la lectura de palabras nuevas deriva de la falta de conocimiento de las unidades fonológicas representadas por las letras. Podemos considerar, por tanto, que el uso exclusivo de la ruta directa para la identificación de palabras (Smith, 1994) utilizado en el método global visual ha supuesto un inconveniente tanto para jóvenes lectores principiantes como para aprendices de más edad, que apenas son capaces de leer palabras nuevas. Si sumamos a esto la dificultad que entraña el descubrimiento espontáneo del código alfabético, podemos llegar a la conclusión de que la aproximación fónica, sería la forma más adecuada para la enseñanza inicial de la lectura.

4.3. EL DEBATE DE LA LECTURA EN PAÍSES DE HABLA INGLESA

La falta de transparencia de la lengua inglesa, calificada como la ortografía más opaca de las lenguas europeas (Seymour et al., 2003), tradicionalmente ha motivado el uso del método global visual como modelo de enseñanza de la lectura del inglés. Este modelo ha evolucionado adoptando diferentes denominaciones, tales como *Look and Say* y, posteriormente, *Whole Language*, en Estados Unidos, y *Real Books*, en el Reino Unido, pero ha mantenido la misma fundamentación

teórica que el método global visual (Goodman, 1976; Smith 1973. Tomado de Smith 1994). Sin embargo, a partir de los datos estadísticos publicados por diferentes organismos educativos que ponen en evidencia la ineficacia del método global visual (Chall, 1967, 1976) se aviva el debate sobre los métodos de enseñanza de la lectura. Renace así el viejo movimiento de la *guerra de los métodos* que en 1955 abanderó Rudolf Flesch, defendiendo la enseñanza fónica como la única científicamente válida.

En Estados Unidos y Reino Unido el fracaso lector en los años 90 es constatado tras la publicación del programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (OECD, 1997). Los datos estadísticos de este informe mostraron el alto porcentaje de malos lectores tanto en Reino Unido como en Canadá (52% y 42%, respectivamente), frente a países como Suiza, con un 28% en adultos. También, el Departamento de Educación del Reino Unido destacó en la publicación *The National Literacy Strategy* (NLS, 1998), el alto porcentaje de aprendices que no alcanzaban el nivel de lectura esperado: sólo el 65% de estudiantes de 11 años obtenían el nivel 4 de lectura estandarizado. Estos resultados, sumados a los avances que se estaban realizando paralelamente en la investigación sobre lectoescritura, dieron lugar a la creación de programas específicos para atender a aprendices con dificultades en la adquisición de la lectura. Así, por ejemplo, el programa *Early Literacy Support* (ELS, 2001) fue implementado en el Reino Unido para que los aprendices alcanzaran el dominio lector adecuado a su nivel educativo. Sin embargo, los estudios llevados a cabo por Rose (2005) destacaron el alto porcentaje de aprendices diagnosticados de dislexia en el país. Sin entrar en profundidad en la teoría biológica de la dislexia, Liberman (1992) plantea que, siguiendo unos criterios estadísticos de población, este porcentaje debería ser similar al del resto de países. Sin embargo, el alto porcentaje de estudiantes que fracasan en el dominio de la lectura conduce a plantear otras razones, diferentes a la dislexia, como explicación del alto índice de malos lectores en determinados países de habla inglesa.

Por otro lado, los datos empíricos publicados por el Panel Nacional sobre la Lectura (NRP, 2000, 2001a, 2001b, 2001c) también apoyan un cambio en el modelo de enseñanza de la lectura del inglés como L1. El NRP (2000) llevó a cabo un meta-análisis de una selección de 38 estudios sobre instrucción fónica (phonics), y los resultados mostraron que la instrucción fónica sistemática aumentaba el éxito de los aprendices durante el aprendizaje de la lectura y que resulta significativamente más efectiva que la instrucción que incluye poca, o ninguna, enseñanza fónica. A pesar de que los estudios empíricos serán analizados a lo largo de este capítulo, es relevante señalar que dichos estudios concluyen que el uso sistemático de métodos fónicos beneficia al proceso de aprendizaje de la lectura (Ehri, 2000; Ehri, Nunnes, Stahl y Willows, 2001). Los resultados obtenidos por el NRP han dado lugar a la publicación de diversas orientaciones para la enseñanza de la lectura del inglés como L1, orientaciones que se hallan incluidas en *National Inquiry into the Teaching of Literacy Report* (2005), en Australia, y *Progressive in Phonics* (NLS, 2000) y *Letters and Sounds* (PNS, 2007), en el Reino Unido, que serán analizados posteriormente.

4.4. LECTURA FÓNICA (*Phonics*)

El término *Phonics* ha sido ampliamente discutido y, en ocasiones, se ha usado de manera errónea como sinónimo de fonética. Sin embargo, este término fue creado para denominar la utilización de las letras para representar los sonidos de las palabras. El método fónico de enseñanza de la lectura parte de los beneficios del principio alfabético que está en la base del sistema de escritura de las lenguas alfabéticas: las unidades utilizadas en la escritura, letras y grupos de letras, denominadas grafemas (la -c- de *cat* y la -ch- de *church*), representan de manera más o menos sistemática las unidades fonológicas de la lengua denominadas fonemas. Según Perfetti (1991), el tipo de lectura que permite leer palabras nuevas, es decir, convertir la lectura en un proceso productivo, requiere este conocimiento. Desde una aproximación fónica, el proceso de enseñanza de la lectura se concibe mediante la presentación del principio alfabético de manera explícita, sistemática y temprana (Alegría, Carrillo y Sánchez; 2005).

Explícita significa que el docente ha de presentar las correspondencias GF de forma directa, sin esperar a que los aprendices descubran dicha relación de manera espontánea. La base teórica de esta presuposición se fundamenta en gran medida en las investigaciones realizadas por el laboratorio de Haskins. Por ejemplo, Liberman et al. (1967), plantean que el ser humano nace equipado para aprender y producir los sonidos del lenguaje de manera inconsciente. La percepción y la producción del habla se desarrollan de forma natural como parte de una especialización biológica universal. Sin embargo, no disponemos del mismo equipo especial para procesar la lengua escrita. La lectura y la escritura no se desarrollan generalmente sin instrucción previa. Así, los grafemas han de introducirse y relacionarse con los fonemas mediante experiencias específicas, no simplemente con los sonidos de la cadena hablada.

En relación al carácter *sistemático* de los métodos fónicos, Adams (1990) realiza un análisis exhaustivo con el propósito de proporcionar una guía sobre cómo la instrucción fónica sistemática para la identificación de palabras escritas resulta más eficaz que cualquier otro medio de adquisición. Siguiendo la línea de estudio de Seidenberg y McClelland (1989), Adams describe tres procesadores clave en relación a las representaciones lexicales de la ortografía (*orthographic*), la pronunciación (*phonological*) y el significado (*meaning*). Estas representaciones deben llegar a conectarse de manera automática haciendo posible la lectura fluida y comprensiva. Siguiendo el modelo de la figura 3, Adams establece una conexión sistemática y directa entre el proceso fonológico y ortográfico, sugiriendo que la activación de la representación fonológica es una consecuencia automática e inmediata del hecho de visualizar una palabra. Ejemplificando el modelo de Adams, el proceso fonológico selecciona letras o grupos de letras como input ortográfico almacenado, y responde a través de la pronunciación que asocia con esas letras o grupo de letras. En el caso inverso, cuando la información recibida reside en una imagen acústica, ésta se interconecta con las unidades gráficas creadas dentro del proceso ortográfico. Las flechas señaladas en la figura 3 muestran que el proceso de retroalimentación es circular y continuo, y que dicha conectividad ha de ser enseñada en un contexto didáctico determinado, con el fin de que los tres procesos

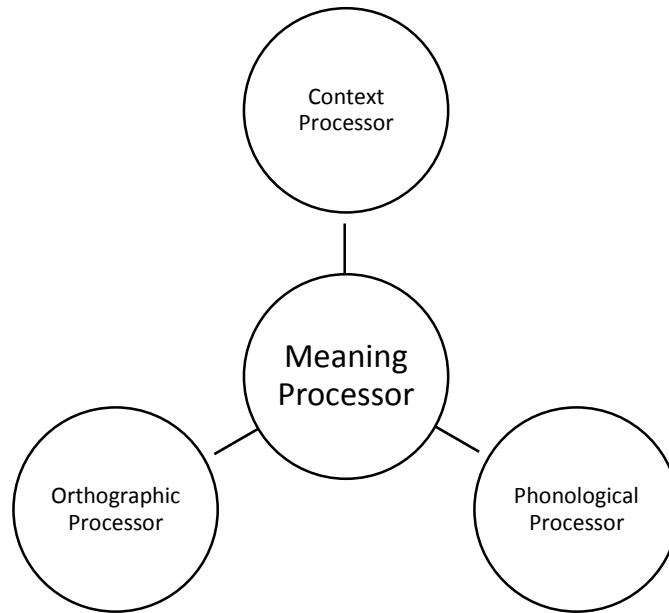


Figura 3
Proceso fonológico y ortográfico (Adams, 1990)

funcionen al mismo tiempo, y que, en definitiva, los aprendices puedan llegar a activar el significado de las palabras que están leyendo. En relación al procesamiento ortográfico, el proceso lector se inicia mediante el reconocimiento de las letras como input, que posteriormente va a interactuar con el proceso fonológico. Tal input, en su variedad, se denomina *unidades asociativas*. Según Adams, estas unidades son capaces de captar diferentes grupos de letras, dobles, triples y familia de palabras completas, dependiendo del sistema ortográfico de la lengua. Mediante la aplicación de este proceso, el componente fonológico se activa de manera automática, y la correcta o incorrecta pronunciación de la palabra escrita dependerá de las unidades asociativas de las que disponga el aprendiz.

Adams (1990) concluye que los enfoques analizados con mejores resultados en el proceso de lectura incluyen, en mayor o menor grado, instrucciones fónicas de manera sistemática frente a los enfoques basados en la metodología global en exclusiva. Así, por ejemplo, Foorman, Francis, Novy y Liberman (1991) llevaron a cabo un seguimiento que comparaba las ejecuciones en lectura de aprendices de primer curso de primaria según recibieran mucha o poca instrucción acerca de las relaciones entre las letras y los sonidos. Aunque no se trataba de una comparación

estricta del método de lectura global visual y el método fónico, la variable que distinguía al grupo de control (GC) del grupo experimental (GE) era su exposición a caracteres fónicos mediante la instrucción sobre las relaciones letra-sonido. Los datos relativos a la lectura de palabras regulares mostraron una ventaja del GE de 84 %, frente al 60% del GC, un resultado que ha sido ampliamente confirmado por los estudios comparativos entre las aproximaciones global visual y fónica en la enseñanza de la lectura (Alegria, Pignot y Morais, 1982; Bond y Dykstra, 1967; Chall, 1961; Eldredge, 1991; Evans y Carr, 1985; Gibson y Hanna, 1964; Stuart, 1999; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky y Seidenberg, 2001). Otro de los beneficios de la enseñanza fónica es que el código alfabético se presenta desde el comienzo del programa. Cuanto antes los aprendices hayan adquirido las correspondencias fonema y grafema, antes podrán tener acceso a la automatización de la lectura y el acceso a la lectura comprensiva (Rose, 2005).

Entre las críticas a los métodos fónicos, que han sido llevadas a cabo principalmente por los defensores del modelo de lectura global visual, destacamos dos. En primer lugar, se argumenta que, con estos métodos, los aprendices desarrollan habilidades de decodificación lectora, pero no de comprensión en el proceso de la lectura de una lengua. En segundo lugar, se aduce su falta de eficacia particularmente con relación a la lengua inglesa, en la que el código alfabético resulta poco productivo a causa de la falta de regularidad de las correspondencias GF. Aunque no es el objeto del presente estudio, merece la pena mencionar de forma esquemática diferentes líneas de investigación llevadas a cabo por Adams (1990) y Evans y Carr (1985) que ofrecen una posible respuesta al correcto desarrollo de la comprensión de textos en el uso de los métodos fónicos. Dichos autores compararon el modelo de lectura global visual y éste mismo modelo de lectura sumado a una serie de instrucciones fónicas que constituía el 35 % del tiempo de enseñanza. Los resultados mostraron que el grupo instruido en entrenamiento fónico superaba en habilidades lectoras básicas al otro grupo, incluyendo las pruebas de comprensión lectora. En este caso, la superioridad del grupo entrenado de acuerdo a las instrucciones fónicas se establece en el hecho de que los aprendices de este grupo alcanzaron un rango de .75 frente al .37 de los

aprendices pertenecientes al grupo del método global en la realización de un conjunto de actividades basadas en copiados y diversas tareas de escritura.

Por otra parte, como mencionábamos anteriormente, los métodos fónicos han sido cuestionados por diversos autores que señalan su falta de eficacia en la enseñanza de la lectura de la lengua inglesa, caracterizada por un sistema ortográfico poco transparente e inconsistente. Recordemos a este respecto la gran influencia de las ideas defendidas por Smith (1973; tomado de Smith 1994), que desechaba cualquier instrucción fónica, entre otras razones, por las numerosas irregularidades grafofonológicas en la pronunciación de las palabras, sobre todo, entre las palabras más frecuentes y, por tanto, las que el aprendiz ha de aprender inicialmente. Sin embargo, la Teoría del calibre o del grano (Ziegler y Goswami, 2005) plantea una nueva perspectiva sobre la consistencia en los sistemas ortográficos, tomando como referencia las diferencias en la propia estructura fonológica de las lenguas. Recordemos que, según esta teoría, las unidades de traducción FG y GF se utilizan según el tamaño que mejor se adapte al sistema ortográfico de cada lengua en particular (véase capítulo 2). Debido a las características de la lengua inglesa, podrían ser considerados como métodos fónicos tanto los programas de enseñanza de correspondencia GF con base fónica (método fónico estricto) como aquellos que muestran las regularidades o pautas ortográficas que en inglés aparecen en ocasiones en el nivel intrasilábico, tal como hemos descrito más arriba en el apartado dedicado a la descripción del sistema ortográfico inglés. Dichos programas son analizados en los próximos apartados.

4.4.1. MECANISMO DE ANALOGÍA

La lectura por analogía es un mecanismo que se aplica a la lectura (y escritura) de una palabra nueva haciendo uso de la fonología de palabras conocidas que son ortográficamente similares a la nueva palabra. La aplicación del mecanismo requiere reconocer el parecido ortográfico entre la nueva palabra y alguna de las ya conocidas, y construir su fonología integrando la parte de la fonología compartida con la palabra conocida. Las aportaciones llevadas a cabo por Bradley y Bryant

(1983), Goswami y Bryant (1992) o Treiman (1985) muestran que el mecanismo de analogía aplicado a unidades intrasilábicas, y en especial a la rima, puede ser la base para una posterior extracción de reglas de correspondencia GF. Estos autores, asimismo, señalan que dicho mecanismo podría constituirse como un modelo de decodificación lectora en el caso de la lectura temprana del inglés como L1. Entre las razones que los defensores de este modelo de lectura argumentan para iniciar el proceso lector con el mecanismo de analogía destacamos tres: (i) los estudios que comparan la conciencia de unidades intrasilábicas con la conciencia fonémica, poniendo de manifiesto que las rimas son unidades más accesibles que los fonemas (Treiman y Zukowski, 1999); (ii) el conocimiento fonológico previo de los ingleses nativos relativo al onset y la rima, fundamentalmente a través de la exposición oral de *Nursery Rhymes* en la etapa de infantil (Blanco, 2002); y (iii) la aplicación del conocimiento fonológico para reconocer unidades ortográficas desde los primeros estadios de aprendizaje lector, de tal forma que el reconocimiento visual de las palabras se apoyará en el conocimiento fonológico (Goswami, 1998).

Goswami (1986) llevó a cabo una investigación cuyos resultados confirmaron que los lectores realizan analogías entre las palabras en función de la rima. La lectura de pseudopalabras se produciría por una búsqueda en el léxico ortográfico de aquellas palabras que comparten segmentos con ellas, estableciéndose una analogía entre la pronunciación de ambas. Se demuestra así que la lectura de pseudopalabras se realiza en base a esta estrategia cuando la palabra y la pseudopalabra comparten la misma rima, presentando mayores dificultades la lectura por analogía cuando la estructura de la sílaba que se comparte es el onset o principio de la palabra. Son numerosos los estudios que se han llevado a cabo con el propósito de demostrar la eficacia del uso de este nivel subléxico en la enseñanza de la lectura en lengua inglesa. Ehri (1991), comparando la lectura global visual y la lectura por analogía, ejemplifica su estudio con las siguientes palabras: *dog, green, tent, on, ate*, y muestra como la memorización arbitraria de asociación de formas visuales y significado no explica el proceso de decodificación que los lectores avanzados llegan a realizar. Sin embargo, los lectores sí son capaces de reconocer una única palabra, por ejemplo: *stick*, y por analogía leer otras con

ortografía semejante, tales como *slink*, *slick*, *slink*.

Por lo que respecta a aprendices de inglés como L2, Blanco (2002) llevó a cabo un trabajo teórico- empírico con el propósito de establecer las bases de un modelo de enseñanza de decodificación o traducción fonológica mediante las unidades intrasilábicas de onset y rima. Según Blanco, el entrenamiento metafonológico en estas unidades mejoraría la producción fonológica, la lectura y la escritura de aprendices de 2º de Primaria de L1 castellana. Los resultados de la investigación muestran la alta correlación entre el uso de la producción fonológica, a nivel intrasilábico, y la lectura. Dicho en otros términos, la autora concluye en su investigación que el manejo de las unidades intrasilábicas permite llegar en inglés a un grado notable de desarrollo lector.

La aplicación de la lectura por analogía como método de enseñanza se apoya en el estudio teórico realizado por Wylie y Durrell (1970; tomado de Adams, 1990) que señala que al menos 500 palabras inglesas pueden ser derivadas a partir de 37 rimas. Se trata de un estudio que posteriormente ha sido desarrollado por Treiman, Mullenix, Bijeljac y Richmond (1995) con el propósito de constituir un modelo de codificación lectora basado en unidades intrasilábicas. Estos autores analizaron la cantidad exacta de rimas para ser aplicada más tarde a la didáctica de la lengua inglesa, y el resultado del estudio mostro un total de 1.329 estructuras silábicas CVC, sólo a nivel de palabras monosílabas (Treiman, Sotak y Bowman, 2001). La cantidad de estructuras encontradas en el estudio anteriormente señalado y los estudios empíricos publicados al respecto muestran la complejidad que supone la aplicación de este procedimiento en etapas iniciales de la lectura (p.e. Brown y Deavers, 1999). Tal como señalan Bowey y Hansen (1994), los procesos de analogía son más frecuentes en aprendices mayores que en principiantes, ya que han de disponer de unas subdestrezas de decodificación para que cuando, por ejemplo, lean la palabra *fountain* reconozcan su relación grafofonológica con *mountain*.

Las investigaciones también han comparado el uso de estrategias subléxicas que se corresponden con el tamaño de la rima y con la correspondencia GF a nivel fonema-grafema. Brown y Deavers (1999) muestran una correlación entre las destrezas lectoras y el tipo de unidad subléxica utilizada. Según estos autores, los aprendices en la etapa inicial de lectura tienden a utilizar más la unidad de correspondencia GF a nivel de fonema, mientras que los lectores hábiles hacen uso de la lectura por analogía. Con este resultado consideramos que el tipo de mecanismo de lectura que resulta más accesible en edades tempranas de aprendizaje es mediante el uso correspondencias GF a nivel fonemático, propio de los métodos fónicos denominados estrictos que desarrollamos en el siguiente apartado.

4.4.2. CORRESPONDENCIAS GRAFOFONOLÓGICAS

La clasificación de los métodos fónicos de carácter estricto es similar, con pequeñas variaciones de terminología, en las publicaciones realizadas en Estados Unidos (NRP, 2000,2001a, 2001b, 2001c), Australia (*National Enquiry into the Teaching of Literacy Report*, 2005) y el Reino Unido (*Progression in Phonics*, 2000; *Letters and Sounds*, 2007). Todas comparten la premisa de que el uso sistemático de un método fónico resulta ser una herramienta necesaria para proporcionar las destrezas de acceso a la lectura. Dentro de la tipología de los métodos fónicos, hemos seleccionado dos programas muy utilizados dentro de la comunidad educativa y que han recibido apoyo científico. La distinción entre un método y otro recae en cómo se enseñan las correspondencias GF en la lectura de palabras (Brooks, 2003). En el método *sintético*, al aprendiz se le inicia en el proceso de lectura desde la unidad mínima fonémica, enseñándole las letras o combinaciones de letras en correspondencia a cada fonema para seguidamente llevarle a sintetizar los sonidos y leer palabras. En el método *analítico*, la lectura de la palabra completa mediante una aproximación global visual es un paso previo al análisis de las unidades fonémicas.

Según Johnston y Watson (1998), el método analítico inicia el aprendizaje de las correspondencias GF a través de la letra inicial de las palabras. Por ejemplo,

entre las palabras *pat*, *park*, *pen*, los aprendices identifican que el fonema estudiado es /p/ y unen el sonido con su letra correspondiente, mientras que el resto de la palabra es leída mediante el método global visual. Una vez introducidas todas las letras del abecedario al comienzo de las palabras, los aprendices son expuestos de forma similar a la introducción de los sonidos a final de palabra y también en posición central como en el caso de *cat*, *bag*, *rag*. Durante una primera fase de aprendizaje del programa analítico, los aprendices desarrollan la destreza de identificación de fonemas, y, una vez adquiridas, inician la práctica de sintetizar y segmentar los sonidos de las letras para la formación de palabras. Posteriormente, se introducen las correspondencias entre dígrafos y diptongos o fonemas simples, tanto vocálicos como consonánticos, como por ejemplo-ee-ie-ch-sh. A modo de resumen, Hiskes (1998) establece los principios de la enseñanza del método analítico en los siguientes aspectos: el aprendizaje visual de la forma de la palabra global con el soporte de pistas visuales, el aprendizaje del sonido que produce el nombre de las letras (por ejemplo, la letra -m- recibe el sonido /m/ en la palabra *man*), el estudio de las letras iniciales y finales que conforman la palabra, junto a la relevancia del contexto para reconocer el significado de las palabras (véase los detalles del programa de entrenamiento del método analítico en el punto 6.4. de la base empírica del trabajo).

El método sintético es un programa de enseñanza de la lectura que se basa en el estudio explícito de las correspondencias GF de forma aislada, en posición inicial-media-final de las palabras durante la misma secuencia de aprendizaje, para posteriormente sintetizarlas o unir las con el propósito de formar una palabra. Así por ejemplo, los lectores principiantes aprenden los grafemas *b-a-g* por separado y al sintetizarlos leen la palabra *bag*. Al contrario que el método analítico, desde la primera etapa de aprendizaje todos los sonidos que conforman las palabras son enseñados de forma explícita. Los aprendices acceden al uso de las destrezas de identificación, síntesis y segmentación desde el inicio del programa, procesos que se automatizan en paralelo al aprendizaje de nuevas correspondencias GF (véase los detalles del programa de entrenamiento del método sintético en el punto 6.5. de la base empírica del trabajo).

4.4.3. CONTROVERSIA SOBRE EL USO DE LOS METODOS FÓNICOS

En la actualidad, existe una gran controversia dentro de la comunidad educativa de los países de habla inglesa respecto a qué método fonético analítico o sintético es el más adecuado para la adquisición del código alfabético y la lectura comprensiva. Según Adams (1990), el método sintético es más efectivo porque su uso asegura que el proceso de adquisición del código alfabético sea más rápido y eficaz que usando cualquier otro método fonético. Sin embargo, los estudios comparativos entre ambos métodos son escasos, y las publicaciones realizadas por Johnston y Watson (2003, 2004) a favor del método sintético han sido cuestionadas por autores tales como Stuart (2006), Torgerson, Brooks y Hall (2006) y Wise y Goswami (2008), que argumentan que los datos aportados sobre las investigaciones realizadas no están basados en investigaciones empíricamente consolidadas. Tal como señala Torgerson et al. (2006), la aplicación del método analítico en los estudios realizados por Johnston y Watson resulta incompleto, ya que los aprendices sólo fueron instruidos de forma explícita a las correspondencias GF a inicio de palabra, omitiendo la continuación del programa analítico, es decir, el análisis explícito de las correspondencias GF a mitad y final de las palabras, tal como hemos analizado en el apartado anterior.

Según Goswami (1995), la enseñanza de las correspondencias GF ha de comenzar por la identificación del primer grafema de la palabra, tal como se especifica en el método analítico. La autora argumenta la dificultad que supone aplicar las destrezas de síntesis y segmentación en el uso de las correspondencias en posición inicial-media-final de las palabras en el inicio lector, tal como plantea el método sintético. Sin embargo, Wagner, Torgesen, y Rashotte (1999) concluyen que el método sintético duplica a su favor la cantidad de palabras que pueden ser leídas, siendo también más eficaz para el desarrollo de la conciencia fonológica respecto al uso de las destrezas de síntesis y segmentación. Recordemos que la crítica principal que enfrenta a ambos métodos es cómo se enseñan las correspondencias GF en la lectura de palabras (Brooks, 2003). En el método sintético, los aprendices adquieren las correspondencias y las sintetizan en posición

inicial-media-final de palabra para su pronunciación, mientras que en el método analítico, los lectores identifican las correspondencias al inicio de la palabra, siendo leída el resto de la misma por medio del modelo de lectura global visual.

Otro aspecto objeto de debate en la elección del método analítico o sintético es la importancia de la lectura de palabras adquiridas dentro de un contexto (Brooks, 2003). El método sintético ha sido sometido a crítica ya que los aprendices pueden acceder a la lectura de palabras nuevas con el propósito de practicar las correspondencias GF ya adquiridas, sin completar el acceso al significado de las mismas. Según Stannard (2006), el uso del método sintético es menos efectivo en el desarrollo de las estrategias necesarias para acceder a la lectura comprensiva de textos, aunque carecemos de investigaciones empíricas que apoyen este supuesto. Sin embargo, los defensores del método sintético argumentan que este posible hándicap se suple con la velocidad lectora alcanzada por los lectores que han sido entrenados mediante este procedimiento. Johnston y Watson (2003, 2004) incluyen en sus investigaciones la monitorización del tiempo empleado en el desarrollo de la lectura de palabras, en términos de velocidad lectora y, tras realizar un estudio empleando ambos métodos, concluyen que los aprendices instruidos mediante el método sintético muestran 7 meses de adelanto en lectura respecto a los del grupo del método analítico, lo que posibilita más tiempo para acceder al significado de las palabras. No obstante, los últimos estudios empíricos realizados por defensores del método sintético (Johnston, McGeown y Watson, 2011) muestran unos resultados levemente superiores en comprensión lectora por parte de los aprendices entrenados a través del método sintético (105.79) frente a los entrenados por medio del método analítico (92.60).

En el Reino Unido, la publicación *School White Paper* (2010) señala el uso sistemático del método fónico sintético como el más eficiente para que los aprendices a la edad de 6 años sean capaces de desarrollar la habilidad de decodificar palabras. En relación con ello, los organismos oficiales llevan a cabo periódicamente un sistema de evaluación estandarizada (*Phonic Screening Check*) que, mediante la aplicación de pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras,

analiza el uso de los métodos fónicos en los centros educativos y su nivel de impacto tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje, siendo los resultados de la última evaluación positivos en ambos casos (Walker, Sainsbury, Worth, Bamforth y Betts, 2015). Por un lado, el profesorado considera positivo el comienzo de la lectura mediante el uso de los métodos fónicos. Por otro lado, los datos estadísticos concluyen que los aprendices han mejorado en las pruebas estandarizadas de decodificación fonológica a la edad de 6 años, desde un 58% en el año 2012, hasta un 74% en la última publicación de la prueba, siendo ésta el año 2014.

Sin embargo, el informe realizado por Walker et al., (2014) muestra datos que se contradicen con la publicación del uso del método fónico sintético de manera estricta, esto es, la enseñanza de la decodificación fonológica como un elemento diferenciado del currículo para la enseñanza de la lectura en edades tempranas (*Letters and Sounds*, 2007). Recordemos que este programa señala que las correspondencias GF han de enseñarse en el momento inicial de la lectura como área independiente del procesamiento lector, y que aconseja el retraso del resto de las estrategias lingüísticas necesarias para la lectura. Tal como detalla el informe, el 60% de los centros educativos utilizan el método *First and Fast*, que coincide con el programa fónico sintético publicado por el organismo pertinente (*Letters and Sounds*, 2007). Sin embargo, el 7% de los centros encuestados señalan que hacen uso de los métodos fónicos integrados en la enseñanza global de la lectura, y el 23% restante apenas incluye phonics en su práctica diaria (aspecto que ha descendido en 5 puntos en el año 2013 respecto al periodo anterior).

Con estos resultados, podemos considerar que el uso de phonics podría ayudar tanto a los nativos ingleses como a los aprendices de inglés como lengua extranjera a afrontar el problema evidente de la lectura. Con este propósito, hemos diseñado dos programas de entrenamiento que se corresponden con los métodos fónicos - analítico y sintético- a fin de analizar cuál de ellos resulta más adecuado para iniciar en la lectura del inglés como lengua extranjera a aprendices de 5/6 años de edad.

CAPÍTULO 5

MÉTODO

CAPÍTULO 5

MÉTODO

5.1. JUSTIFICACIÓN

Sobre la base de la revisión de la literatura realizada, junto a nuestro conocimiento profesional de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, iniciamos la descripción de nuestro estudio empírico con un resumen de los planteamientos que lo justifican.

La tradición didáctica del proceso de enseñanza del sistema fonológico de una lengua extranjera asume que ésta ha de adquirirse mediante la exposición natural a la lengua, y de forma más específica, que los aprendices deben ser iniciados en la lengua oral antes de abordar el aprendizaje de la lengua escrita. Se trata de evitar que la lengua escrita de origen a múltiples errores en la adquisición de una correcta pronunciación. Dentro de esta tradición se asume que el aprendiz deduce las correspondencias GF mediante la confrontación a la lectura global y logográfica de las palabras escritas, sin recurrir a ningún tipo de análisis, sea fonológico u ortográfico. Sin embargo, los avances de la investigación Psicolingüística han permitido una mejor comprensión del proceso de percepción y producción oral a nivel interlingüístico y ponen en entredicho la fundamentación teórica tradicional. Tal como hemos desarrollado en el capítulo 1 de nuestro estudio, debido a problemas perceptivos, los aprendices de una lengua extranjera, desde las primeras edades, no pueden percibir el componente fonológico de la misma manera que aprenden su lengua materna. Asimismo, las investigaciones en Psicología cognitiva centradas en el aprendizaje de las destrezas escritas del inglés como L1, junto a los hallazgos relativos a la labor que desempeñan las habilidades fonológicas en tal aprendizaje (analizados en el capítulo 2 y 3), muestran que el uso de métodos fónicos con enseñanza de carácter explícito puede tener relevancia en el ámbito de aprendizaje de la lectura del inglés como lengua extranjera.

Desde el presupuesto básico de que la lengua escrita alfabética codifica la fonología, nuestro estudio experimental incluye la aplicación de dos métodos fónicos diferentes, y se concreta en la propuesta de que el aprendizaje del sistema fonológico de la L2 y de la capacidad de traducción de la ortografía en fonología, en el periodo inicial de la lectura, necesitan una aproximación explícita. El aprendizaje inicial de la lectura, junto a la práctica de las habilidades metafonológicas básicas, contribuyen al proceso de formación de las categorías del nuevo sistema fonológico. Por lo tanto, el aprendizaje de la fonología, el desarrollo de las habilidades metafonológicas y la adquisición de la lectura mantienen una relación interactiva. Por otra parte, también, consideramos que la aproximación inicial de las destrezas escritas, es decir, la enseñanza de las correspondencias GF apoyada en el análisis articulatorio de los sonidos puede reforzar el proceso de aprendizaje de la fonología de las palabras y garantizar la adquisición gradual de una buena pronunciación. Así pues, el programa experimental trata de establecer las bases de un modelo de enseñanza en el que se articulan tres niveles de conocimiento interrelacionados, i.e., *fonológico*, *metafonológico* y *ortográfico*, con el propósito de que la decodificación o traducción fonológica en el proceso lector pueda realizarse de forma correcta y eficaz y, por tanto, que la práctica de las destrezas escritas contribuyan también al aprendizaje fonológico del inglés como LE.

5.2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Dos objetivos han orientado nuestro trabajo de investigación. En primer lugar, realizar una revisión teórica y empírica que pueda apoyar o refutar el modelo que hemos asumido de introducción de la lectura en edades tempranas del inglés como lengua extranjera. Este modelo, fundamentado en los estudios psicolingüísticos sobre el proceso de adquisición de la fonología y los estudios cognitivos sobre la adquisición de la lengua escrita, asume la importancia de la práctica articulatoria dentro del proceso de percepción y producción de los sonidos y el desarrollo metafonológico como bases fundamentales para el aprendizaje del sistema fonológico y ortográfico de la lengua inglesa como LE.

En segundo lugar, diseñar la puesta en práctica de dos métodos de enseñanza fónicos uno de carácter analítico y el otro sintético, mediante un conjunto de actividades que nos permitan contrastar los efectos diferenciales de ambos métodos. De acuerdo con los métodos fónicos tradicionales, el aprendizaje comienza desde el nivel ortográfico (aprendiendo la correspondencia entre las letras y sus sonidos), y en nuestro caso, incluiremos como refuerzo la instrucción simultánea del análisis articulatorio de los sonidos, desde una aproximación multisensorial, a fin de que los aprendices puedan adquirir las categorías fonológicas de la nueva lengua en los programas de entrenamiento. Los estudios publicados en el NRP (2000) ponen de manifiesto que aquellos programas que combinan el entrenamiento de las unidades fonológicas más utilizadas en lengua inglesa y el conocimiento de las letras resultan mucho más efectivos que los centrados de manera exclusiva en el entrenamiento fonológico desde la perspectiva de la fonética articulatoria. Ambos objetivos han sido materializados mediante las siguientes tareas:

- Elaboración de un programa de actividades desde el método fónico analítico.
- Elaboración de un programa de actividades desde el método fónico sintético.
- Aplicación de ambos programas durante un curso académico (25 semanas de enseñanza efectiva) a dos grupos de 1º Primaria.
- Evaluación del seguimiento del programa en diferentes momentos de aprendizaje.
- Evaluación de la eficacia diferencial de ambos programas – sintético o analítico- en relación a la adquisición de las correspondencias GF, percepción y producción de sonidos y lectura, dentro de la competencia comunicativa del inglés como LE.

A continuación, planteamos las preguntas de investigación sobre el análisis de los métodos fónicos seleccionados:

Primera cuestión. *¿Hay diferencias entre los dos programas de enseñanza en cuanto a su influencia sobre la percepción y la producción de los sonidos del inglés por parte de aprendices españoles de inglés como LE en edades tempranas?*

Los posibles beneficios de la instrucción simultánea en el análisis articulatorio de los sonidos (fonemas) y el código alfabético (correspondencias GF) en la percepción y la producción de los sonidos al inicio de la etapa de la lectura es un campo de estudio en desarrollo dentro de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Este aspecto queda reflejado en la revisión teórica y práctica analizada respecto al empleo de métodos fónicos en la adquisición de la lectura de la lengua castellana y el inglés como lengua materna; en dichos estudios las habilidades evaluados están relacionados con el conocimiento alfabético (*alphabetic knowledge*), lectura y escritura. Sin embargo, carecemos de investigaciones empíricas que muestren el impacto de estos métodos en la percepción y producción de los sonidos ingleses en la etapa de primaria, siendo la lengua castellana la lengua materna de los aprendices.

Desde un punto de vista biológico, debido a problemas perceptivos (Kuhl et al., 1992; Kuhl et al., 2006), los aprendices de una lengua extranjera, desde primeras edades, no pueden percibir el componente fonológico de la misma manera que aprende su lengua materna. Sin embargo, la Hipótesis del efecto imán (Kuhl, 1993) y los estudios empíricos realizados sobre el acento nativo en adultos (Burnham, 1998) coinciden en que dicha pérdida de la capacidad de percepción puede ser suplida mediante un entrenamiento adecuado, de manera que se puede llegar a percibir y discriminar los sonidos de la L2. Por otro lado, la investigación por separado de los procesos de percepción y producción del habla contrasta con la evidencia empírica que muestra que ambos procesos están estrechamente ligados y que, por tanto podrían trabajarse de forma conjunta. Flege (1995) constata que puede darse una producción correcta de las vocales de la L2 sin haber alcanzado la percepción de los elementos fonológicos, ya que según sus estudios experimentales, los aprendices de una L2 encuentran más facilidad para la producción de contrastes no nativos que para la percepción de los mismos.

Finalmente, los estudios de la percepción y producción del habla más valorados, asumen la importancia de la práctica articuladora dentro del proceso de percepción y producción de los sonidos. Los estudios llevados a cabo por Iversib y Kuhl (1995) sobre la incidencia del efecto *McGurk* muestran que la percepción del habla es auditivo-visual en todas las lenguas, pero cuando se trata de percibir una LE, la dependencia de la información visual aumenta. La práctica articuladora de los sonidos, junto al componente multisensorial de los métodos fónicos, son utilizados con el propósito de mejorar el proceso de percepción y producción de los sonidos ingleses. Teniendo en consideración estas aportaciones, planteamos en la primera pregunta de investigación cuál de los dos programas de entrenamiento diseñados puede ayudar más en el proceso de percepción y producción de los sonidos ingleses.

Segunda cuestión. ¿Cuál de los dos programas de enseñanza, analítico o sintético, es más eficaz para introducir las correspondencias GF del código alfabético inglés en aprendices españoles de inglés como LE en edades tempranas?

El carácter opaco del sistema ortográfico de la lengua inglesa dificulta que el aprendizaje de la lectura se fundamente en relaciones bidireccionales entre fonemas y grafemas. Así, la práctica didáctica resulta tan compleja que tiende a no incluirse dentro de la didáctica de la LE por su carencia de productividad, sobre todo en la etapa de primaria. Sin embargo, numerosos estudios confirman la importancia del uso del alfabeto en la adquisición fónica de una lengua. Asimismo, consideramos que el carácter reversible de las correspondencias grafonológicas facilitará su proceso de aprendizaje también en L2, permitiendo el desarrollo del mecanismo de recodificación fonológica. Share (1995) define este proceso como un mecanismo de auto-enseñanza, que permite la recuperación de las correspondencias fonema-grafema y posibilita el acceso rápido a la forma fonológica de las palabras escritas.

En los primeros estadios de aprendizaje, consideramos necesario seleccionar un número limitado de correspondencias grafonológicas para

fundamentar las bases de conocimiento del sistema ortográfico de la lengua inglesa. Para este propósito, Ziegler y Goswami (2005) en la denominada Teoría del calibre o del grano proponen que cada lengua en particular utiliza unidades de traducción FG y GF del tamaño que mejor se adapta a su sistema fonológico. Según estos autores, el sistema ortográfico inglés deja de ser inconsistente si se analizan las correspondencias GF de mayor tamaño que los fonemas y las letras. Sin embargo, en un estudio previo llevado a cabo por Brown y Deavers (1999) bajo la Hipótesis de la unidad lingüística flexible, se indica que los aprendices, en la etapa inicial de la lectura tienden a utilizar más la unidad de correspondencia GF a nivel fonema y letra, mientras que los lectores hábiles hacen uso de la lectura por analogía. Adicionalmente, los estudios crosslingüísticos indican que las habilidades fonológicas y ortográficas de lenguas alfabéticas, con ciertos matices, pueden transferirse de la lectura en una L1 a la lectura de una L2. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la pregunta de investigación trata de dar respuesta a si el uso de los métodos fónicos es efectivo en la enseñanza de las correspondencias GF del inglés como LE y qué método— sintético o analítico— resultará más eficaz para el aprendizaje de dichas correspondencias grafofonológicas de la L2.

Cuestión 3. ¿Qué método fónico -sintético o analítico- resulta más efectivo para iniciar en la lectura de palabras de la lengua inglesa a aprendices españoles de inglés como LE en edades tempranas

Tradicionalmente, el proceso de aprendizaje de la lectura del inglés como L1 y L2 ha seguido el método global visual, usando la ruta de acceso directo en el proceso de identificación de palabras. Tal como hemos descrito en el capítulo 4, el método global pretende que el aprendizaje de la lectura se realice de manera similar al aprendizaje de la lengua oral; siendo ambas destrezas adquiridas de una manera natural, inductiva e inconsciente. Sin embargo, los bajos resultados obtenidos en la destreza de lectura usando el método anteriormente mencionado han dado lugar al empleo de métodos fónicos para la enseñanza de la lectura del inglés como lengua materna (Rose, 2005). Asimismo, diversas investigaciones empíricas concluyen la supremacía del entrenamiento fónico respecto al modelo de lectura global visual en

la enseñanza de la lectura (Alegria, Pignot y Morais, 1982; Bond y Dykstra, 1967; Chall, 1961; Eldredge, 1991; Evans y Carr ,1985; Gibson y Hanna, 1964; Stuart, 1999; Rayner et al., 2001).

En nuestro caso -el aprendizaje de la lectura del inglés como LE- dado que los datos empíricos son casi inexistentes, consideramos relevante realizar un estudio comparativo de los dos métodos fónicos más utilizados en la enseñanza de la lectura del inglés como L1, a fin de poder iniciar un debate sobre el uso de este tipo de métodos dentro de la didáctica del inglés como Lengua Extranjera. Recordemos que la distinción entre un método y otro se centra en el proceso que se utiliza para ayudar a los aprendices a adquirir las correspondencias grafofonológicas (fonema y grafema): ya sea de una forma directa, enseñando las letras o combinaciones de letras en correspondencia a un sonido para, posteriormente, fusionarlas y leer las palabras completas (método sintético); o la inversa, enseñando a leer la palabra completa mediante el modelo de lectura global para posteriormente, mediante instrucciones sistemáticas analizar la correspondencia de las letras con sus sonidos (método analítico). En la tercera pregunta de investigación planteamos, qué método fónico resultará más efectivo para incentivar la lectura de palabras en el aprendizaje del inglés como LE, a la edad de 5/6 años.

5.3 DISEÑO DEL ESTUDIO

Para dar respuesta a los objetivos y preguntas que formulamos en el apartado anterior, el diseño de nuestro estudio es cuasi-experimental incluyendo dos grupos experimentales que reciben dos programas de enseñanza diferentes. Para cuantificar los efectos de los programas se han realizado evaluaciones pretest y postest (antes y después de los programas de enseñanza), además de evaluaciones intermedias para valorar los progresos llevados a cabo por los aprendices. El carácter cuasi-experimental de nuestro estudio deriva fundamentalmente de la no asignación aleatoria de los aprendices a los programas de enseñanza. Sin embargo, las condiciones de aplicación permiten igualar a los dos grupos en las variables más influyentes sobre la eficacia de los programas. Hay que tener en cuenta que, aunque la asignación de los participantes a cada uno de los programas de enseñanza no se

hizo al azar, la asignación a los grupos (correspondientes a las dos aulas ya conformadas en el colegio donde se realizó el estudio) se había realizado por orden alfabético. Además de la variable programa (variable independiente) con dos niveles: programa sintético y programa analítico, las variables consideradas en el estudio se pueden clasificar en variables experimentales (dependientes), referidas a las habilidades fonológicas y de lectura que se espera que se desarrollen con los programas de enseñanza fónica de la lectura, y variables de control (evaluadas en el pretest) cuyo objetivo es asegurar la similitud entre los dos grupos. En el apartado de materiales (5.6.) se detallan las diferentes variables evaluadas. Los análisis estadísticos han sido realizados con el paquete estadístico SPSS versión .19.

5.4. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

En el estudio participaron los 50 escolares de 1^{er} curso de Educación Primaria del C.E.I.P. María Maroto, repartidos en dos aulas de 25 escolares cada una. El colegio se encuentra ubicado en el centro de la ciudad de Murcia, y el alumnado procede de familias de clase media y, con carácter minoritario, de familias desfavorecidas económica y socialmente. La edad de los participantes variaba de los 5 a los 6 años al comienzo del estudio. Entre las características de la muestra cabe señalar la presencia de tres inmigrantes, siete aprendices que recibían apoyo ordinario, cinco que recibían refuerzo educativo de Pedagogía Terapéutica y cuatro que asistían a sesiones de Audición y Lenguaje. A pesar de estas deficiencias, pudimos constatar que se trataba de dos grupos homogéneos, según muestran los resultados de la pruebas de evaluación inicial de producción fonológica en su lengua materna (véase capítulo 7).

También es importante señalar que todo el alumnado había recibido clases de inglés desde los 3 años en el mismo centro educativo, si bien ningún aprendiz había iniciado el periodo de identificación de palabras escritas en lengua inglesa. Por otra parte, consideramos importante indicar que estos dos grupos habían seguido la misma metodología en el aprendizaje de la lectoescritura en lengua materna. Según sus tutoras, el enfoque metodológico era constructivista combinado con actividades de carácter metafonológico. También hay que destacar que cada

grupo fue instruido en inglés por dos profesores diferentes durante toda la etapa de Infantil.

Además, dado el contexto escolar en el que se aplicaron los programas diseñados, consideramos importante analizar en las pruebas de evaluación inicial algunos factores de aprendizaje que podían interferir en la aplicación del programa de intervención, tales como la exposición a la lengua inglesa fuera del ámbito escolar, el grado de motivación e interés del alumnado por este aprendizaje y los estilos cognitivos de aprendizaje. La asignación de los programas de enseñanza a cada uno de los grupos se realizó por sorteo, bajo la responsabilidad de la jefatura de estudios del centro, correspondiendo el método fónico sintético al grupo 1ºA y el método fónico analítico al grupo 1ºB. Las directrices marcadas desde la Inspección Educativa que supervisaba el colegio no permitieron la creación de grupos con asignación al azar de los participantes, ni realizar cambios tras realizar las pruebas de evaluación inicial con el fin de igualarlos en las variables evaluadas.

5.5. PROCEDIMIENTO

Dados los objetivos de la investigación, la primera parte del estudio se dedicó a la realización de una fase de preparación para poder llevar a cabo las pruebas de evaluación inicial en la lengua extranjera. La duración de esta fase fue de 2 meses (al inicio del curso escolar, en los meses de septiembre y octubre) llevándose a cabo un programa de pre-entrenamiento para que los aprendices se familiarizaran con la fonología de la lengua inglesa. El objetivo era que conocieran al menos un conjunto de palabras que pudiera ser utilizado en las pruebas de evaluación inicial, facilitando así que los aprendices pudieran mantener en la memoria ítems lexicales mientras realizaban pruebas de repetición e identificación. Así, por ejemplo, si se pretende medir que palabra no termina igual que otras dadas es necesario que las palabras puedan ser mantenidas en la memoria operativa hasta la identificación de la que es diferente. Durante el mes de noviembre, se realizó la *evaluación inicial* en la que se administraron pruebas para la evaluación del castellano y del inglés en el siguiente orden:

- Prueba de producción fonológica en L1
- Prueba de repetición de palabras en L2
- Prueba de competencia lingüística en la L2
- Cuestionarios sobre variables de aprendizaje

Las pruebas se administraron individualmente, en horario de clase de inglés con el apoyo del tutor de cada grupo, y en la hora de acción tutorial con la ayuda de la especialista de Audición y Lenguaje. Cada aprendiz fue evaluado en habilidades fonológicas desarrolladas en lengua castellana, mediante pruebas que incluyen la articulación de fonemas en distintas posiciones dentro de la palabra y aportan resultados de interés para la introducción de los fonemas ingleses en cada uno de los dos métodos fónicos seleccionados en un nuestro estudio. Respecto a las habilidades de lectura y deletreo en L1, se realizó un estudio cualitativo riguroso de los informes de evaluación final de los tutores de la etapa de infantil que indicaban que todo el alumnado, excepto un caso (no incluido en nuestro estudio por estar recibiendo diferentes apoyos fuera del aula coincidentes con las sesiones de aplicación de nuestro programa), habían alcanzado los objetivos de lectoescritura del curso. En segundo lugar, se aplicó una prueba diseñada específicamente para evaluar la capacidad fonológica de los aprendices en lengua inglesa. Se trata de una prueba que consiste en la repetición de vocabulario en voz alta por parte del alumnado después de la producción por parte del profesor. El objetivo de la prueba es el de analizar la discriminación sonora de los sonidos ingleses y su posterior producción oral tras haberlos escuchado. En tercer lugar, se administró una prueba de vocabulario y comprensión de expresiones producidas oralmente. Esta prueba estaba basada en el nombrado de imágenes utilizadas en el programa de pre-entrenamiento, y tenía como objetivo valorar la competencia lingüística de los aprendices en la L2. La puntuación en esta prueba constituye un indicador sobre el nivel y ritmo de adquisición de vocabulario por parte del alumnado, y tiene interés para el diseño del contenido de los programas experimentales de enseñanza.

Por otra parte, al tratarse de un estudio que pretende evaluar la eficacia de dos métodos de enseñanza en grupos ya establecidos de antemano, sin posibilidad

de formar grupos equivalentes de acuerdo a resultados en las pruebas iniciales realizadas, es importante medir variables tan influyentes como el interés y la motivación de los aprendices por los nuevos contenidos en la lengua inglesa. A tal efecto, cada aprendiz completó en su casa un cuestionario con la ayuda de sus padres o tutores. El cuestionario consta de 7 preguntas que permiten valorar el grado de motivación e interés, junto a otras variables que pueden incidir en nuestro estudio, tales como: la exposición a la lengua extranjera fuera del contexto escolar o la detección de otros efectos ruidos, como por ejemplo si los aprendices que acuden a una academia de inglés han sido expuestos a la lengua escrita. La descripción detallada de las pruebas de evaluación inicial se presenta en el siguiente apartado.

La fase de entrenamiento comenzó en el mes de diciembre, con el desarrollo didáctico del programa de actividades de ambos métodos fónicos y se extendió durante un periodo de 25 semanas. Las sesiones específicas de cada programa tenían una duración de 50 minutos y se impartían dos sesiones por semana, en paralelo con el resto de contenidos lingüísticos de la L2 establecidos en la programación docente de 1º de Primaria, que se impartían en una sesión diferente. En ningún momento de la aplicación de los programas se dejó de instruir en el resto de las competencias comunicativas de la lengua. El diseño de los dos programas de enseñanza es un contenido fundamental en esta tesis, por lo que dedicamos un capítulo específico (capítulo 6) a su descripción detallada. Sin embargo, es importante precisar que la metodología que caracteriza cada método da lugar a diferencias en el número de correspondencias GF introducidas durante el periodo de tiempo de 25 semanas. En el método analítico, se introduce 1 correspondencia por semana con un total de 25; por el contrario, en el método sintético se introducen 2 correspondencias por semana por lo que el número total es de 42 correspondencias GF.

La inclusión del programa de entrenamiento en la Programación General Anual del centro hizo posible la realización de seis pruebas de seguimiento de carácter individualizado en el método fónico analítico y siete pruebas en el método fónico sintético, durante el horario de acción tutorial del especialista. Las pruebas diseñadas evaluaron el nivel de adquisición de las categorías grafofonológicas y de

la lectura en la lengua extranjera. Además, proporcionó datos sobre el ritmo de aprendizaje y calidad productiva del vocabulario seleccionado en cada uno de los métodos en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La última fase, dedicada a las pruebas de evaluación final de ambos métodos, tuvo lugar durante el mes de junio. Para este fin se realizaron pruebas destinadas a evaluar la percepción y la producción de sonidos, la adquisición de las correspondencias grafonológicas y la lectura de palabras. La adquisición de las correspondencias GF y producción fonológica fueron evaluadas con una Prueba de producción de los sonidos de las letras y las Pruebas de seguimiento de lectura. La percepción de los sonidos se ha evaluado mediante una Prueba de discriminación fonémica y grafémica. También se incluyó una Prueba de lectura por analogía con el propósito de obtener datos comparativos sobre la adquisición de dígrafos de forma explícita (programa sintético) e implícita (programa analítico) haciendo uso de la exposición a la lengua de una forma global e indirecta. La lectura fue evaluada con las Pruebas de seguimiento de lectura y con una Prueba final de lectura de palabras.

5.6. MATERIALES DE EVALUACIÓN

Para lograr los objetivos de la investigación ha sido necesario elaborar minuciosamente los dos programas de enseñanza fónica del inglés y también los materiales para evaluar sus efectos diferenciales. En este apartado se describen en primer lugar las pruebas de evaluación aplicadas al comienzo y final del estudio, así como las pruebas de control aplicadas a lo largo de su desarrollo.

5.6.1. PRUEBAS DE EVALUACIÓN INICIAL

Prueba de producción fonológica en L1

Se aplicó el Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez, 1999) con el propósito de evaluar la producción fonológica en lengua materna del alumnado participante. Nuestro objetivo fue detectar deficiencias que pudieran influir en el

aprendizaje de los fonemas ingleses tanto de manera negativa como positiva. El material de la prueba son 57 dibujos (en tarjetas individuales de 15 cm.) representativos de las 57 palabras que constituyen los ítems de la prueba, y que incluyen 240 fonemas pronunciados en diferentes posiciones dentro de las unidades léxicas. La prueba consiste en nombrar el dibujo que aparece en cada tarjeta y se registra cada respuesta acertada o el fonema errado. Cuando se produce error, el aprendiz ha de repetir la palabra, tal como establecen las instrucciones del test (véase la hoja de registro que se incluye en el Anexo 1). La puntuación máxima es de 57 puntos, uno por cada palabra bien pronunciada. A la hora de evaluar la prueba también tuvimos en consideración diversos factores socioculturales y lingüísticos que podían influir en las deficiencias fonológicas más comunes en nuestra muestra. Por ejemplo la omisión del fonema /s/ o la muy débil pronunciación de las consonantes finales de palabra. Del mismo modo, analizamos las deficiencias fonológicas que los aprendices presentan en la producción de su lengua materna pero que no constituyen un problema para el aprendizaje de ciertos fonemas de la lengua inglesa por su posición articulatoria.

Prueba de repetición de palabras en L2

Esta prueba tiene como objetivo aportar un indicador del grado de disposición o facilidad para la discriminación y producción de los fonemas de la lengua inglesa. Lo que se pide al aprendiz es que repita en voz alta cada palabra pronunciada por el examinador, por lo que la respuesta implica la capacidad de percepción y discriminación auditiva y la capacidad de producción fonológica de los fonemas que forman cada palabra. Ya que la repetición se realiza inmediatamente a la escucha de la palabra, la carga de memoria es pequeña. La prueba consta de 42 palabras en su mayoría monosilábicas elegidas por contener, preferentemente en posición inicial, las correspondencias GF de la lengua inglesa. Se presentan con el soporte visual de una imagen seleccionada para cada ítem (véase la hoja de registro en Anexo 1). El profesor pronuncia cada palabra al tiempo que señala la imagen correspondiente y el aprendiz la repite a continuación. Se concede un punto a cada respuesta que incluya la pronunciación correcta del fonema

objetivo aunque se admite hasta un error en el resto de fonemas de la palabra. La puntuación es de 42 puntos, uno por cada palabra bien pronunciada. Con los resultados obtenidos, realizamos una revisión del diseño del programa de actividades en relación a la identificación del grado de complejidad de cada uno de los fonemas, tiempo de enseñanza, y otros aspectos a valorar en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, se esperaba que el tiempo de enseñanza de los dígrafos fuera más prolongado que el resto de las correspondencias.

Prueba de competencia lingüística en la L2

Esta prueba fue diseñada para valorar en cada aprendiz sus conocimientos sobre la lengua inglesa, tomando como referencia los contenidos trabajados durante la fase de pre-entrenamiento. El objetivo del test era evaluar el conocimiento de las palabras que se habían enseñado y repasar conocimientos sobre vocabulario y otras expresiones lingüísticas en inglés ya trabajadas en el curso anterior de Educación Infantil. La razón deriva de la importancia de que los aprendices dispongan del suficiente bagaje léxico de producción oral para iniciar el aprendizaje de la lectura del inglés como LE. El contenido de la prueba se divide en 3 partes: la primera parte consiste en producir durante un minuto palabras que pertenezcan a un campo semántico dado. El material incluye 8 imágenes tamaño A3 que representan una temática seleccionada. Aunque los *visuales* (imágenes) que identifican a cada campo aparecen secuenciados por orden de complejidad, no son excluyentes entre sí. La segunda parte requiere la producción oral de diez expresiones básicas relacionadas con dar órdenes e instrucciones en inglés, muy usuales dentro del contexto de aula. Por último, la tercera parte consiste en una breve escenificación de 5 situaciones comunicativas sobre aspectos socioculturales de la lengua inglesa. Tanto la segunda como la tercera parte fueron realizadas mediante la realización de un gesto representativo de la acción por parte de del profesor, seguido de la producción oral por parte del aprendiz del verbo o acción que simbolizaba el gesto.

Para la preparación de esta prueba, se realizó un estudio minucioso del vocabulario a utilizar, que fue secuenciado por orden de complejidad atendiendo a

los criterios seguidos por la especialista de inglés en la etapa de Infantil. También, los gestos se seleccionaron de acuerdo con las costumbres establecidas en la etapa anterior para evitar errores de comunicación durante el desarrollo de las dos últimas partes.

1º Parte. La prueba consiste en producir de forma oral los dibujos que representan el léxico. Están clasificados en dos bloques de 10 ítems para contenidos instrumentales (numerales y colores), y 6 bloques que contienen 6 palabras cada uno para contenidos temáticos.

2º Parte. La prueba consiste en expresar en forma oral los gestos que realiza el profesor. El contenido ha sido agrupado en un bloque con 10 ítems.

3º Parte. Las cinco situaciones comunicativas que realiza el profesor representan diálogos de carácter interpersonal relacionados con el aspecto sociocultural de la lengua inglesa.

La forma de puntuar esta prueba es categórica con puntuaciones de 0, de 5 o 10, en cada bloque, dependiendo del grado de corrección de las respuestas. Las respuestas se consideran correctas (puntuadas con 10) cuando se producían con pronunciación inteligible para el examinador. En el caso de los bloques con producciones que alcanzaban el 50% de aciertos se puntuaron con 5 y se puntuaron 0 los bloques en los que las respuestas no alcanzaban ese porcentaje. A cada participante se le asignó el promedio de sus puntuaciones en las tres partes.

Cuestionario sobre variables de aprendizaje

Con el propósito de detectar la exposición a la lengua extranjera fuera del contexto escolar y otras variables externas que pudieran influir en los resultados de los programas de entrenamiento, diseñamos un cuestionario sobre diferentes variables de aprendizaje. Este cuestionario, que se encuentra en el anexo 1, consta de siete preguntas a las que los aprendices debían contestar marcando una cruz o escribiendo *sí* o *no* junto a dos marcadores adaptados a su nivel cognoscitivo: una

sonrisa y una cara seria. El cuestionario fue completado por cada aprendiz en su casa con la ayuda de sus padres o tutores. El contenido de las preguntas estaba relacionado con diferentes aspectos didácticos de la enseñanza de la lengua inglesa, intereses y motivaciones del aprendiz y la exposición a la lengua inglesa fuera del ámbito escolar. Las preguntas se redactaron adaptadas al nivel de los aprendices en el siguiente orden:

- ¿te gusta aprender inglés?
- ¿hablas con alguna persona en inglés fuera del colegio?
- ¿te resulta divertida la clase de inglés?
- ¿te resulta difícil la clase de inglés?
- ¿vas a alguna academia de inglés?
- ¿te gusta hablar en inglés en clase?
- ¿hablas otro idioma aparte de español e inglés?

5.6.2. PRUEBAS DE SEGUIMIENTO

Pruebas de lectura de palabras

Estas pruebas consistieron en la lectura en voz alta de listas con las palabras que se iban trabando en cada grupo, y se fueron aplicando a lo largo del estudio con el fin de controlar los progresos y efectividad de los programas. Dado que los programas de entrenamiento fueron impartidos en horario lectivo, por razones académicas, también evaluamos la destreza de la lectura dentro de la programación docente del área. Para el seguimiento del método fónico *analítico* se elaboraron 6 pruebas, una por cada mes del programa de entrenamiento, que en su conjunto incluyen 25 correspondencias GF trabajadas de forma explícita en este programa. Los aprendices leyeron un total de 123 palabras divididas en seis bloques. Para el método fónico *sintético*, se elaboraron 7 pruebas que en su conjunto incluyen 42 correspondencias grafofonológicas. Los aprendices leyeron un total de 206 palabras divididas en 7 bloques, siguiendo las mismas directrices organizativas y temporales en ambos métodos.

El número de ítems de cada prueba es variable, pero en ningún caso supera a 30. En general, la cantidad de palabras estudiadas para cada correspondencia grafofonológica son 5, aunque en algunos casos fueron 4 por su baja frecuencia. Son estas mismas palabras las que se incluyen en las pruebas de evaluación de seguimiento. Además, como en los dos programas se trabajaron las mismas palabras para el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema comunes, también son las mismas palabras las incluidas en las pruebas de evaluación en estos casos. Evidentemente, el orden en el que fueron evaluados los conocimientos sobre las correspondencias comunes a los dos programas es diferente, adaptado al orden en el que fueron enseñadas explícitamente en cada programa, tal como se detalla en el capítulo 6. La aplicación de las pruebas fue individual, en un despacho silencioso y tranquilo. Cada aprendiz debía leer en voz alta la lista de palabras correspondiente mientras el profesor marcaba las respuestas correctas en una plantilla fotocopiada. Si el aprendiz no era capaz de leer la palabra, pasaba a la lectura de la siguiente sin recibir ningún tipo de soporte o corrección por parte del profesor. En el desarrollo de estas pruebas se ha admitido la autocorrección por parte del alumnado y la repetición de la pronunciación en los casos en los que la palabra leída no había sido perfectamente escuchada por el examinador; pero en ningún otro caso se ha solicitado una segunda lectura de la misma palabra (véase en el Anexo 1 una prueba de cada método). Del mismo modo, en las instrucciones iniciales se explicaba al alumnado que leyese a un ritmo pausado y que leyese la palabra mentalmente antes de producirla. Solamente el profesor intervenía en la lectura cuando ésta era tan rápida que no posibilitaba la marcación de las respuestas. Se concedía un punto a cada respuesta que incluyese la pronunciación correcta de la correspondencia grafema- fonema objetivo, a condición de que en el resto de la palabra se produjera un error como máximo.

Pruebas de escritura de palabras

Siguiendo los mismos parámetros organizativos y temporales que en la Prueba de lectura de palabras en la fase de seguimiento, el número de ítems de cada parte de la Prueba de escritura era variable, pero en ningún caso superaba los 30.

De igual manera, el orden del léxico en el que fueron evaluados los conocimientos sobre la escritura de palabras es diferente en ambos métodos, adaptado al orden en el que fueron enseñadas explícitamente en cada programa, tal como queda detallado en el Capítulo 6. Para el seguimiento de los logros en escritura durante los seis meses del programa de entrenamiento, los aprendices del grupo fónico analítico realizaron 6 pruebas, completando las 25 correspondencias simples entre fonema-grafema con un total de 123 palabras. Debido al periodo establecido del programa de entrenamiento (25 semanas) y a la secuencia de aprendizaje descrita en el Capítulo 6, en el grupo fónico sintético fue evaluada la escritura de palabras incluyendo 36 de las 42 correspondencias grafofonológicas simples y complejas, escribiendo un total de 147 palabras.

La aplicación de la prueba de escritura fue grupal, cada aprendiz debía escribir al lado de un dibujo la palabra correspondiente; posteriormente, el profesor marcaba las respuestas correctas en una plantilla fotocopiada. Se siguieron las mismas instrucciones de la Prueba de lectura de palabras, de forma que si el aprendiz no era capaz de escribir la palabra, era animado a que pasara a la escritura de la siguiente sin recibir ningún tipo de soporte o corrección por parte del profesor (véase en el Anexo 1 una prueba de cada método). Del mismo modo, en las instrucciones iniciales se explicaba al alumnado que pensase la palabra mentalmente antes de escribirla. Se concede un punto a cada respuesta que incluya la escritura correcta de la palabra completa sin margen de error.

5.6.3. PRUEBAS DE EVALUACIÓN FINAL

Las pruebas de evaluación final se han diseñado siguiendo los criterios del programa fónico *Letters and Sounds* (2007) y los modelos de evaluación externa establecidos por *Standards and Testing Agency* (2010), adaptándose a las características propias del diseño de los métodos seleccionados para nuestro estudio. El objetivo de estas pruebas es comprobar el grado de efectividad de cada método fónico empleado para la adquisición de las correspondencias GF, la pronunciación y la lectura de palabras dentro del aula de 1º Primaria, teniendo en

consideración que ambos métodos han trabajado el mismo contenido lexical en diferentes momentos de aprendizaje. Esta evaluación tiene en cuenta tanto el nivel perceptivo como el productivo respecto a las correspondencias grafofonológicas. Las pruebas, según el orden de administración son las siguientes:

- Producción de los sonidos de la letras
- Lectura de palabras
- Lectura por analogía
- Discriminación fonémica y grafémica

Prueba de producción de los sonidos de las letras

Tanto las instrucciones como el procedimiento de esta prueba están basados en *Say the Sounds Test (Primary National Strategy, 2007)*. El objetivo de la prueba es evaluar el conocimiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas que se han enseñado durante la aplicación de los dos métodos fónicos. En el caso del método fónico analítico se evalúan 25 correspondencias GF enseñadas de manera explícita; en el método fónico sintético se evalúan 42 correspondencias (25 simples y 17 complejas). La tarea consiste en pronunciar con exactitud fonética los grafemas simples y dígrafos (en su caso) estudiados, presentados uno por uno en tarjetas y distribuidos en dos partes (véase anexo 1) con una puntuación máxima de 25 para el método analítico y 42 para el programa sintético. Durante la realización de la prueba la profesora realiza la transcripción fonética de cada producción oral. Se admiten las autocorrecciones como respuestas correctas, también se permite que repita la respuesta cuando no ha sido perfectamente escuchada por el examinador. En las instrucciones se explica al alumnado que pronuncie cada letra sin apresurarse y que previamente haga uso, mentalmente, de los recursos multisensoriales utilizados en el aprendizaje.

Prueba de lectura de palabras

Esta prueba ha sido diseñada con el propósito de realizar una evaluación final que recoja lo fundamental de los aprendizajes de los dos programas,

considerando como objetivos principales tanto la capacidad de los aprendices para distinguir y producir las correspondencias grafonológicas, como su correcta aplicación a la lectura de palabras. Las palabras de la prueba de lectura están seleccionadas entre las trabajadas en cada uno de los programas de entrenamiento y por tanto eran conocidas por los aprendices. Se han realizado dos pruebas diferentes para los dos métodos (véase anexo 1). La prueba del programa analítico consta de 25 palabras compuestas por correspondencias simples, mientras que la prueba para el programa sintético contiene las mismas 25 palabras junto con otras 17 con correspondencias complejas. El alumnado ha de leer en voz alta a un ritmo pausado mientras el profesor recoge las respuestas mediante descripción fonética en una plantilla. Se contabiliza con un punto cada palabra leída correctamente.

Items de la prueba

Palabras del programa analítico: *ant, bell, clock, drum, elf, frog, grasp, hop, ink, jump, lip, mask, nest, odd, plum, quiz, rabbit, spot, ten, up, van, web, mix, yum, zip.*

Palabras del programa sintético: *spot, ant, ten, ink, plum, nest, clock, elf, hop, rabbit, mask, drum, grasp, odd, up, lip, frog, bell, rain, jump, coat, tie, feet, horse, zip, web, strong, van, moon, book, yum, mix, cheep, fish, three, mouth, quiz, cloud, coin, cue, sister, star.*

Prueba de lectura por analogía

Esta prueba evalúa la aplicación de los conocimientos sobre las correspondencias grafonológicas trabajados en cada programa a la lectura de nuevas palabras o pseudopalabras. La prueba se aplica en dos pasos o bloques. El bloque 1 está compuesto de 16 palabras que han sido trabajadas en los dos métodos fónicos; el propósito es que los aprendices reactiven sus conocimientos previos y retengan en la memoria aspectos fonológicos que en el siguiente bloque se van a tener que aplicar. El bloque 2, está compuesto de 16 palabras desconocidas o pseudopalabras con estructura fonológica y ortográfica similar a las que aparecen en el bloque 1. El objetivo de la prueba es comprobar si el alumnado ha adquirido

un nivel suficiente en el aprendizaje de las correspondencias grafofonológicas que le permita aplicarlas a palabras desconocidas y conseguir leerlas correctamente. Durante el desarrollo de la prueba, cada aprendiz debe leer en voz alta cada palabra a un ritmo pausado mientras el entrevistador toma nota de su producción mediante transcripción fonética. Se ha contabilizado con un punto cada palabra leída correctamente. El número de ítems evaluados es de 16 que se corresponden con las palabras seleccionadas en el bloque 2.

Items de la prueba

Palabras conocidas: *man, stop, drum, rain, coat, tie, feet, storm, strong, book, chop, fish, cloud, point, mixer, star.*

Palabras desconocidas y pseudopalabras: *fam, slop, frum, fain, roat, fie, meet, corm, slong, took, chock, rish, bound, roint, pixer, slar.*

Prueba de discriminación fonémica y grafémica

La prueba de discriminación de fonemas se ha diseñado siguiendo la técnica de pares mínimos, es decir que contrasta fonemas que sólo se diferencian en un rasgo fonético (sonoridad, longitud, punto de articulación etc.). El test se divide en dos partes, la primera con 5 ítems sobre discriminación entre fonemas vocálicos y la segunda con 9 ítems de discriminación entre fonemas consonánticos, con un total de 14 contrastes. Cada ítem lo forma un par de palabras o de palabra y pseudopalabra monosilábicas que sólo se diferencian en un fonema, de forma que cada palabra/pseudopalabra del par incluye un ejemplar de los que constituyen el par mínimo de fonemas. Los fonemas vocálicos siempre ocupan posición intermedia en la sílaba, mientras que los consonánticos ocupan posición inicial y final. La palabra/pseudopalabra seleccionada de cada ítem es pronunciada por la examinadora dos veces y la tarea consiste en señalar y marcar la forma escrita correcta de la palabra/pseudopalabra pronunciada, eligiéndola entre las dos grafías. Así pues, la prueba no solo requiere discriminar entre dos fonemas similares sino también conocer la grafía que corresponde a cada fonema. La puntuación máxima

de la prueba es de 14 puntos, uno por cada ítem correcto. Véase en el anexo 1 el listado completo de palabras en el orden que fueron presentadas.

CAPÍTULO 6

PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

CAPÍTULO 6

PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

6.1. JUSTIFICACIÓN DE LOS TRATAMIENTOS

El diseño de este programa se dirige a la formación de escolares en la etapa inicial de aprendizaje de la lectura del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, hemos de partir de la actual Ley Orgánica 8/ 2013 de 9 de Diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en la que se recogen las orientaciones para la atención educativa a los aprendices en contexto escolar reglado. De especial interés para nuestro programa son las referencias especificadas de dicha ley al aprendizaje de la lengua escrita del inglés como LE, que se especifican en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En la introducción de este decreto, en el área de Primera Lengua Extranjera, se especifica que:

“el currículo para la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (MCER, 2002).

EL MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas y orientaciones curriculares en toda Europa. En este marco de referencia se describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. En este sentido, el MCER define como finalidad última la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua. Sin entrar en polémica sobre la clasificación de los componentes de la competencia comunicativa (Swain, 1985), uno de sus componentes, la competencia lingüística, se compone a su vez de las sub-competencias lexical, gramatical, semántica, fónica (o fonológica), ortográfica y ortoépica.

La competencia fonológica se define como la habilidad para realizar un análisis explícito del habla en sus elementos constituyentes tales como los fonemas, las sílabas, las rimas, en el aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabético independientemente del significado de la palabra (Armbruster, Leer y Osborn, 2001). La competencia ortográfica y la competencia ortoépica están relacionadas con la correspondencia entre las grafías y su representación fónica. La diferencia se encuentra en que la ortografía se refiere a la producción escrita, mientras que la ortoepía se refiere a la producción oral. La competencia ortoépica permite a los aprendices leer en voz alta de forma correcta un texto. También les permite predecir la pronunciación de una palabra que no han oído, simplemente a partir de su forma escrita. Bartoli (2005) señala cómo el marco de referencia distingue entre la pronunciación de la lengua oral (competencia fonológica) y la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica). Para éste propósito, los usuarios del marco determinarían las necesidades ortoépicas con el propósito de que los aprendices adquirieran el sistema de correspondencias GF, para más tarde alcanzar el conocimiento del sistema ortográfico inglés. Este nivel se corresponde con el término *lectura*, entendiéndose ésta básicamente como un proceso de decodificación o reconocimiento de palabras (Cabrera, Donoso y Marín, 1994).

Finalmente, en el ámbito autonómico, el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en el bloque 3 del área de la Primera Lengua Extranjera establece que “se fomentará el uso de *estrategias* para acceder a la lectura comprensiva que aumenten en dificultad según el nivel de la etapa, así como la necesidad de haber trabajado los contenidos de forma oral, antes que de forma escrita, siguiendo así los procesos cognitivos y madurativos propios de las características del alumnado de la etapa de Primaria”. Asimismo, dentro de las orientaciones metodológicas de este mismo decreto, se establece que:

“En los primeros cursos de la etapa se podrá trabajar la lectura y la escritura mediante sistemas de lectoescritura propios de los países de habla inglesa como lengua materna. De este modo, se llevará a cabo un sistema de aprendizaje de fonemas y sus correspondientes grafías siguiendo el código alfabético simple” (BORM, 2014).

6.2. BASE PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO

La metodología de enseñanza de la lectura que se plantea en este proyecto se basa en la aplicación de dos métodos fónicos diferentes, propios de países de habla inglesa, para instruir a los aprendices en el proceso de adquisición del código alfabético inglés y el inicio del proceso de identificación de las palabras escritas. Dado que la literatura analizada a lo largo de la base teórica de este trabajo provenga, en su mayor parte, del ámbito del estudio del inglés como lengua materna, debemos añadir algunas consideraciones relativas a la enseñanza de la lectura usando métodos fónicos, de naturaleza analítica o sintética, a aprendices del inglés como lengua extranjera.

6.2.1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Desde la perspectiva de los estudios crosslingüísticos, un tema de interés ha sido el análisis de la relación entre la competencia lingüística (*English Oral Proficiency*) y el aprendizaje del lenguaje escrito en inglés. Jimenez y O'Shanahan (2010) señalan que los aprendices bilingües castellano-inglés necesitan estar más tiempo expuestos al inglés para lograr un rendimiento similar en la lectura de la L2 al de los aprendices monolingües de la lengua inglesa. Estos autores también argumentan que un desarrollo deficiente de la competencia lingüística puede llegar a impedir el desarrollo de la comprensión lectora en aprendices bilingües (August y Shanahan, 2008). Sin embargo, si dichos aprendices son instruidos en la competencia lexical, adquieren las mismas capacidades que los aprendices monolingües ingleses respecto a la variable de lectura comprensiva (August, Carlo, Dressler y Snow, 2005).

Por lo tanto, es ampliamente reconocido que el mayor predictor de la competencia lingüística en una L2 es el nivel de competencia lexical, entendido como el acceso al vocabulario oral y a su significado (NLP, 2001). Las diferencias individuales en el vocabulario se relacionan con la habilidad lectora y también con variables demográficas. Según Carlo, August, McLaughlin, Snow y Dressler (2004)

aquellos aprendices que viven en un contexto bilingüe poseen menos vocabulario en inglés que los aprendices monolingües, y por lo tanto, tienen menos acceso al significado de estas palabras, lo que retrasa el procesamiento lector. Si trasladamos esta idea al ámbito nacional, el último estudio empírico realizado en el ámbito de la Unión Europea muestra que las variables históricas, geográficas, lingüísticas y culturales influyen en la efectividad de la enseñanza de inglés como L2. El Proyecto Europeo *European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems* (2003) muestra que la capacidad lingüística (variable lexical) en inglés en aprendices españoles de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es la penúltima de los 7 países analizados, con un 10% de exposición a la lengua objeto fuera del ámbito escolar (televisión, vallas publicitarias, carteles, etc.). Actualmente, aunque el contexto social del uso de inglés en España ha evolucionado bastante, entra lentamente en el proceso de globalización, donde la lengua inglesa es considerada la lengua principal de la comunicación global actual.

Por las razones anteriormente expuestas, como paso previo a la intervención con los programas de entrenamiento, los aprendices han de ser expuestos a una gran cantidad de contenido lexical, para poder acceder al significado de la palabra oral en contexto y desarrollar, posteriormente, el proceso de lectura correctamente (Walker et al., 2014). Tal como establece el modelo SVR, existen dos elementos básicos de los que depende la comprensión lectora: el proceso de decodificación y la comprensión lingüística, entendiéndose ésta como el conjunto de operaciones lingüísticas que permiten obtener el significado tanto del discurso oral como del texto escrito. Con este propósito hemos diseñado una fase de pre-entrenamiento común a ambos grupos que se detalla posteriormente.

6.2.2. FAST AND FIRST

La aplicación de los métodos fónicos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se compone de dos aspectos base para el acceso a la lectura inicial, *Phonics O'clock* y *Fast and First* (Walker et al., 2014), dentro de la programación docente del área de inglés. El término *Phonics O'clock* se refiere a que la introducción de los componentes fonológicos y ortográficos ha de hacerse de una

forma continua y sistemática en sesiones diarias de aproximadamente 30 minutos, según establece el programa *Letters and Sound* (2007) en paralelo con el resto de la programación del área. En nuestro caso, por motivos de organización, las 2 sesiones semanales eran distribuidas en periodos de 50 minutos. Este criterio se enmarca en la propuesta realizada por Firth (1992) con el llamado *Principio Zoom*. De acuerdo con este principio, a lo largo del proceso, la amplitud de focalización varía de manera constante, pasando del interés por una enseñanza basada en el significado, a la atención a un aspecto específico de la lengua inglesa. Según Firth, de esta forma la atención del aprendiz se mueve entre la práctica controlada y el trabajo comunicativo o, dicho de otra manera, entre *actividades capacitadoras* y *actividades comunicativas*, ambas necesarias para que el aprendiz use su competencia fonológica y ortoépica en contextos reales comunicativos. Dentro de esta línea, es importante destacar que los métodos fónicos no son tratados como enfoques exclusivos de la enseñanza global del inglés como lengua extranjera y que, en nuestro caso, se han impartido en paralelo con la programación diseñada en la programación docente de 1º de Primaria orientada a la comprensión y expresión de la lengua. La enseñanza centrada en el significado o metodología global surge en la fase inicial del aprendizaje de una lengua extranjera de manera significativa, hecho que no excluye la introducción temprana, ya sea de forma analítica o sintética, de las correspondencias GF del inglés como vía de acceso a la lectura de palabras.

El segundo aspecto que hemos aplicado, *Fast and First* (Walker et al., 2014), implica que los aprendices son expuestos, en mayor o menor grado, a un programa de enseñanza compuesto por actividades específicas de decodificación lectora. En consecuencia, asumimos en este estudio algunos aspectos procedentes de la revisión de los estudios sobre la enseñanza inicial de la lectura realizada por Rayner et al. (2001). Estos autores priorizan la adquisición del código alfabético para alcanzar la habilidad lectora y argumentan que las actividades denominadas de lenguaje integrado, utilizadas para hacer la lectura una actividad más significativa y divertida, son sólo un complemento que no puede suplir el valor crítico de la

enseñanza de los métodos fónicos. De la revisión de la literatura inicial de la lectura (Rayner et al., 2001), podemos extraer las siguientes conclusiones:

- La cuestión central en la lectura inicial es aprender a leer palabras, lo que requiere el conocimiento de las estructuras fonológicas del lenguaje y de cómo las unidades escritas se relacionan con las unidades del habla.
- El entrenamiento fonológico contribuye de forma estrecha y directa a la adquisición de la lectura.
- Los lectores que más avanzan en la lectura son aquellos que practican la decodificación lectora y son capaces de leer por sí mismos nuevas palabras.

6.2.3. ACTIVIDADES DE PERCEPCIÓN Y ARTICULACION

Numerosos estudios sobre la percepción y la producción del habla ponen de manifiesto las carencias y falsas concepciones en las que se basan determinadas formas de enseñanza que se encuentran asentadas en la actualidad. Dichos planteamientos se basan por lo general en la creencia de que el aprendizaje del componente fonológico se debe realizar de modo natural, por simple exposición a sus componentes, y sin necesidad de recurrir al análisis de los elementos lingüísticos que los integran (Germain, 2001).

Tal como hemos detallado en el capítulo 1, los estudios empíricos psicolingüísticos en el campo de la percepción y producción del habla constatan la existencia de un periodo crítico para la adquisición de las categorías fonológicas de una L2 de cronología muy temprana, concretamente el primer año de vida (Kuhl et al., 1992; Kuhl et al., 2006). Sin embargo, el cambio perceptivo que se produce en el primer año de vida del aprendiz no significa una pérdida de la capacidad de percepción, sino una focalización de ésta en los prototipos perceptivos de la L1. Por lo tanto, asumimos que, mediante un entrenamiento adecuado, el aprendiz de una L2 puede reeducar su modo de percepción de manera que pueda percibir y discriminar los sonidos de la L2. Recordemos que la estrecha relación entre el plano perceptivo y el productivo se hace patente en la concepción de los modelos de percepción del habla actualmente más valorados. El Enfoque realista directo

(Gibson; 1969,1991) y la Teoría motora (Lieberman et al., 1967) consideran que el elemento básico en el proceso de percepción no es la señal acústica sino la combinación de ésta con los gestos articulatorios. Desde esta perspectiva, la producción oral es concebida como un paso básico en el proceso de percepción y discriminación de sonidos.

Así pues, el modo que planteamos para reeducar la percepción y la producción de los sonidos en este trabajo es un tipo de enseñanza explícita y directa de la producción fonológica en paralelo a la introducción de la grafía. Los estudios publicados en el NRP (2000) ponen de manifiesto que aquellos programas que combinan el entrenamiento de la conciencia fonémica y el conocimiento de las letras resultan mucho más efectivos que los centrados de manera exclusiva en el entrenamiento fonológico desde la perspectiva de la fonética articulatoria. De acuerdo con los métodos fónicos tradicionales, el aprendizaje comienza desde el nivel ortográfico y, en nuestro caso, incluiremos como refuerzo la práctica articulatoria de los sonidos. A este respecto, el enfoque propuesto difiere del que es utilizado habitualmente en los programas de enseñanza de fonética de lengua extranjera, que sólo contemplan los contrastes fonológicos de la L2 bajo la práctica de pares mínimos de la lengua. En nuestro estudio, los aprendices son instados a discriminar y producir los sonidos de forma aislada, para posteriormente, articular dichos sonidos dentro de las secuencias silábicas seleccionadas, hasta que, mediante un proceso de corrección progresiva por parte del profesor, se logre una producción lo más cercana posible al sonido objetivo.

Asumimos en este objetivo, dificultades de carácter articulatorio que necesitan ser abordadas en los programas de entrenamiento. Una dificultad importante procede de la diferencia entre la estructura silábica inglesa y la española, tal como hemos detallado en el capítulo 2. La frecuente presencia en inglés de combinaciones consonánticas, tanto al inicio como final de palabra, puede requerir un entrenamiento específico de éstas, ya que el aprendiz de habla castellana no está habituado. Otra dificultad de carácter articulatorio es el propio proceso de coarticulación de los sonidos en el seno de la sílaba y de la palabra. A este respecto, los aprendices han de habituarse, mediante el periodo de exposición a la lengua y

la imitación de modelos, a realizar los necesarios ajustes que exige la producción de los fonemas en las tareas de lectura en voz alta, de manera que la fusión de los mismos se produzca de forma correcta. Así, por ejemplo, durante el entrenamiento de la palabra *soap*, el profesor instará a los aprendices a producir el primer fonema /s/ de forma ascendente y breve, para concentrar la máxima sonoridad en la vocal /ou/ y mediante la imitación del modelo, fomentará la producción de la consonante final /p/, siguiendo los criterios de sonoridad de la estructura silábica CVC en lengua inglesa.

Por otro lado, desde la perspectiva de que el aprendizaje comienza desde el nivel ortográfico, es tarea de profesor modular los cambios que se producen en la producción fonológica de algunos sonidos que varían según su posición en la palabra. Así por ejemplo, los aprendices tras leer la palabra *cheese* reconocen los grafemas *CH*, *EE*, *SE* junto a los fonemas /ch/, /i:/, /s/; sin embargo, el profesor de forma progresiva instará a los aprendices a modificar el sonido /s/ final por la correspondiente sonoridad de la grafía *SE*. El nivel ortográfico también puede conllevar otro tipo de errores en la producción fonológica de los aprendices que han de ser tenidos en cuenta por el profesor. En el vocabulario seleccionado hay palabras que contienen la grafía *Y* a principio y a final de palabra, resultando dos fonemas diferentes /j/ e /i/ respectivamente. Es tarea del profesor instruir en algunas reglas ortográficas que faciliten la tarea de los aprendices. En relación a la producción inicial de los sonidos de forma aislada, también asumimos la dificultad en las diferencias articulatorias en ambas lenguas. Asumiendo la importancia de la información visual demostrada en los estudios analizados en el capítulo 1, el profesor hará uso durante el entrenamiento de los materiales de enseñanza de fonética del inglés como lengua nativa en edades tempranas. A este respecto, la aproximación multisensorial resulta clave para aprendices que están aprendiendo la fonética de una lengua extranjera.

6.2.4. COMPONENTE MULTISENSORIAL

Otro punto clave dentro de la metodología utilizada en ambos métodos es la importancia del componente multisensorial para adquirir el sistema fonológico

de una L2 (Rose, 2004). Numerosas investigaciones analizadas en el capítulo 4 coinciden en la idoneidad del uso de un componente multisensorial que puede jugar un papel importante dentro de la actividad pedagógica y didáctica de la enseñanza del componente fonológico y ortográfico del inglés como LE a través de los métodos fónicos. El modelo *visual-auditivo-kinestésico* (VAK) (O'Connor, 1993) ha sido incorporado a nuevas técnicas de pronunciación propuestas por autores tales como Jensen y Hermes (1998), que enseñan a captar las características del aspecto sonoro de una lengua a través del juego y los sentidos, y plantean técnicas de codificación gesto-sonido, tales como la elevación de cejas, de hombros, manos y brazos. El modelo VAK también ha sido ampliado como técnica de aprendizaje de las correspondencias GF. En esta línea, Morais (1998) plantea que, de cara a la consolidación de representaciones mentales de los rasgos de las letras, no sólo es conveniente asociar dibujos con grafemas, sino también gestos y movimientos corporales con la producción de sonidos elementales del habla, lo cual ha de permitir atraer la atención del aprendiz hacia esos sonidos y a su individualidad.

La enseñanza del componente fonológico y grafémico ha evolucionado hacia el sistema de representación VAKOG (la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato), haciendo uso de manera multisensorial de la mayor cantidad de canales posibles para que los aspectos fonológicos y ortográficos queden retenidos en la memoria. Este sistema de representación utiliza de forma simultánea estímulos visuales, auditivos y táctiles, así como kinestesia corporal, para mejorar el aprendizaje y el uso de la memoria, vinculando la lectura y el conocimiento de las palabras con lo que se ve, se oye, se manipula y se siente (McGuinness, 2004). El propósito fundamental de este tipo de enseñanza es que el aprendiz disponga de distintas formas de input lingüístico que hagan patente la estructura fonológica de la lengua. La fonética, la lectura y la escritura son practicadas al mismo tiempo de forma analítica, de manera que el aprendiz oye, ve y produce las unidades fonémicas.

Dada la edad de los aprendices a los que va dirigido el entrenamiento (5/6 años), se ha intentado utilizar el máximo número de recursos para realizar dicha aproximación desde una perspectiva multisensorial. Para este propósito, hemos

seleccionado asociaciones de gestos con sonidos próximos de imitación, el uso del espejo para potenciar el canal visual articulatorio, y un modelo de tareas que potencie el movimiento kinestésico en asociación con los elementos segmentales de la lengua. Para los dos programas de entrenamiento, hemos revisado los programas oficiales *Progression in Phonics* (NLS; 2000), *Playing with Sounds* (PNS, 2004) y *Letters and Sounds* (2007) publicados por el Departamento de Educación de Reino Unido y, hemos utilizado los programas comerciales *The Hickey Multisensory Language Course* (Augur y Briggs, 1992; Combey, 2001) y *Jolly Phonics* (Lloyd, 1992) para introducir las correspondencias GF. En estos programas cada sonido se asemeja al ruido que produce un elemento externo. Así por ejemplo, el fonema /f/ se enseña mediante el sonido de una bomba de bicicleta junto al movimiento kinestésico correspondiente, que se asocia posteriormente a su correspondiente grafema. Lloyd (2003) señala que este modelo de actuación de patrones proporciona un componente motor que ayuda a automatizar el aprendizaje de las correspondencias grafofonológicas de la lengua inglesa.

Sin embargo, asumimos en este apartado que la imitación de los sonidos del tratamiento multisensorial, alarga la producción de los sonidos de forma aislada (por ejemplo, los aprendices producen el fonema /ffffff/ en la fase inicial de aprendizaje), y que este aspecto ha de ser corregido en fases posteriores de entrenamiento conforme a las pautas de sonoridad de las estructuras silábicas CVC, CCVC y CVCC. También, entendemos que hay que evitar la duración de las tareas multisensoriales conforme los aprendices hayan adquirido las correspondencias GF, para evitar el efecto *extraneous activities* (Rose, 2006), esto es, que los aprendices puedan prestar más atención a la tarea multisensorial que al objetivo de la actividad planificada. Finalmente, algunos ejemplos de las actividades de naturaleza multisensorial vienen detallados en los programas de entrenamiento.

6.2.5. TAREAS METAFONOLÓGICAS

La relación causal entre la conciencia fonológica y la lectura indica que la enseñanza temprana de las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica puede tener un impacto importante en el aprendizaje de la lectura (Alegría, 2006).

La adquisición de la conciencia fonológica no es una tarea de un todo o nada, sino que se adquiere progresivamente, tanto en lo referente al tiempo como a la ejecución (Treiman y Kessler, 2007). En este sentido, el grado de adquisición de la conciencia fonológica se manifiesta en el tipo de tarea metafonológica que el aprendiz es capaz de realizar. A medida que aumentan las demandas cognitivas y lingüísticas de las tareas se requieren mayores niveles de conocimiento fonológico para resolverlas.

Uno de los estudios empíricos más destacados en relación a la variedad de las tareas metafonológicas y su impacto en el aprendizaje de la lectura fue realizado por Schneider, Roth y Ennemoser (2000). A nivel conceptual, las tareas metafonológicas más sencillas son discriminar e identificar. Son fáciles de realizar ya que los aprendices comparan y contrastan en sonidos iguales o diferentes dentro de una palabra, y no requieren la habilidad de descomponer fonemas (Adams, 1990). Así por ejemplo, discriminar fonemas supone tareas tales como, ¿son los sonidos /v/ y /f/ iguales o diferentes? Durante la identificación de fonemas los aprendices dividen el primer fonema de la palabra para pronunciar el sonido aislado. La tarea más conocida en este apartado es *Oddity Task* (Bradley y Bryant, 1985), en la que se ha de identificar la palabra diferente en un grupo de tres o cuatro palabras basándose en el sonido inicial, medio o final.

Sin embargo, según Torgerson et al. (2006), las dos tareas metafonológicas o subdestrezas que han de estar presentes en cualquier método fónico de enseñanza son: fusionar (unir) y segmentar sonidos. La subdestreza de fusionar (*blending*) supone el mantenimiento en memoria de los sonidos individuales y su fusión y pronunciación coarticulada siendo una habilidad que resulta básica para acceder a la lectura de palabras (Adams, 1990). Así por ejemplo, el aprendiz reconoce las grafías m-a-t-, que se corresponden con los fonemas /m/, /a/, /t/ resultando la lectura posterior de la palabra *mat*. A la inversa, la subdestreza de segmentar (*segmenting*) supone separar los fonemas a partir de la exposición oral de la palabra completa, y sobre todo, identificar cuantos fonemas contiene dicha palabra. La actividad más conocida se denomina *Tapping Task* (Lieberman et al., 1974) y está directamente relacionada con la escritura. El entrenamiento de las tareas metafonológicas ha sido considerado por muchos investigadores como un elemento de gran ayuda para el

aprendizaje de la lengua escrita. En nuestro caso, consideramos que el desarrollo de estas habilidades también puede ser de gran ayuda para el aprendizaje del componente fonológico de la lengua en sí misma, en especial en la enseñanza de una lengua extranjera. La adopción de una enseñanza de la pronunciación explícita y metacognitiva, es decir, el entrenamiento en las tareas metafonológicas básicas (identificar, segmentar y fusionar las unidades fonológicas más relevantes de la lengua puede optimizar la adquisición gradual de una buena pronunciación a nivel segmental.

6.2.6. DISEÑO DE ACTIVIDADES

Otro aspecto en común es el carácter sistemático de los métodos. Recordemos que una de las bases que sustentan nuestro estudio es que el aprendizaje del sistema fonológico de la lengua inglesa y, por lo tanto, la capacidad de traducción fonológica en la lectura, necesita una aproximación de carácter sistemático de los valores segmentales de la lengua. Con este propósito, se han elaborado una serie de actividades con diferentes fines repetitivos del léxico seleccionado. Siguiendo la Hipótesis del *output comprensible* (Swain, 1985), hemos presupuesto que mediante el proceso de repetición, el aprendiz pone en marcha un procesamiento de la lengua distinto a los mecanismos que se activan para la comprensión y repasa en aspectos de la lengua relacionados con la adquisición de las correspondencias grafofonológicas de la lengua inglesa. Siguiendo este fundamento teórico, en el diseño de actividades hemos incluido la repetición de palabras y frases cortas para la adquisición de la competencia lexical, a pesar de que algunos sectores de la educación son reacios al término repetición por su asociación al término aprendizaje de la lengua y no a la adquisición natural de la misma. Para este propósito, en este proceso hemos diseñado actividades para potenciar la memoria a largo plazo, haciendo uso de actividades de repaso al inicio de cada sesión de los fonemas aprendidos. Estas actividades han sido extraídas del sistema de actividades establecido por Verdú, Jordá y Coyle (2002).

Por otra parte, teniendo en cuenta el carácter innovador de los métodos fónicos en la enseñanza del inglés como LE, hemos aplicado diversas técnicas

memorización en las actividades diseñadas. Estas actividades se basan en tres ideas clave: la primera, ser actividades cortas que capten la atención de los aprendices; la segunda, resaltar la importancia del periodo de silencio entre aprendizajes mediante trabajo autónomo, para que los aprendices dispongan del tiempo necesario para asimilar los contenidos que están trabajando en ese momento; y por último, hemos tenido en cuenta cómo el movimiento del acto de la escritura ayuda al aprendiz a aprender a leer (Hulme; 1981,1998). Hulme llevó a cabo una investigación empírica basada en comprobar el efecto del trazo sobre la memoria a largo plazo entre sujetos con y sin dificultades de aprendizaje, y concluyó que los aprendices que usaron el movimiento del trazo en la escritura de letras obtenían mejores resultados que aquellos otros que sólo habían sido expuestos a las mismas, sin realizar ninguna actividad motora. Tal como concluye el autor, el acto de la escritura constituye un recurso relevante para desarrollar el procesamiento lector. En publicaciones posteriores, Hulme, Monk e Ives (1987) avanzaron hacia estudios comparativos en la consecución de la correspondencia fonema-grafema mediante actividades de copiado, uso de cartas con el alfabeto y el uso de letras magnéticas. De las actividades señaladas, aquellos aprendices que utilizaron la actividad de copiado obtuvieron un resultado más elevado de retención en la memoria que aquellos que desarrollaron el resto de las actividades. Cunningham y Stanovich (1990) realizaron un estudio parecido incluyendo el uso del ordenador en una de las actividades. Sin embargo, los resultados fueron similares a la base establecida por Hulme (1981), resultando mejores aquellos aprendices que realizaron las actividades mediante el copiado a mano.

También consideramos importante señalar que las actividades planificadas para la aplicación de los métodos fónicos han sido diseñadas para hacer un uso lúdico y estético de la lengua para fines educativos. Ello ha conllevado el empleo de juegos de carácter social, actividades individuales, juegos de palabras, etc. Desde el uso estético de la lengua, los usos imaginativos y artísticos de la misma son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación y pueden ser orales o escritas. Finalmente, se han diseñado actividades para fomentar

la implicación de los aprendices en el proceso de aprendizaje. El alumnado ha dispuesto de actividades guiadas en su proceso inicial de aprendizaje que gradualmente han ido realizando de manera autónoma mediante la aplicación de diversos modelos de co-evaluación y autoevaluación a lo largo del periodo de entrenamiento. También, el profesor ha dotado de medios para que los aprendices fueran constructores del funcionamiento del método en el aula, aportando objetos para la producción de fonemas y creando material expuesto en el rincón de inglés para potenciar el carácter autónomo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.2.7. SELECCIÓN DEL VOCABULARIO

La introducción de palabras monosílabas con la estructura silábica CVC y posteriormente CCVC o CVCC se ha realizado de acuerdo con el orden de las correspondencias GF establecido para cada programa de enseñanza dentro de un contexto de primeros estadios de aprendizaje (Brooks,2003). Siguiendo la línea de Wyse y Styles (2007), la creación de un contexto adecuado para la aplicación de los métodos fónicos sólo es posible si el léxico utilizado se corresponde con el que se instruye en clase, dentro de la metodología global de la enseñanza del inglés como L1. Además, la selección del léxico para el uso de métodos fónicos conlleva el estudio de palabras ortográfica o fonológicamente similares, bajo el principio de redundancia. Según la Hipótesis *Feature Perturbation Model* (Wolford, 1975), el aprendiz agrupa las características grafémicas por asociación a su similitud, dentro de la percepción sensorial correspondiente a la localización grafofónica de la lengua y el efecto de redundancia. La redundancia surge siempre que una misma información sea presentada por medio de diversos modos de exposición, ya se trate de un modo visual, no visual, acústico, ortográfico, sintáctico o semántico, mediante la eliminación selectiva de alternativas fonológicas y/o ortográficas expuestas en el contexto del aula.

Una de las redundancias más utilizadas en los procedimientos metodológicos de ambos métodos es la repetición en familias de palabras que contienen el mismo patrón ortográfico en una variedad de formas: i. fonemas consonánticos que constituyen el onset de la palabra (p.e. *rat, rug, rap*); ii. fonemas

consonánticos que representan la coda a final de palabra, tales como *red, head, led*;
 iii. fonemas vocálicos que constituyen el núcleo de la sílaba de las palabras conocidas por los aprendices, por ejemplo *rat, cat, hat*; iv. fonemas vocálicos en estructuras silábicas CV, como en las palabras *lie, tie, pie*. El léxico seleccionado fue sometido a los siguientes criterios: palabras regulares monosílabas que cumplen una regla ortográfica, vocabulario significativo para el aprendiz aplicable a nivel de estructuras gramaticales y funcionales de la lengua y, por último, palabras bisílabas. En algunas ocasiones se hace referencia a palabras más complejas que fueron aprendidas en la etapa de pre-entrenamiento porque contienen algún fonema consonántico cuya enseñanza está siendo abordada (p.e. *snake, spider*), pero en estos casos no se realizan las tareas de fusionar y segmentar los sonidos, ni se llega a la fase de lectura.

De cara a la clasificación de los nombres, verbos y preposiciones adecuados para diseñar el listado de vocabulario, se realizó una revisión de la literatura acerca del orden de adquisición de categorías léxicas y diferentes aspectos de índole semántica del léxico a la edad de 6 años (Radford, Atkinson, Britain, Clahsen y Spencer, 1999). Una vez realizado el estudio de clasificación, el léxico ha sido ordenado por orden alfabético y se ha intentado, en la mayoría de los casos, que la letra inicial de la palabra comience por la correspondencia objeto de estudio. Cada correspondencia contiene 5 palabras estudiadas dentro del contexto, excepto las grafías que se corresponden con las vocales *e, i, o* al inicio de palabra, debido a su bajo grado de frecuencia al inicio de palabras monosílabas en lengua inglesa. A continuación detallamos el léxico seleccionado para la aplicación de los programas de enseñanza:

A: *ant, act, ask, ass, amp*

AI: *rain, tail, snail, train, Spain*

AR: *star, yard, arm, car, park*

B: *bell, big, bob, bus, bat*

C: *cat, cap, cut, cup, clap,*

CH: *chip, chop, cherry, cheep, chick*

D: dog, drum, dad, doll, duck
E: egg, elf, end, exit
EE: *feet, feed, tree*, bee, sheep
ER: *mixer, sister, dinner*, batter, butter
F: film, frog, flag, fan, fun
G: grey, gum, glug, grasp, grass
H: hat, hen, hop, hot, hand
I: ink, ill, in, is
IE: *tie, vie die*, pie, lie
J: jam, jug, jelly, jump, jet
L: lip, leg, lick, lamp, log
M: man, mad, map, mat, mug
N: net, nest, nap, neck, nip
NG: *strong, long, ring*, lung, sing
O: on, off, oil, odd
OO: moon, zoo, boot, spoon, broom
oo: *hook, book, cook*, look, foot
OA: *goat, coat, goal*, boat, soap
OI: *point, join, coin*, oil, boil
OR: *horn, worm, storm*, corn, fork
OU: *cloud, round, ouch*, count, shout
P: plum, pink, pig, puff, pop
Q: quiz, quit, quad, quack, quick
R: rat, run, red, rabbit, rag
S: sack, sad, spot, stop, stand
SH: *fish, mesh, dish*, ship, shell
T: ten, tent, tab, top, trunk
TH: this, bath, path, father, lather (Sonora)
Th: thumb, thin, three, thank, mouth (sorda)
U: fun, sun, cup, up, bug
UE: cue, hue, fuel, rescue, statue
V: van, vest, veg, vet, vast

W: wet, web, west, win, well

X: six, fox, box, mix, exit

Y: yes, yell, yum, yuck, yak

Z: zip, jazz, buzz, dizz, fuzz

6.3. PROGRAMA DE PRE-ENTRENAMIENTO

Esta fase se desarrolló en el periodo previo a la evaluación inicial, siendo su duración aproximadamente de 2 meses. El objetivo de esta fase era que los aprendices, iniciado el nuevo curso escolar, reactivaran los conocimientos previos adquiridos en la etapa de Educación Infantil y se familiarizaran con la fonología del léxico nuevo. La activación de conocimientos previos sobre el léxico (aproximadamente 80 palabras estudiadas en Educación Infantil) se llevó a cabo en ambos grupos, con el propósito de que pudieran ser utilizadas en diferentes pruebas de la evaluación inicial. El proceso se llevó a cabo mediante la utilización de técnicas utilizadas el curso anterior, tales como canciones, rimas, cuentos, juegos receptivos y productivos, etc. También utilizamos materiales visuales diversos tales como tarjetas, posters y vídeos provenientes de la programación de aula de la etapa de 5 años de Educación Infantil, organizadas en bloques de contenidos fragmentados en campos semánticos y de carácter significativo para los aprendices.

Posteriormente, ambos grupos fueron expuestos a 120 palabras aproximadamente para que se familiarizaran con la fonología de la lengua inglesa y pudieran aplicarse durante el programa de enseñanza a la lectura de palabras. Para este propósito, ampliamos los campos semánticos estudiados en la etapa de infantil y creamos unos ítems nuevos para ser trabajados de forma gradual, siguiendo una secuencia lógica de la enseñanza de la lengua inglesa como LE. Así, por ejemplo, si durante la etapa de infantil los aprendices estudiaron el campo semántico de los animales, ampliamos este campo con palabras nuevas (p.e. *ant*, *goat*) y creamos un nuevo contenido basado en características físicas de los animales, tales como *spot*, *tail*, *trunk*, que era impartido de manera simultánea en ambos grupos de entrenamiento durante la aplicación de la programación docente de 1º de Primaria.

La enseñanza del léxico se llevó a cabo de manera gradual, siguiendo una secuencia de aprendizaje basada en el sistema de actividades propuesto por Verdú et al. (2002) para el diseño de unidades didácticas. Siguiendo esta metodología, tras introducir el vocabulario seleccionado, se practica la comprensión oral seguida de la expresión oral. En una primera fase de introducción de contenidos, los aprendices fueron expuestos a una cantidad de valores lingüísticos a nivel gramatical y de vocabulario y la práctica de las destrezas lingüísticas se corresponde con el método comunicativo reflejado en el currículo oficial respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras; en primer lugar, la comprensión oral seguida de la expresión oral. Según Rose (2004), la adquisición de un cierto léxico a nivel oral es indispensable para poder fundamentar el aprendizaje de la lectura mediante el uso de métodos fónicos. Así, el método incluye tanto una exposición intensiva a la forma oral de las palabras como una práctica oral sistemática por parte del aprendiz, práctica que no es corregida por el profesor. Con este propósito son incorporadas en cada parcela de contenido distintas actividades de input lexical y gramatical que se complementan con actividades de reconocimiento. A posteriori, mediante actividades de producción oral el aprendiz pronuncia las palabras y frases previamente introducidas. Por lo tanto, este periodo de contextualización está centrado en la activación de conocimientos previos y en la introducción de input lexical en el plano oral de la lengua inglesa, incluyendo la producción oral, sin recibir feedback correctivo. Recordemos que la enseñanza de la producción fonológica y el periodo inicial de identificación de palabras escritas corresponden a la fase de aplicación de los métodos fónicos.

El léxico presentado en la fase de pre-entrenamiento fue retomado en el periodo de entrenamiento posterior a las pruebas de evaluación inicial para poder llevar a cabo la enseñanza de su forma escrita, mediante el aprendizaje de las correspondencias grafofonológicas del código alfabético inglés, y para profundizar en el aprendizaje de su forma oral. La segunda fase del estudio se orienta al aprendizaje de las destrezas relacionadas con la lectura y la escritura, que se corresponde con la aplicación de los métodos fónicos analítico y sintético que explicamos a continuación. Recordemos que los términos *analítico* y *sintético*, que

definen los dos métodos fónicos seleccionados, pueden conducir a error ya que, en ocasiones, no se corresponden con el significado ampliamente atribuido a los mismos. Así, por ejemplo, el método fónico sintético utiliza diferentes tareas metafonológicas de carácter analítico como, por ejemplo, fusionar fonemas para leer una palabra.

6.4. PROGRAMA DE ENSEÑANZA DEL GRUPO ANALÍTICO

El método fónico analítico (véase capítulo 4) supone el aprendizaje de la lectura asociando grafemas con sus correspondientes fonemas dentro de la lectura global de palabras. Recordemos que la definición del método analítico nace del supuesto teórico de que, para aprender a leer, el aprendiz ha de analizar los elementos fónicos del léxico a partir de la lectura global de palabras con el propósito de inferir las distintas categorías fonológicas. Atendiendo al método fónico analítico tradicional, las categorías fonológicas se introducen siguiendo el modelo *Alphabetic Method*, esto es, siguiendo el orden de las 26 letras del abecedario (hemos de recordar, sin embargo, que en este estudio son 25, ya que la grafía *CH* ha sido considerada como dígrafo). Para este propósito hemos diseñado cuatro fases de acuerdo con el orden de introducción de las correspondencias grafofonológicas a partir del orden alfabético.

Durante la *primera fase*, una vez adquirido la comprensión y expresión oral del léxico en la fase de pre-entrenamiento, los aprendices son expuestos a actividades de lectura utilizando el método tradicional de lectura global, es decir, uniendo una imagen con su correspondiente parte escrita, ya que al tratarse de una lengua extranjera es necesario instruir en el significado de las palabras. Dentro de este proceso de lectura, los aprendices identifican un fonema particular y su correspondiente grafema en un conjunto de palabras seleccionadas que comienzan con el mismo sonido y letra. Por ejemplo, para el aprendizaje del grafema B el profesor ha seleccionado las palabras *big*, *bin*, *bus* y *bat*. Así pues, siguiendo las aportaciones de Bradley y Bryant (1991), la enseñanza de los sonidos consonánticos es abordada partiendo del onset de la sílaba, que es más fácil de discriminar y, por lo tanto, de alcanzar una conciencia metafonológica del mismo. La tarea principal

del aprendiz es analizar el elemento fónico de principio de palabra y asociarlo con su grafema de forma explícita mediante la práctica articuladora del sonido seleccionado. El resto de la palabra es leído mediante el método global visual. Desde este marco introductorio, a nivel fonémico-articulatorio, se establece como componente multisensorial un símbolo visual (por ejemplo, una serpiente que representa la grafía *S*) o un gesto que representa el sonido y que a menudo refleja su principal rasgo articulador (por ejemplo, para la representación gestual de la grafía *H* escenificamos que estamos cansados después de una maratón).

Una vez introducido el sonido a principio de palabra, se inicia la *segunda fase* de aplicación del método. Los aprendices son expuestos de forma similar a la introducción del sonido a final de palabra (por ejemplo, *nap*, *cup*, *pip*). De forma similar, este procedimiento se inicia desde una perspectiva global o inductiva del aprendizaje y se va descomponiendo hasta un componente específico como es el aprendizaje fonético y fonológico del sonido final de palabra. La inclusión de este paso es muy relevante, ya que la estructura silábica de la lengua inglesa se caracteriza por la presencia frecuente de elementos consonánticos al final de la palabra, aspecto al que los aprendices de lengua castellana no están acostumbrados y tienden a omitir o a producir de forma incorrecta. De esta manera, pueden ser abordados desde el principio problemas de articulación frecuentes, como es el caso de las sílabas cerradas con carga consonántica en posición final de palabra (VCC), o la producción de secuencias consonánticas no existentes en lengua castellana en posición inicial (*S+C*). Un detalle importante a tener en cuenta en esta segunda fase de aplicación del método es que los grafemas *H*, *J*, *Q*, *V*, *W* e *Y* no se trabajaron a final de palabra por tres razones: i. algunos de los sonidos representados por esos grafemas modifican su pronunciación inicial al aparecer a final de palabra (p.e. la grafía *Y* que se pronuncia como semiconsonante a principio de palabra y como sonido vocálico /i/ al final); ii. las grafías *H*, *J* y *Q* no aparecen a final de palabra; iii. la complejidad de incorporar las grafías *V* y *W* en palabras monosílabas a final de palabra en este estudio. Durante la introducción de las correspondencias GF a principio y final de palabra, las tareas metafonológicas implicadas son discriminar

e identificar sonidos y letras en un conjunto de actividades que se detallan en el siguiente apartado.

Durante la *tercera fase*, los aprendices analizan y articulan las vocales simples en palabras monosílabas a mitad de palabra, frecuentemente usando el mecanismo de analogía fonológica y ortográfica que se produce en inglés en este nivel y recurriendo de nuevo al componente multisensorial. Por ejemplo, en la introducción escrita del léxico *cat*, *bag*, *ra*, los aprendices identifican el sonido similar que se corresponde con la grafía *A* y disponemos de la imagen de un niño mordiendo una manzana con un gusano con un gesto similar a la producción de este sonido. Una vez introducidos los sonidos vocálicos, ya pueden ser analizadas las palabras completas y se puede exigir a los aprendices mayor exactitud en su producción fonológica siguiendo las pautas habituales de coarticulación de la lengua inglesa. Durante este periodo se inician dos tareas metafonológicas importantes que se relacionan con la lectura y la escritura: la fusión fonémica de las letras para leer una palabra y la segmentación de sonidos de una unidad léxica oral para escribir posteriormente la palabra. Con relación a estos procedimientos, siguiendo las instrucciones del programa *Letters and Sounds* (2007) los sonidos de las palabras con estructuras silábicas de mayor carga consonántica (CCVC y CVCC) son impartidas como sonidos aislados, tanto en posición inicial como final de palabra. Así, por ejemplo, si tradicionalmente la palabra *stop* era dividida en las grafías –st- op- que coincide con el nivel intrasilábico de onset y rima, en el método aquí empleado la segmentación se produce en cuatro sonidos que se corresponden con las grafías S, T, O, P. De esta manera, ayudaremos a los aprendices a evitar la asociación a la correspondiente estructura silábica de su L1 que les lleva a añadir la vocal /e/ al inicio de la producción fonológica de la palabra. Este aspecto es común en ambos métodos.

En la base metodológica del método analítico, en una *cuarta fase* se introducen las correspondencias entre dígrafos y diptongos o fonemas simples, tanto vocálicos como consonánticos y sus correspondientes grafemas para completar la adquisición del código alfabético de la lengua inglesa. Sin embargo, en nuestro estudio, teniendo en consideración que el programa de enseñanza

constaba de una duración de 25 semanas, esta tercera fase no pudo trabajarse de forma analítica conforme a los parámetros de las fases 1, 2 y 3 descritas previamente. Recordemos que este método tiene una naturaleza inductiva y comienza el aprendizaje de la lectura mediante el modelo global visual, siendo éste un aspecto que ralentiza la aplicación del programa de enseñanza. Por lo tanto, en nuestro estudio, con el propósito de garantizar la correcta aplicación de este método introdujimos una correspondencia GF por semana, con un total de 25 ítems trabajados de forma explícita. Siendo conscientes de esta limitación, en el diseño y clasificación del léxico a utilizar en ambos grupos, pudimos introducir 13 dígrafos que se corresponden con las *tres* primeras palabras seleccionadas para cada dígrafo en el método sintético (véase en negrita la clasificación del léxico). Esperando que el tiempo de exposición a la lectura de dígrafos fuese más beneficioso para los aprendices, decidimos ampliar la cantidad de léxico seleccionado para cada ítem y reducir el número de dígrafos. Estas palabras fueron trabajadas durante el periodo de entrenamiento en la fase 1 descrita previamente. A continuación, mostramos unos ejemplos del trabajo realizado en el método analítico:

- Dígrafos que se corresponden con sonidos consonánticos: cuando se introduce el grafema F, los aprendices analizaban el sonido inicial /f/ de la palabra *fish* de forma explícita y leen el resto de la palabra de manera global visual, sin recibir enseñanza explícita de la grafía *SH*, ni refuerzo articulatorio de su correspondiente sonido.
- Dígrafos que representan diptongos: cuando se introduce el grafema R, los aprendices identifican el sonido /r/ a principio de la palabra *rain* y leen el resto de la palabra sin analizar las correspondencias que la componen.
- Dígrafos que constituyen vocales largas: durante el aprendizaje del grafema M, los aprendices acceden a la palabra *moon*, identifican el sonido /m/ y el resto es leído siguiendo el patrón descrito.

Con el propósito de proporcionar un banco de recursos detallado sobre cada fase que compone el método analítico, a continuación concretamos una serie de actividades agrupadas por el tipo de habilidad empleada, de carácter global o analítico, y no por su orden de aplicación en la enseñanza del método.

6.4.1. ACTIVIDADES DE CARÁCTER GLOBAL

Actividades de lectura.

- *Hide and Seek.* Se esconden las tarjetas con los dibujos y se van enseñando poco a poco, hasta que un aprendiz identifica la palabra escrita.
- *Matching.* Se presenta la forma escrita de los dibujos. Los aprendices cierran los ojos y se reparten las tarjetas. Cuando los aprendices abren los ojos, quienes tengan una tarjeta se levantan y, si saben pronunciar la palabra, la colocan al lado de su visual.
- *Guess the Word.* Las palabras escritas están en la pizarra y los aprendices tienen que unir las con su foto.
- *Find the Picture.* Los *visuales* (imágenes que representan a las palabras) se distribuyen por la clase, un aprendiz se levanta y lee la palabra en la pizarra. Si la sabe leer va a buscarla y pega en la pizarra el dibujo.
- *Circle Game.* El profesor enseña las formas escritas con palabras que comienzan por *T*. El profesor va paseando por la clase y, según va pasando, los aprendices que se encuentran cerca tienen que producir la palabra.
- *Duck, Duck, Goose Game.* Los aprendices se colocan en círculo mientras que uno de ellos pasea fuera del círculo, toca a un compañero y lee una palabra de la pizarra con *W*. El aprendiz que ha sido tocado realiza la misma acción hasta que el profesor considere oportuno parar por la limitación de palabras aprendidas.
- *Pass the Ball.* Los aprendices sentados en círculo realizan una actividad de memoria. Un aprendiz lee una palabra con *X* y pasa la pelota al compañero que quiera; el segundo compañero ha de decir la primera y una nueva que sepa leer, y así sucesivamente hasta que el profesor considere oportuno. Para mantener la atención, el aprendiz que no lea correctamente las palabras queda eliminado del juego.
- *Magic Word.* Se utiliza una pizarra blanca y un bolígrafo mágico para escribir palabras. Un aprendiz sale y escribe una palabra. Por turnos los aprendices salen con un color para descubrir la palabra misteriosa. El

primero que lea la palabra escondida escribe la siguiente palabra con el bolígrafo mágico.

- *Music Game.* Los aprendices sentados en círculo reciben una tarjeta con una palabra escrita. La música comienza y los aprendices han de pasar rápidamente las tarjetas a sus compañeros siguiendo el sentido de las agujas del reloj. Cuando se produce *stop*, los aprendices han de leer correctamente la palabra.
- *Board Hands.* Los aprendices en parejas y con la ayuda de un rotulador dibujan en la palma de la mano un dibujo cuyo nombre comience con la letra H.
- *Memory Game: Missing Written Word.* En el lado derecho de la pizarra aparece un listado de palabras escritas que se corresponden con aquellas que hay en el collage, pero no todas. Los aprendices se van levantando, leen las palabras en voz alta, y tienen que eliminar un dibujo que no hayan leído en su parte escrita.
- *Guess the Word.* El profesor coloca todas las formas escritas junto a los *visuales* en el panel de manera vertical y ordenada. Aprendiz por aprendiz, han de leer la palabra que les toca queda eliminado del juego.

Actividades de escritura.

Las actividades de escritura más frecuentemente utilizadas a nivel de palabra implican alguna forma de copiado, ya que se trata de una fase inicial de aprendizaje. Por ejemplo:

- *Complete the Word Sheet.* Completar palabras.
- *Write the Word Sheet.* Escribir palabras.
- *Alphabet Cards.* Repaso y creación de palabras con las letras aprendidas. Existe una variedad de juegos; por ejemplo, el aprendiz A dice una palabra y el B tiene que unir las cartas y formar la palabra.
- *Team Competition.* La clase se divide en dos grupos. Salen a la pizarra dos aprendices y en su espacio han de escribir la palabra que el profesor ha leído en voz alta.

- *Checking.* Se presenta la forma escrita de los dibujos. Los aprendices van comprobando si han deletreado bien las palabras o no.
- *Noughts and Crosses.* La clase se divide en dos grupos. Salen a la pizarra dos aprendices y en su espacio han de escribir la palabra que el profesor ha pronunciado.

6.4.2. ACTIVIDADES DE CARÁCTER ANALÍTICO

A continuación se detallan las actividades relacionadas con las tareas metafonológicas de discriminar e identificar sonidos y letras. Las actividades diseñadas para fusionar y segmentar son comunes en ambos métodos.

- *Opening Letter* Identificar la primera letra de la palabra y después introducir la familia de palabras que mantienen un mismo patrón desde un punto de vista fonológico y/o ortográfico.
- *Circle the Correct Spelling Sheet.* Hacer un círculo a los dibujos que contengan un sonido determinado.
- *Catch the R.* Las paredes de la clase contienen visuales con palabras que llevan la letra R, y otras palabras de repaso. El profesor repasa el sonido de la letra R. Los aprendices por turnos han de encontrar visuales que empiecen o lleven R, y los colocan en dos partes diferenciadas de la pizarra.
- *Stop Game.* El profesor coloca en la pizarra una variedad de visuales con diferentes sonidos. El docente empieza a producir vocabulario y cuando los aprendices escuchen el sonido /v/ han de decir *stop*. Entonces se repite la palabra al completo con el sonido seleccionado.
- *Odd One Out.* El profesor coloca cuatro dibujos en la pizarra, uno de los cuales no contiene el sonido /v/. Un aprendiz sale a la pizarra y empieza a pronunciar el nombre de los dibujos y luego selecciona aquel que no contiene el sonido.
- *Wowowo Game.* El profesor coloca en la pizarra una variedad de dibujos con diferentes sonidos y empieza a nombrarlos en voz alta y cuando los aprendices escuchen el sonido /w/ han de decir *wowowo*. Entonces se repite la palabra al completo con el sonido seleccionado.

- *Show the Card X*. Se proporciona a cada aprendiz una tarjeta con la letra X. El profesor va pronunciando palabras y cuando los aprendices escuchen el sonido han de levantar la tarjeta.
- *Matching the Sound*. Se dibujan tres círculos en la pizarra, y en el lado derecho hay visuales que se corresponden con los sonidos a estudiar. El profesor dice un sonido, un aprendiz se levanta coge un visual que contenga ese sonido, pronuncia la palabra y lo pega en el círculo correspondiente. Así sucesivamente hasta que se haya completado la actividad.
- *Inchworm Game*. Se coloca en la pizarra un gusano medidor y la clase se divide en dos grandes grupos. El equipo A dice “*My J Word is ...*”. Por cada palabra que lean bien avanzan una casilla; en caso contrario, retroceden una casilla.
- *The Bus Trip*. Los aprendices se sientan en parejas como si fueran en un autobús. Cada pareja recibe su ticket con la letra M y por detrás aparece la forma escrita de la palabra. Los aprendices producen “*M is for ...*”. si los compañeros no lo adivinan se quedan con su ticket y salen del autobús.
- *N Painting*. Los aprendices sentados en asamblea tienen en medio un papel continuo que ocupa todo el círculo. Cerca de ellos hay pintura de dedos de varios colores que pueden usar para el desarrollo de la actividad. El profesor empieza a leer en voz alta palabras y cuando diga un ítem que lleve el sonido /n/ los aprendices con la pintura de dedos dibujan la grafía N del color que quieran.

6.5. PROGRAMA DE ENSEÑANZA DEL GRUPO SINTÉTICO

El método fónico sintético supone el aprendizaje de la lectura asociando fonemas con sus correspondientes grafemas de forma aislada en posición inicial, media y final para posteriormente sintetizarlas o unirlas con el propósito de formar la palabra correspondiente. Así por ejemplo, los aprendices aprenden los grafemas B/A/G por separado y al sintetizarlos leen la palabra *bag*. Los aprendices aprenden a reconocer las letras por su sonido según el *Código Alfabético Simple (IPA)*, que reconoce 44 sonidos. Sin embargo, en este estudio hemos seleccionado sólo 42

siguiendo el orden establecido por el programa comercial utilizado *Jolly Phonics* (Lloyd, 1992) y hemos omitido las correspondencias EER /ie/ y AIR /ea/ por su dificultad para aprendices de 5 años (en el programa oficial *Letters and Sounds*, 2007, estos dígrafos son introducidos a la edad aproximada de 7 años).

Con el propósito de garantizar la correcta aplicación de este método hemos introducido 2 correspondencias GF por semana con un total de 42 ítems trabajados de forma explícita durante un periodo de 25 semanas (el programa oficial introduce 4 por semana). La secuenciación en la introducción de las correspondencias responde a dos criterios básicos: el orden de frecuencia de los sonidos en palabras y la idoneidad de usar patrones lingüísticos similares analizados en el sistema ortográfico inglés (Johnston, 2003). El orden de introducción del código alfabético que hemos seleccionado se divide en 7 bloques, siendo éstos:

Bloque 1: S A T I P N

Bloque 2: C/K E H R M D

Bloque 3: G O U L F B

Bloque 4: AI J OA IE EE OR

Bloque 5: Z W NG V OO oo

Bloque 6: Y X CH SH TH th

Bloque 7: QU OU OI UE ER AR

El método sintético consta de un proceso de enseñanza directa y explícita de las correspondencias entre fonemas y grafemas en el cual las destrezas lingüísticas se interrelacionan sin seguir el patrón de aprendizaje tradicional de la lectura y la escritura. Durante el aprendizaje del código alfabético, tanto la lectura como la escritura se trabajan de forma simultánea para que los aprendices adquieran desde el primer momento el principio de reversibilidad. De esta manera, los aprendices convierten los grafemas en fonemas cuando fusionan letras y posteriormente leen en voz alta la palabra completa, y durante el proceso contrario, convierten los fonemas en grafemas cuando segmentan para el aprendizaje de la

escritura. En relación al acceso al significado de la palabra escrita en una lengua extranjera, los aprendices no son expuestos a actividades de lectura global uniendo una imagen con su correspondiente parte escrita, sino que el dibujo que representa la palabra oral acompaña a la creación de la palabra mediante la tarea metafonológica de fusión de letras para, posteriormente, leer la palabra completa.

Para la aplicación de este programa de enseñanza, hemos diseñado cuatro fases de acuerdo con el orden de introducción de las correspondencias grafonológicas a partir del código alfabético. Es importante señalar que, una vez introducido el bloque 1, las fases se van interrelacionando tal como se ejemplifica a continuación: en primer lugar, se introducen las correspondencias GF del bloque 1. Durante este primer periodo es importante practicar las tareas metafonológicas de fusión y segmentación a nivel oral con el léxico utilizado en el programa de pre-entrenamiento y realizar actividades de identificación de sonidos en palabras orales (Fase 2). Una vez introducidas las correspondencias GF del bloque 2, comenzamos la práctica de las destrezas de sintetizar para leer y segmentar para escribir (Fase 3) de las correspondencias adquiridas en el bloque 1, y pasamos al proceso de identificación de sonidos en palabras (Fase 4). A continuación, presentamos una descripción detallada de cada una de las fases que componen el método sintético, junto con un banco de recursos que ejemplifica las actividades diseñadas y realizadas durante el periodo de entrenamiento.

6.5.1. FASE 1. INTRODUCCIÓN DE LAS CORRESPONDENCIAS GF

El aprendizaje se inicia a través de la enseñanza explícita de la correspondencia entre un fonema y su correspondiente grafema. El proceso de enseñanza de estos elementos va acompañado de diversas técnicas que contextualizan de forma significativa el objeto de estudio, tales como la narración de un cuento que contiene el léxico seleccionado, la dramatización de una historia breve que gesticula un sonido que queremos introducir, una canción que reproduce el sonido onomatopéyico del fonema a estudiar o la contextualización del léxico usando diferentes elementos visuales, tales como *flashcards*, posters, etc. De igual

forma que en el método analítico, una vez delimitado el léxico que contiene la correspondencia GF objeto de estudio a nivel fonémico-articulatorio, se establece como componente multisensorial un símbolo visual (por ejemplo, una serpiente que representa la grafía *S*) o un gesto que representa el sonido y que, a menudo, refleja su principal rasgo articulatorio. La diferencia esencial entre ambos métodos es que mientras en el método analítico las correspondencias GF se imparten junto a la lectura global de las palabras seleccionadas, en este segundo método, los aprendices todavía no tienen acceso a la lectura de palabras hasta que no han adquirido una cantidad considerable de correspondencias GF.

A continuación, mostramos unos ejemplos sobre las acciones realizadas para la introducción de las correspondencias señaladas:

- Para el grafema *CH* recreamos una situación de rutina en la cual los aprendices imitan que se están cepillando los dientes. El sonido que produce ese movimiento se asemeja al fonema *y*, posteriormente, se introduce su forma escrita.
- Para el grafema *M* contamos una historia sobre una familia que prepara la comida y los niños tienen mucha hambre. Los aprendices ponen sus manos en la barriga y reproducen el sonido de */m/* porque el alimento está muy sabroso.
- Para el grafema *H*, aprendemos una canción de actividad física y los aprendices acaban tan cansados que espiran aire de manera pronunciada.

6.5.2. FASE 2. IDENTIFICACIÓN Y DISCRIMINACIÓN DE SONIDOS

Al igual que en el método analítico, las primeras tareas metafonológicas utilizadas son la discriminación e identificación de sonidos. Sin embargo, en el método sintético ambas destrezas son practicadas a partir de las palabras orales, ya que al inicio del método los aprendices están aprendiendo las correspondencias GF de manera aislada, esto es, sin aproximación escrita de la palabra completa. A continuación mostramos algunas actividades realizadas durante la aplicación del programa.

- *Box of Sounds*. Los aprendices sentados en círculo van pasando una caja que contiene tarjetas con grafemas aprendidos y tienen que saber producir el que les toque.
- Creación de una tabla de sonidos. Colorear una plantilla donde vienen todos los sonidos con la representación física de los fonemas. Los aprendices colorean según van aprendiendo los sonidos.
- *Phonic Sounds Dictionary*. En una libreta incluyen el vocabulario aprendido y/o repasado mediante dibujos dentro de cada fonema aprendido.
- Trazar letras en el aire.
- Repasar los sonidos estudiados enseñando *flashcards* con los diferentes fonemas para que los aprendices realicen las acciones y digan el sonido.
- *Matching*. Se proporciona una ficha a los aprendices con las letras estudiadas y unos dibujos. El propósito de la actividad es que relacionen las grafías con su pronunciación mediante dibujos representativos.
- *Identify and Producing Digraphs*. El profesor dibuja en la pizarra cuatro círculos que se corresponden con las grafías *AI*, *OA*, *IE*, *EE*. En el lado derecho de la pizarra se encuentran un banco de *visuales* que contienen los sonidos de las grafías expuestas en la pizarra y el profesor produce un sonido, por ejemplo /i:/. El aprendiz se levanta busca un visual que se pronuncie con el sonido /i: / (feet) y lo pega en el círculo de su grafía correspondiente.
- *Full in the Tree*. El profesor proporciona cuatro árboles vacíos y en su tronco contiene la parte escrita de los dígrafos *AI*, *OA*, *IE*, *EE*, *OR*, cada uno. Los aprendices reciben una hoja que contiene un dibujo, se han de levantar, producir la palabra y ponerla en el árbol adecuado siguiendo las pautas señaladas.

6.5.3. FASE 3. FUSIÓN Y SEGMENTACIÓN DE FONEMAS

Una vez finalizada la introducción de las correspondencias GF del bloque 1, los aprendices comienzan a fusionar y segmentar fonemas usando las grafías para

construir el léxico escrito. Para este fin se ha diseñado un banco de recursos, del cual extraemos algunos ejemplos:

- *Cut the Word*. Los aprendices recortan letras que conforman sonidos y crean palabras
- *Drama Sound: Segmenting*. Para leer cada una de las tarjetas con formas escritas, un aprendiz sale a la pizarra, lee la palabra, y luego la segmenta en sonidos y gestos delante de los demás. Los compañeros son los que dicen si está bien o mal.
- *Phoneme Fingers*. Contar con los dedos, golpear la mesa o saltar cada vez que se escuche una serie de sonidos que conforman una palabra.
- *Where in the Picture?*. Mientras el profesor narra un cuento sobre animales realiza preguntas como *Where is the d-o-g?*
- *Find on your Body?*. El profesor realiza juegos de actividad física preguntando *where is your l-e-g?* (*ar-m, n-e-ck, f-oo-t, etc.*)
- *I Spy with my Little Eye a b-i-n*. Localización de objetos de clase para la práctica de las destrezas metafonológicas.
- *Chopping Game*: Los aprendices escuchan la palabra después del sonido inicial y crean una nueva. Por ejemplo, de la palabra *mice* los aprendices producen *ice*. Otra forma es de una palabra como *splash* los aprendices van produciendo *plash, lash, ash* hasta la producción del último sonido que se corresponde con la grafía *SH*.

También, para el desarrollo de esta fase, hemos creído conveniente generar una serie de dictados, para cada una de las correspondencias GF enseñadas con un doble objetivo: en una primera fase, potenciar la creación de palabras a partir de los sonidos que los aprendices escuchan y/o gestos que ven; y posteriormente, comprobar el acceso al significado uniendo la palabra escrita con un dibujo representativo.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

En este capítulo presentamos los resultados de nuestro estudio, cuyo objetivo principal reside en la evaluación de la eficacia de los dos programas fónicos aplicados a la enseñanza de la lectura inicial del inglés como LE. Este objetivo principal se concreta, de manera más precisa, en una serie de objetivos específicos destinados a valorar los efectos de dichos programas sobre la percepción y producción de sonidos, la adquisición de las correspondencias GF y la lectura de palabras. Nuestros análisis también se centran en la comparación de los resultados obtenidos por los dos grupos de participantes. En primer lugar, expondremos los resultados de las diferentes pruebas realizadas en la evaluación inicial que nos permiten valorar la equivalencia de los dos grupos en las variables más relevantes de nuestro estudio. A continuación, realizaremos un análisis comparando el rendimiento y progresos de los aprendices en las pruebas de seguimiento de lectura y escritura de palabras. Seguidamente, analizaremos los posibles progresos que se producen en cada grupo en las pruebas de evaluación final.

7.1. RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN INICIAL

Presentamos, en primer lugar, los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación inicial así como un análisis de las respuestas a los cuestionarios administrados al comienzo del estudio. Con estos análisis pretendemos dar respuesta a los dos objetivos siguientes:

- a) Identificar posibles diferencias interindividuales en el nivel de conocimientos de la lengua inglesa entre el alumnado participante.
- b) Constatar la equivalencia de los dos subgrupos (A y B) antes de recibir los programas correspondientes (sintético y analítico, respectivamente).

Aunque todo el alumnado haya recibido la misma aproximación inicial a la lengua inglesa en los cursos de Educación Infantil, cabe esperar algunas diferencias en el grado de aprovechamiento alcanzado. Además, a estas diferencias se añaden

otras debidas a la asistencia a clases extraescolares de aprendizaje de lengua inglesa, a las que acude parte del alumnado. También las diferencias interindividuales en cuanto a los ámbitos de uso, las actitudes y las dificultades con las que se afronta el aprendizaje de la nueva lengua son importantes por su influencia en los aprendizajes. Los resultados de la evaluación inicial se presentan organizados en dos apartados:

1) Análisis descriptivo de los resultados en las pruebas de evaluación de conocimientos:

- Producción fonológica en L1
- Prueba de repetición de palabras en L2
- Prueba de competencia lingüística de la L2

2) Análisis de las características de los grupos:

- Cuestionario sobre variables de aprendizaje

7.1.1. PRUEBA DE PRODUCCIÓN FONOLÓGICA EN L1

Tal como se explica en el capítulo 5, aplicamos el *Registro fonológico inducido* (Monfort y Juárez 1999) para valorar la producción de los fonemas del castellano. Los resultados analizados individualmente muestran que entre este alumnado, cuya edad media gira en torno a los 6 años, aún se presentan dificultades en la pronunciación de ciertos fonemas. En el grupo A, tres aprendices tenían dificultades con el fonema /r/; dos, con la producción de /l/; y uno, con los fonemas /d/, /n/, /s/ y /z/. En el grupo B, cuatro aprendices tenían dificultades en el fonema /r/; tres, con la producción de /z/; dos, con /c/ y /s/; y uno, con los fonemas /j/, /l/ y /x/. Los aprendices con mayor número de dificultades fueron uno, con 5 (/r/, /R/, /s/, /ks/ y /θ/, en el grupo A); dos casos, con 4 (/l/, /n/, /r/ y /R/ en el grupo A; y /k/, /r/, /s/, /θ/ en el grupo B); dos casos, con 3 (/d/, /r/ y /R/, en el grupo A; y /k/, /s/ y /θ/, en el grupo B); cuatro casos, con sólo 2 errores (/r/, /R/, /s/ y /θ/, en el grupo A; y /l/, /r/ y /ks/ y /y/, en el grupo B); y, finalmente, dos casos, con 1 sólo error (/l/ en el grupo A; y /j/ en el grupo B).

Obtuvimos el porcentaje de aciertos para cada aprendiz y, sobre estas puntuaciones, calculamos la media de cada grupo (98 %del grupo A y 97 %del grupo B, con una desviación típica de 4.3 y 5.6, respectivamente) (véase Tabla 1). Antes de realizar el análisis comparativo entre los dos grupos comprobamos si las puntuaciones cumplían el criterio de normalidad. Para ello utilizamos el estadístico de contraste de ajuste de Shapiro-Wilk, ya que el número de participantes por grupo es inferior a 50. Los resultados (véase Tabla en Anexo 2.a) indican que las puntuaciones de ambos grupos no siguen una distribución normal ($p < .001$ en ambos grupos), por lo que se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar los resultados de los dos grupos. La igualdad de ambos grupos fue confirmada por los resultados en la citada prueba: $U = 297.5$; $p = .688$, (ver detalles del análisis en Anexo 2.a).

Tabla 1

Resultados (media y desviación típica) por grupo en las Pruebas de evaluación inicial (Producción fonológica en L1, Repetición de palabras en L2 y Competencia lingüística de la L2) y resultados en la prueba de contraste entre grupos

	grupo	N	Media %Acierto	Desviación típica	U (Mann-Whitney) p
Producción fonológica L1	A	25	98.08	4.34	297.5
	B	25	97.28	5.62	.688
Repetición de palabras L2	A	25	83.90	6.78	277.5
	B	25	82.48	6.26	.493
Competencia lingüística L2	A	25	82.40	20.01	243
	B	25	89.00	12.91	.170

7.1.2. PRUEBA DE REPETICIÓN DE PALABRAS EN L2

Valoramos los conocimientos fonológicos del inglés con la Prueba de repetición de palabras en L2, teniendo en cuenta la producción de cada uno de los 42 fonemas evaluados. Como se puede apreciar en la Tabla 2, en 27 de los 42 fonemas seleccionados, el promedio de aciertos supera el 90 % en ambos grupos, mientras que, en otros tres (correspondientes a los grafemas A, CH y R), se supera dicho valor sólo en el grupo A. En el extremo contrario, los peores resultados se obtienen en los sonidos que se corresponden con los grafemas V, Z y los dígrafos TH y SH, en los que la media está muy por debajo del 50 % en los dos grupos, si bien el peor resultado se obtiene en el sonido correspondiente al dígrafo NG, en el que no se produjo ninguna respuesta correcta. Con dificultad intermedia encontramos los ítems *th*, *ER*, *S*, *Y*, *H*, *J* y *D*, que presentaron promedios entre el 52 % y el 84 % de aciertos. Así pues, en algunos fonemas no se llegó a alcanzar el 90% de respuestas correctas por alguno de los dos grupos o por ambos. Los resultados correspondientes a los fonemas que presentaron más problemas de pronunciación se ofrecen en la Figura 4, ordenados de mayor a menor grado de dificultad según los porcentajes de aciertos alcanzados por cada grupo.

Con el objeto de valorar globalmente la posible diferencia entre los dos grupos, calculamos las puntuaciones individuales en porcentaje de aciertos medio *para todos los fonemas*. En estas puntuaciones globales (véase Tabla 1) la media del grupo A fue de 84 % de aciertos (*D.T.* = 6.8) y la media del grupo B fue de 82 % (*D.T.* = 6.3). En este caso, las puntuaciones del Grupo A cumplían el criterio de normalidad pero no así las del grupo B (ver Anexo 2.a) por lo que de nuevo aplicamos la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney cuyo resultado ($U = 277.5$; $p = .493$) confirmó la equivalencia de los dos grupos (ver detalles del análisis en Anexo 2.a).

También consideramos separadamente las puntuaciones en los fonemas con peores puntuaciones (ver Figura 4). En este conjunto de fonemas la puntuación promedio del grupo A ($\bar{x} = 57.07$, *S.D.* = 17.33) fue ligeramente superior a la del grupo B ($\bar{x} = 63.47$, *S.D.* = 13.76), pero los resultados en la prueba *U* de Mann-

Whitney ($U = 227$; $p = .094$) no indicó que la diferencia entre ambos grupos fuera significativa.

Tabla 2

Resultados (porcentaje de aprendices que responden correctamente) por grupo en la Prueba de repetición de palabras en L2

Fonemas	P.Sintético	P. Analítico
A	92	84
AI	100	100
AR	100	100
B	96	92
CK	100	96
CH	100	84
D	84	72
E	100	100
EE	100	88
ER	72	52
F	100	100
G	92	96
H	68	68
I	100	96
IE	100	100
J	84	68
L	100	100
M	100	100
N	100	100
NG	0	0
O	100	100
OO	92	100
oo	100	96
OA	100	100
OI	100	100
OR	100	96
OU	96	100
P	100	100
QU	100	100
R	96	76
S	60	68
SH	40	28
T	92	92
TH	44	24
th	52	52
U	100	100
UE	100	92
V	12	8
W	100	96
X	68	68
Y	68	60
Z	32	12

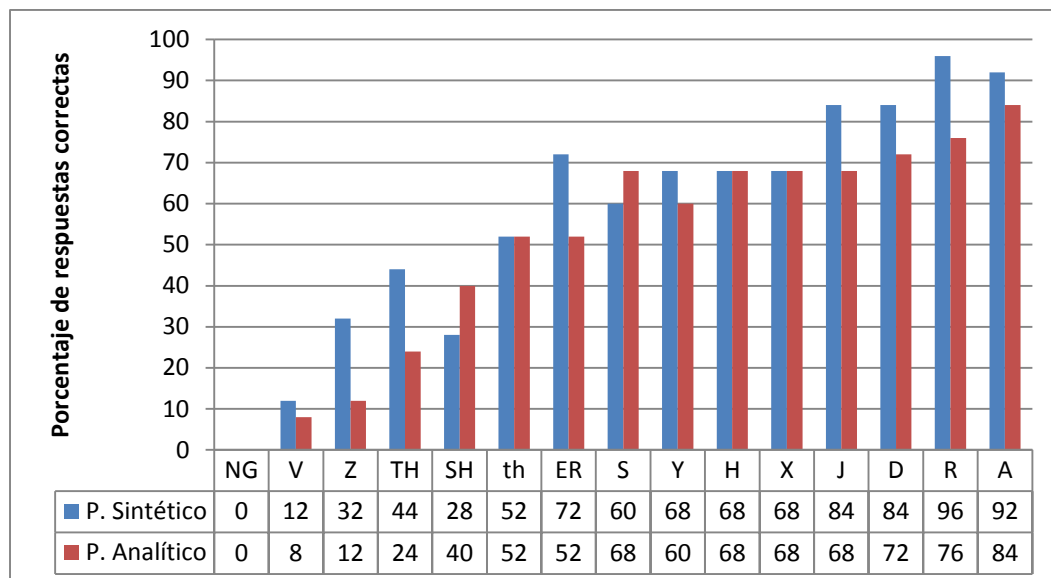


Figura 4

Resultados (porcentajes de aciertos), por grupo, en los sonidos más problemáticos (NG, V, Z, TH, SH, th, ER, S, Y, H, X, J, D, R, A) de la Prueba de repetición de palabras en L2, ordenados por dificultad (de más a menos)

7.1.3. PRUEBA DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN L2

Finalmente, los resultados en la Prueba de competencia lingüística de la L2 fueron analizados. Tal y como se detalla en la descripción de esta prueba en el capítulo 5, se puntuaron con 0, con 5 o con 10 cada una de las diez categorías de ítems evaluadas (nombrar animales, números, alimentos, etc.). En general, las puntuaciones de los dos grupos son muy similares en las 10 categorías, si bien el grupo B aventaja notablemente al grupo A en la categoría 4 –juguetes- (74 % frente a 38 %) y en la categoría 6 –familia-(76 % frente a 60 %). Para nuestro análisis, cuyo fin es valorar las posibles diferencias interindividuales e intergrupales en el dominio global de la L2, consideramos pertinente calcular para cada participante la puntuación media en las diez categorías (expresada en porcentaje de aciertos). En la Tabla 1 presentamos la media y desviación típica de grupo A (82.4 % y 20, respectivamente) y del grupo B (89 % y 12.9) en esta prueba.

Complementariamente, un examen de las puntuaciones individuales muestra que tres participantes en el grupo A y uno en el grupo B no alcanzaron la

media del 50 % de aciertos en la puntuación global. Estos cuatro aprendices presentaban, a juicio de su profesor tutor, cierto grado de retraso madurativo a nivel lingüístico. De hecho, en el momento de iniciar el estudio, tres de ellos habían sido evaluados y recibían apoyo lingüístico por parte del especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje. Como en las dos pruebas anteriores, antes de realizar el análisis comparativo entre los dos grupos comprobamos si las puntuaciones cumplían el criterio de normalidad por medio del estadístico de contraste de ajuste de Shapiro-Wilk. Los resultados (véase Tabla en Anexo 2.a) indicaron que las puntuaciones de ambos grupos no seguían una distribución normal ($p < .001$ en ambos grupos), por lo que se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. El resultado en dicha prueba ($U = 243$; $p = .170$) señala la igualdad de ambos grupos en esta variable (ver detalles del análisis en Anexo 2.a).

7.1.4. CUESTIONARIO SOBRE VARIABLES DE APRENDIZAJE

Según se explica en el capítulo 5, aplicamos un cuestionario con el propósito de valorar las actitudes y dificultades de los participantes con respecto a la L2, y conocer sus experiencias de aprendizaje del inglés fuera del ámbito escolar. En la Tabla 3 presentamos los resultados de cada grupo referentes a cada una de las cuestiones planteadas. Al analizar las respuestas dadas al cuestionario, encontramos que el grado de motivación hacia el aprendizaje de la L2 es alto en ambos grupos, pues si tomamos en cuenta la frecuencia de respuestas *SÍ* a la pregunta *¿es el inglés divertido?*, hallamos un resultado del 92 % en ambos casos; igualmente, la respuesta a la pregunta *¿te gusta aprender inglés?* resulta afirmativa en ambos grupos: 100 % en el grupo A y 96 % en el grupo B. Con el propósito de conocer las posibles dificultades del alumnado hacia la L2, planteamos la pregunta *¿te resulta difícil la clase de inglés?* Las respuestas indican que el inglés resulta difícil para el 32 % del alumnado en el grupo A y para el 24 % en el grupo B. En cuanto a la detección de posibles efectos externos que pudieran incidir en nuestro estudio, unificamos las respuestas a las preguntas *¿vas a alguna academia?* y *¿hablas con alguna persona en inglés fuera del colegio?* Los resultados muestran que 7

escolares del grupo B y 4 del grupo A practican el inglés de alguna manera fuera de la escuela.

Tabla 3

Resultados (porcentaje del alumnado que responde Sí), por grupo, en la prueba de evaluación inicial: Cuestionario sobre variables de aprendizaje

PREGUNTAS	P.Sintético	P. Analítico
	% Si	% Si
¿TE GUSTA APRENDER INGLES?	100	96
¿HABLAS CON ALGUNA PERSONA EN INGLES FUERA DEL COLEGIO?	28	36
¿TE RESULTA DIVERTIDA LA CLASE DE INGLES?	92	92
¿TE RESULTA DIFICIL LA CLASE DE INGLES?	32	24
¿VAS A ALGUNA ACADEMIA?	28	36
¿TE GUSTA HABLAR EN CLASE EN INGLÉS?	96	88
¿HABLAS OTRO IDIOMA APARTE DE ESPAÑOL E INGLES?	0	7

7.2. RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE SEGUIMIENTO

A lo largo de las 25 semanas de desarrollo del estudio, el rendimiento y progresos de los aprendices fueron evaluados periódicamente en lectura y escritura de palabras. Debido a que tanto el número de correspondencias grafema-fonema como el orden de su estudio son diferentes en los dos programas de enseñanza, las pruebas de seguimiento son también diferentes. No obstante, en ambos programas se utilizan las mismas palabras para la evaluación de una misma correspondencia, lo que hace comparables estos resultados. Cada prueba incluía varias palabras con las nuevas correspondencias grafema-fonema estudiadas desde la evaluación anterior. Así por ejemplo, en la primera evaluación de progreso del programa analítico se incluyeron 5 palabras que comenzaban por los grafemas A, cinco por B y cinco por C, mientras que en el programa sintético las palabras comenzaban por S, A, T, I, P y N (5 de cada categoría, excepto la grafía I). En total se aplicaron 6

pruebas que incluyeron un total de 123 palabras, correspondientes a las trabajadas a lo largo del programa analítico, y 7 pruebas con un total de 206 palabras, correspondientes al programa sintético (véase capítulo 6). Para la evaluación de la mayor parte de las correspondencias se presentaron 5 ítems, y sólo en el caso de *E*, *I* y *O* se hizo uso de 4 ítems. Se concedió un punto por cada ítem correctamente leído, y los resultados se transformaron en porcentajes de aciertos en cada categoría. Tal como se detalla en la descripción de los programas de entrenamiento (capítulo 6), la secuencia en la introducción de las correspondencias GF en ambos métodos es bastante diferente, aunque fue prioritario seguir las mismas directrices organizativas y temporales en ambos métodos, lo que trajo como consecuencia que la metodología marcada por el método analítico, en un periodo limitado de 25 semanas, no permitiera las enseñanzas explícitas de 17 de las 42 correspondencias GF y su posterior aplicación a la lectura de palabras que habían sido diseñadas para ambos métodos.

7.2.1. PRUEBA DE LECTURA DE PALABRAS

En las Figuras 5a, 5b y 5c se presentan los valores promedio para cada grupo en las categorías de palabras con correspondencias entre grafemas simples (de una sólo letra) y el fonema correspondiente, que son las correspondencias trabajadas de manera explícita en los dos grupos. En la Tabla 4 se presentan las puntuaciones medias y desviaciones típicas en el conjunto de las 25 categorías en cada grupo. En general, las puntuaciones son muy altas en todas las categorías, sobre todo en el grupo del programa sintético, en el que el promedio más bajo alcanza un 82.4 % (en la categoría *U*) y en el que se supera el 90 % de aciertos en 21 de las 25 categorías. También en el grupo del programa analítico las puntuaciones superan el 90 % en 9 de las 25 categorías y sólo en tres de ellas no se alcanza el 80 %. Una observación detallada de las diferencias entre los dos grupos indica que, en 7 de las correspondencias, la diferencia entre los dos programas alcanza o supera el 10 %, siempre a favor del grupo que seguía el programa sintético. En orden de mayor a menor diferencia a favor de este grupo, encontramos las categorías *D* (22.4 %), *J* (17.4 %), *L* (15.2 %), *G* (14.4 %), *R* (13.6 %), *B* (13.6 %) y *O* (10 %). La única

diferencia destacable a favor del grupo del programa analítico la encontramos en la categoría *U*, con una ventaja del 8.8 %.

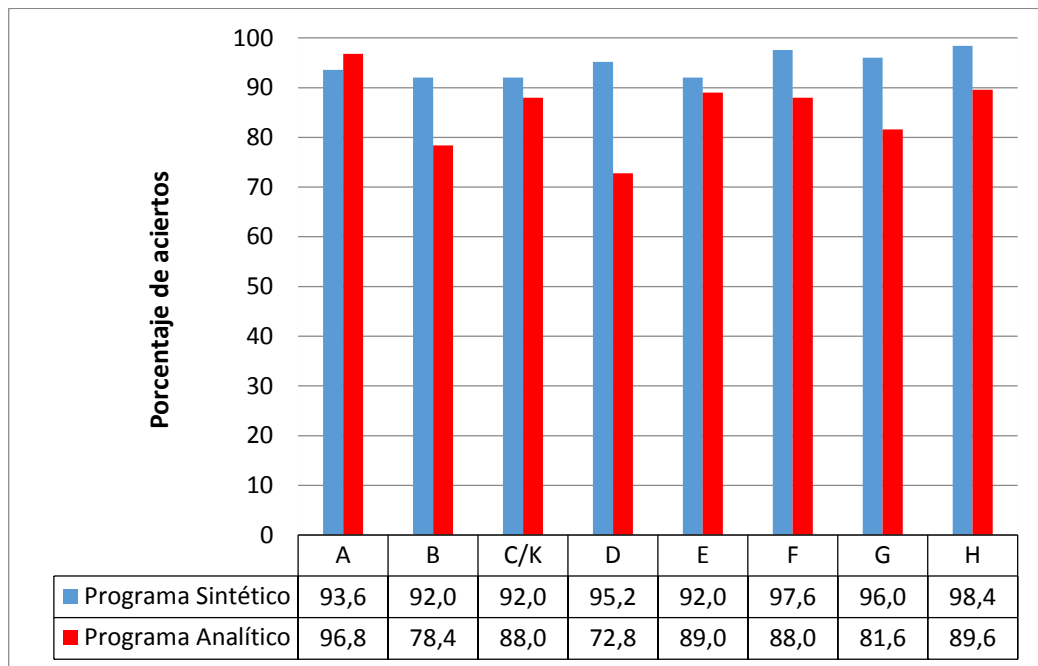


Figura 5a

Resultados en las Pruebas de seguimiento de lectura de palabras según el grupo y la correspondencia grafema-fonema evaluada (A, B, C/K, D, E, F, G y H)

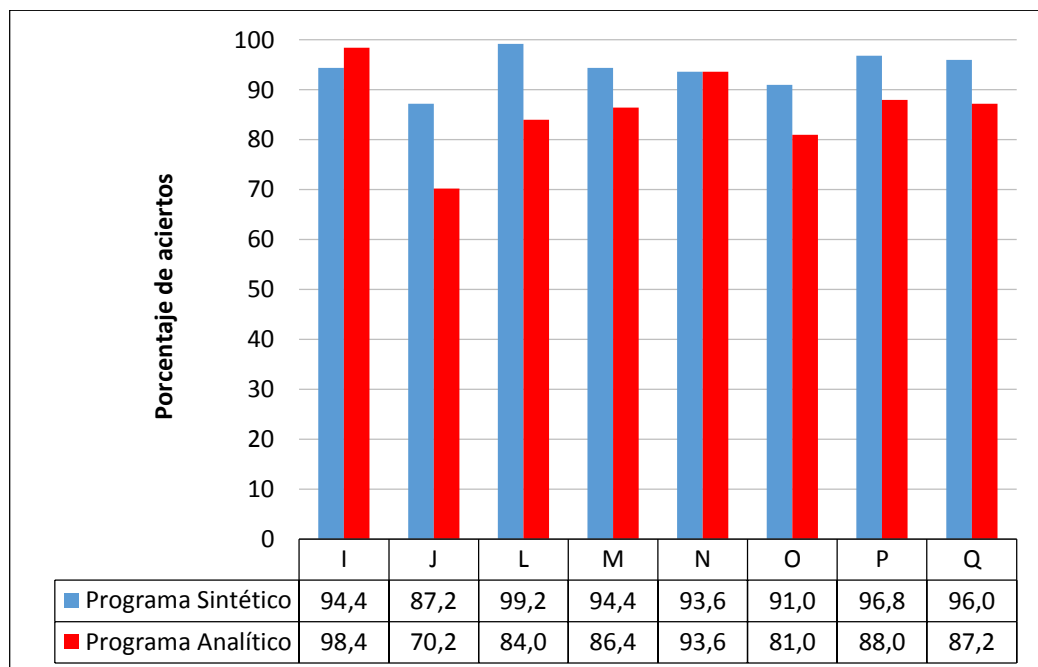


Figura 5b

Resultados en las Pruebas de seguimiento de lectura de palabras según el grupo y la correspondencia grafema-fonema evaluada (I, J, L, M, N, O, P y Q)

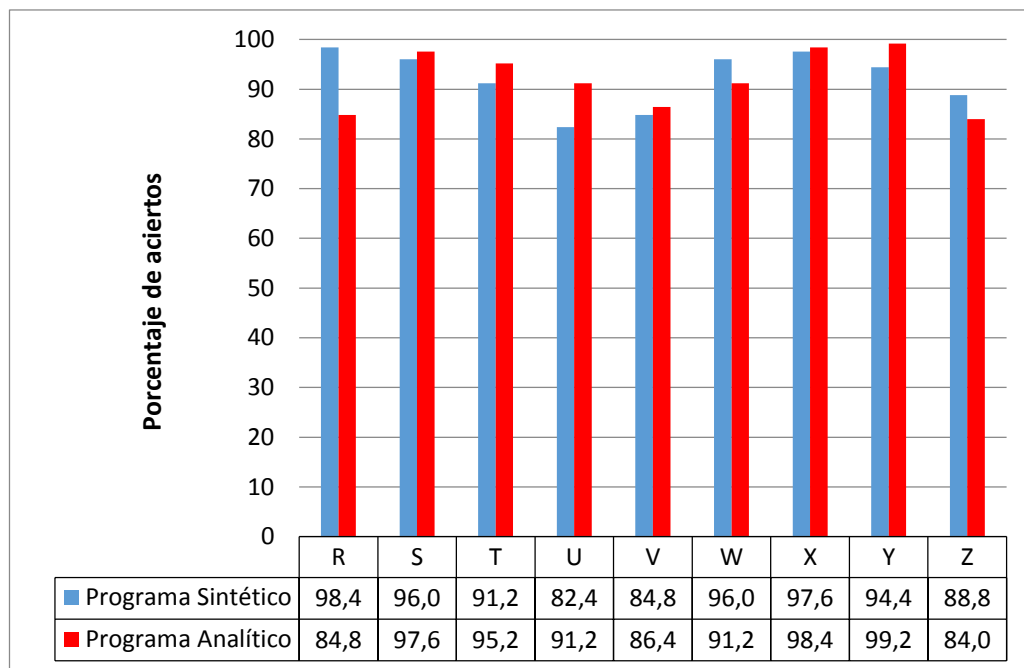


Figura 5c

Resultados en las Pruebas de seguimiento de lectura de palabras según el grupo y la correspondencia grafema-fonema evaluada (R, S, T, U, V, W, X, Y y Z)

Estas diferencias fueron analizadas estadísticamente mediante la aplicación de la prueba *U* de Mann-Whitney (una vez comprobado que las puntuaciones no se distribuían normalmente según los resultados de la prueba de ajuste de Shapiro-Wilk) comparando ambos grupos de cada categoría de ítems. Los resultados indican diferencias altamente significativas a favor del grupo sintético en las categorías *B* ($p = .004$), *D* ($p < .001$), *F* ($p = .001$), *G* ($p < .001$), *H* ($p < .001$), *J* ($p = .001$), *L* ($p < .001$), *P* ($p = .004$) y *R* ($p < .001$) y también, aunque con menor nivel de significatividad, en las categorías *M* ($p = .036$), *O* ($p = .034$) y *Q* ($p = .018$). En el resto de categorías (*C/K*, *E*, *I*, *N*, *S*, *T*, *U*, *V*, *W*, *X*, *Y* y *Z*) no hubo diferencias significativas entre los dos grupos. Considerando las puntuaciones promedio de cada participante en las anteriores 25 categorías, encontramos que el grupo A, con una media de 93.6 % de aciertos y *D.T.* de 9.9, supera en 5.8 puntos porcentuales a la media del grupo B, que fue de 87.7 con *D.T.* de 8.3. Dado que la distribución de las puntuaciones no cumplía el criterio de normalidad ni en el grupo A ($p < .001$) ni en el B ($p = .058$), de acuerdo con los estadísticos de contraste de ajuste de Shapiro-Wilk (Tabla4), se aplicó la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney para

comparar los resultados de los dos grupos. Los resultados ($U = 151.5$; $p = .002$) indican una diferencia significativa entre los dos grupos a favor del grupo con metodología sintética (ver detalles del análisis en Anexo 2.b).

Tabla 4

Resultados (media y desviación típica) por grupo en las Pruebas de seguimiento: Lectura de palabras (con solo grafemas simples) en L2 y Escritura de palabras (con sólo grafemas simples) en L2 y resultados en la prueba de contraste entre grupos.

	grupo	N	Media % Aciertos	Desviación típica	U (Mann-Whitney) p
Lectura de palabras	A	25	93.6	9.9	151.5
	B	25	87.7	8.3	.002
Escritura de palabras	A	25	77.8	15.9	294
	B	25	76.8	18.2	.719

Por otra parte, en el caso del programa sintético (Grupo A), también se incluyó el trabajo explícito sobre correspondencias grafofonológicas más complejas. Es el caso de las establecidas entre dígrafos y diptongos, tales como *AI* y su sonido correspondiente /ei/, y las correspondientes a dígrafos con fonemas simples, como, por ejemplo, las grafías *TH* y *SH*. La adquisición de estas correspondencias también fue evaluada a lo largo del entrenamiento y los resultados (véase Figura 6) fueron tan altos como en las correspondencias simples, alcanzándose un promedio del 92.2 % de aciertos ($D.T. = 19.2$). Además, las puntuaciones promedio en correspondencias simples y en correspondencias complejas estuvieron altamente correlacionadas ($r = .88$; $p < .0001$). Finalmente aplicamos la prueba Z de Wilcoxon para comparar los resultados entre ambos tipos de correspondencias, pero no se encontró una diferencia significativa entre ellos ($Z = -1.23$; $p = .218$), (ver detalles del análisis en Anexo 2.b).

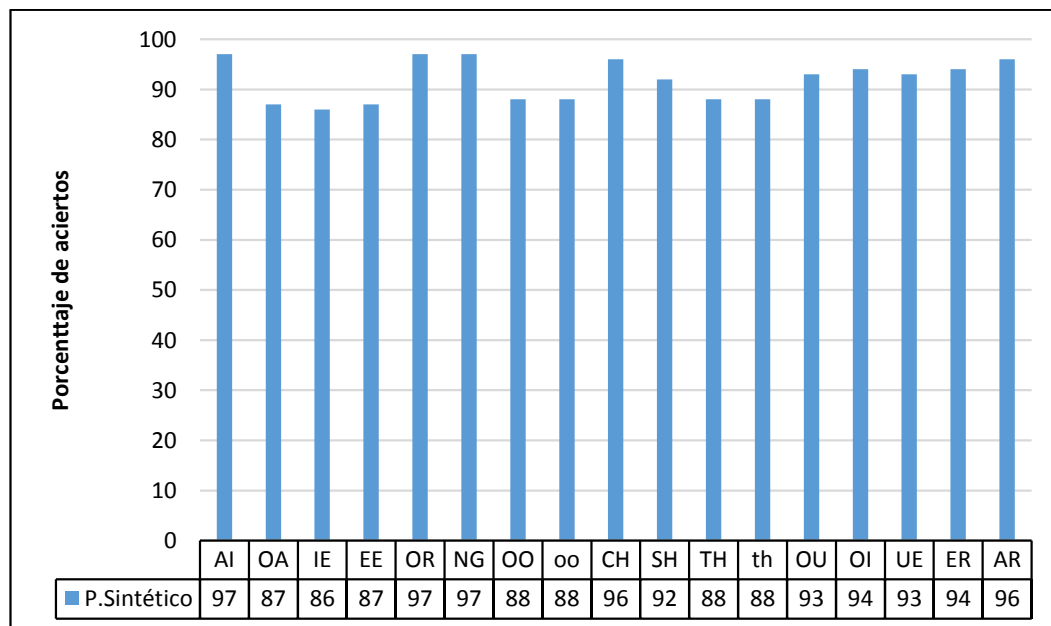


Figura 6

Resultados en las pruebas de seguimiento de lectura de palabras, en correspondencias complejas entre dígrafos y diptongos o fonemas simples evaluadas en el grupo A (programa sintético) por orden de introducción.

7.2.2. PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS

De manera similar, analizamos los resultados de las pruebas de seguimiento de escritura de palabras. En las Figuras 7a, 7b y 7c se presentan los porcentajes de aciertos en las correspondencias fonema-grafema simples que fueron trabajadas de forma explícita en los dos grupos. No se incluye la evaluación de las grafías *QU*, *X* e *Y* en el grupo A (sintético), debido a que estas correspondencias se estudiaron en los bloques 6 y 7 del programa de entrenamiento y no llegaron a ser evaluadas. Tal como se detalla en el capítulo 6, el desarrollo del proceso de secuenciación didáctica en la introducción de la lectura y la escritura en el método sintético supuso que no fuera posible la evaluación de los dos últimos bloques en el periodo de entrenamiento establecido. En términos generales, las puntuaciones son variadas dependiendo de las categorías (Figuras 7a, 7b y 7c). En 16 categorías las puntuaciones superan el 75% en ambos grupos, siendo la puntuación media en estas categorías de 83.7% en el grupo sintético y de 81% en el analítico. En las restantes seis categorías (*E*, *F*, *G*, *H*, *J* y *P*), la media del grupo sintético es de 69.3% y la del

grupo analítico de 52.5%. Una observación detenida de las diferencias entre los dos grupos indica que las mayores diferencias aparecen en las tres categorías con puntuaciones más bajas: 23 puntos porcentuales en la categoría E; 34, en la categoría F; y 43, en la categoría G, siendo tales diferencias favorables al grupo sintético. También en la categoría J aparece una diferencia de 16 puntos a favor del grupo sintético, mientras que en las categorías A y I es el grupo analítico quien supera en aproximadamente 10 puntos al sintético, al igual que en la categoría S, con 12 puntos de ventaja, y en la categoría P, donde la ventaja es de 18 puntos. La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney comparando ambos grupos en cada categoría de ítems, indica diferencias significativas a favor del grupo sintético en las categorías E ($p=.019$), F ($p<.003$) y G ($p<.001$), mientras que a favor del grupo analítico fueron significativas las diferencias en A ($p = .008$), I ($p = .033$), P ($p = .023$) y S ($p = .028$). En el resto de categorías no hubo diferencias significativas entre los dos grupos.

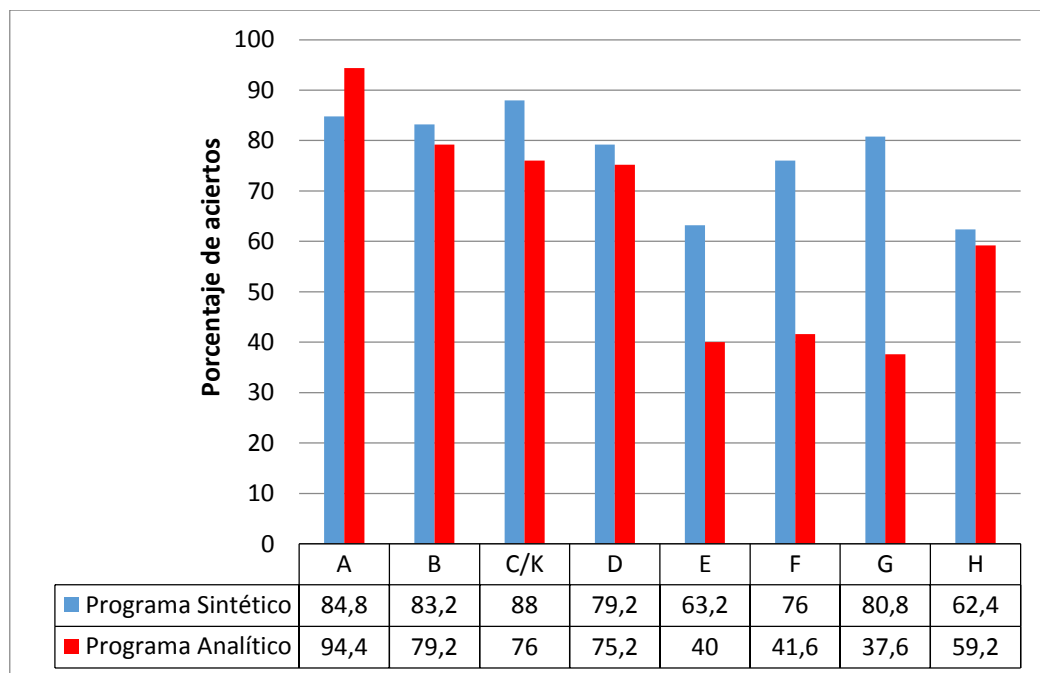


Figura7a

Resultados en las Pruebas de seguimiento en escritura de palabras según la correspondencia fonema-grafema evaluada (A, B, C/K, D, E, F, G y H) y según el grupo

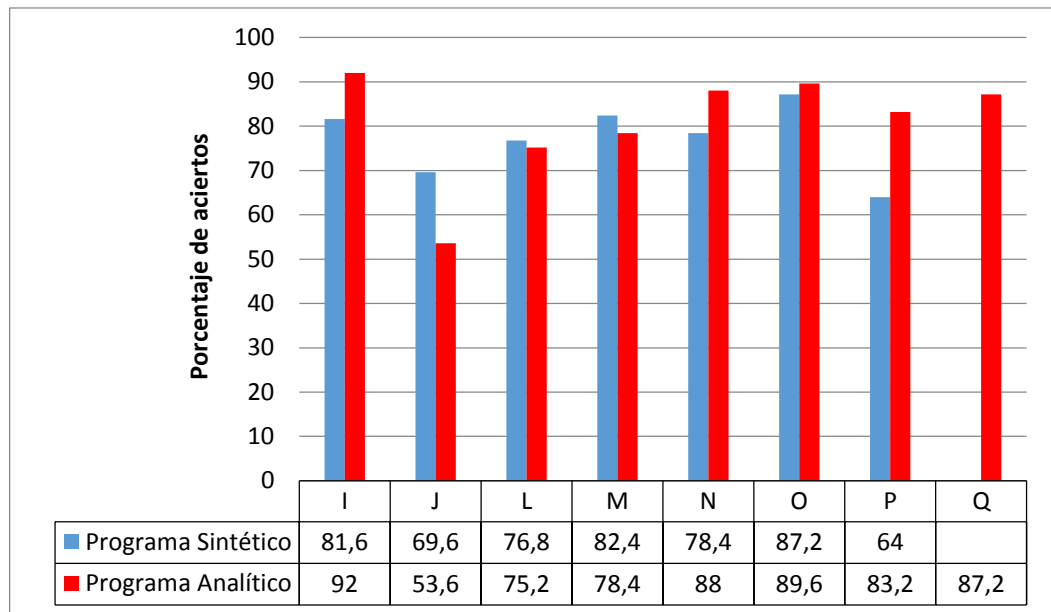


Figura7b

Resultados en las Pruebas de seguimiento en escritura de palabras según la correspondencia fonema-grafema evaluada (I, J, L, M, N, O, P y Q) y según el grupo

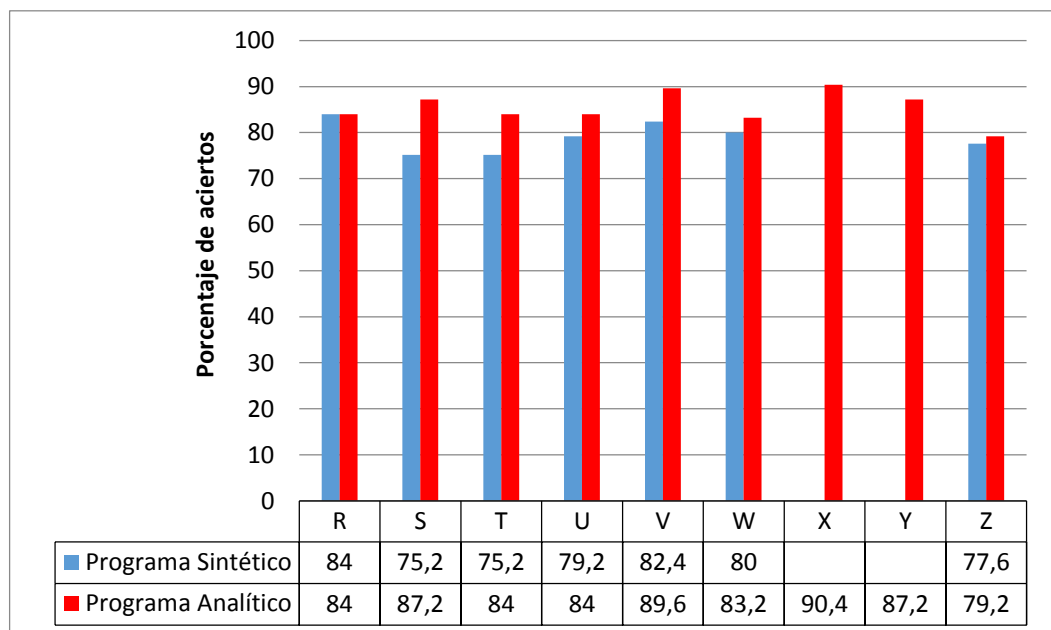


Figura7c

Resultados en las Pruebas de seguimiento en escritura de palabras según la correspondencia fonema-grafema evaluada (R, S, T, U, V, W, X, Y y Z) y según el grupo

Al igual que hicimos con las pruebas de seguimiento de lectura, calculamos las puntuaciones promedio de cada participante en las 22 categorías en las que tenemos puntuaciones de los dos grupos (Tabla 4), encontrando que, en el grupo A, la media fue de 77.8% de aciertos y la *D.T.* de 15.9, mientras que en grupo B la media fue de 76.8 y la *D.T.* de 18.2. Al aplicar la prueba U de Mann-Whitney (previa comprobación de que la distribución de las puntuaciones en ambos grupos no cumplían el criterio de normalidad) la diferencia entre los dos grupos ($U = 294$, $p = .719$) no resultó significativa (ver detalles del análisis en Anexo 2.b). En cuanto a las ocho correspondencias complejas entre dígrafos y diptongos o fonemas simples, sólo trabajadas de forma explícita y evaluadas en el programa sintético, los resultados (Figura 8) fueron incluso mejores que en las correspondencias simples, alcanzándose un promedio del 82.8% de aciertos ($D.T. = 15$). Además, las puntuaciones promedio en correspondencias simples y en correspondencias complejas estuvieron altamente correlacionadas ($r = .87$; $p < .0001$). Finalmente la prueba de los rangos con signo Z de Wilcoxon mostró una diferencia significativa entre ambas puntuaciones: $Z = -2.872$, $p = .004$, a favor de las correspondencias complejas sobre las simples (ver detalles del análisis en Anexo 2.b).

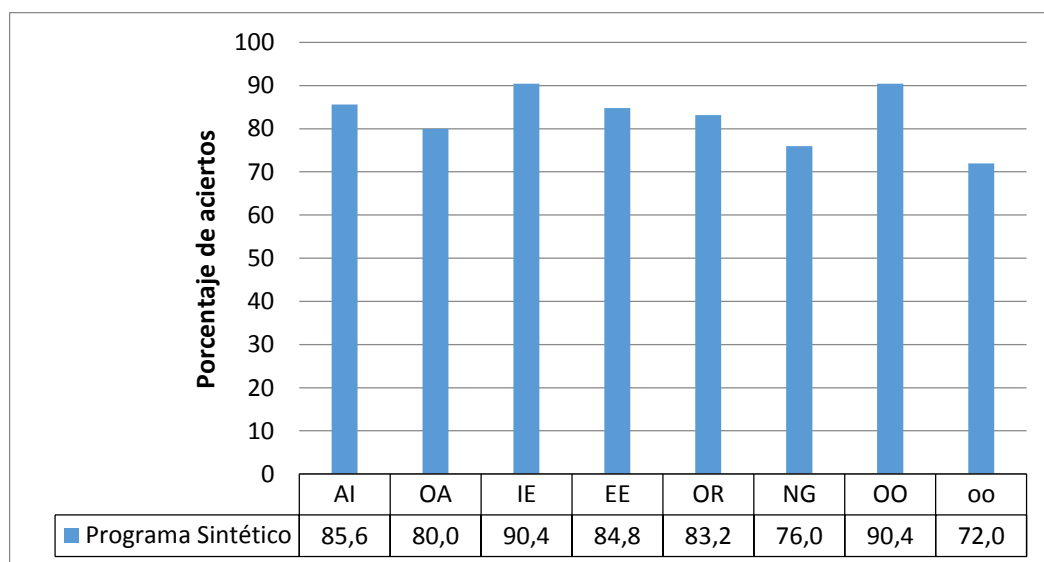


Figura 8

Resultados en las Pruebas de seguimiento en escritura de palabras en correspondencias complejas entre dígrafos y diptongos o fonemas simples evaluados en el grupo A (programa sintético) por orden de introducción.

7.3. RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN FINAL

El conjunto de pruebas administradas en la evaluación final tiene como objetivo valorar la efectividad de cada uno de los dos programas de enseñanza fónica administrados: sintético y analítico. Esta efectividad la hemos centrado, fundamentalmente, en la adquisición de las destrezas básicas que dan acceso al proceso de decodificación de palabras escritas, esto es, el conocimiento y aplicación de las correspondencias grafonológicas del código alfabético de la lengua inglesa. Las pruebas utilizadas para estos objetivos fueron:

- Prueba de producción de los sonidos de las letras.
- Prueba de lectura de palabras, elegidas entre las trabajadas en los dos programas, conteniendo 42 correspondencias grafonológicas diferentes.
- Prueba de lectura de nuevas palabras o pseudopalabras, por analogía con palabras conocidas de la misma estructura ortográfica; y
- Prueba de discriminación fonémica y grafémica.

7.3.1. PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE LOS SONIDOS DE LAS LETRAS

Esta prueba no contiene los mismos ítems en los dos grupos de tratamiento, ya que en el grupo analítico se enseñaron de manera explícita y, por tanto, se evaluaron sólo 25 correspondencias simples grafema-fonema, mientras que en el grupo sintético se enseñaron además 17 correspondencias complejas establecidas entre dígrafos y diptongos o fonemas simples. Por esta razón, sólo es posible comparar los resultados en los 25 ítems comunes a los dos grupos. Tal como observamos en la Tabla 5, son muchos los ítems en los que el promedio alcanza el 100 % de aciertos: 16 ítems en el caso del Grupo A y 11 ítems en el caso del Grupo B. Los ítems en los que los aprendices encontraron mayor dificultad, con promedios inferiores al 80 %, se corresponden con el grafema simple *V* en el grupo A (con un 76 % de aciertos) y los grafemas *V* (48 %), *Z* (56 %), *J* (64 %), *Y* (72 %) y *T* y *X* (76 % en los dos casos) en el grupo B.

Tabla 5

Resultados (porcentaje de aprendices que responden correctamente) por ítem, para cada grupo de la Prueba de producción de los sonidos de las letras

Items	Sintético	Analítico
A	100	88
B	92	100
C/K	100	100
D	100	80
E	100	100
F	100	100
G	96	84
H	100	100
I	100	96
J	92	64
L	100	100
M	100	100
N	100	100
O	100	100
P	100	100
Q	100	88
R	88	88
S	100	96
T	100	76
U	88	84
V	76	48
W	100	100
X	96	76
Y	88	72
Z	80	56

En la Figura 9 podemos observar las correspondencias con peores puntuaciones en ambos grupos. Calculamos el promedio en los 25 ítems, obteniendo una media de 95.84 % de aciertos ($D.T. = 5.6$) en el grupo A y de 87.84 % ($D.T. = 10.1$) en el grupo B, lo que supone una ventaja de 8 puntos para el grupo del

programa sintético (Tabla 6). Para valorar la diferencia entre los dos grupos aplicamos la prueba U de Mann-Whitney que resultó significativa ($U = 141,5$, $p = .001$) (ver detalles del análisis en el anexo 2.c). Los resultados en los 17 ítems correspondientes a dígrafos, solo evaluados en el grupo A (programa sintético), también fueron altos, con un promedio de 92.94 % de aciertos ($D.T. = 10.2$). En los dígrafos *AI*, *OR*, *OO*, *oo*, *CH*, *th*, *OI* y *UE* se obtuvieron el 100% de aciertos y por debajo del 90 % de aciertos sólo encontramos los ítems *IE* y *SH* (88 % en ambos casos) y *ER* (64 %). La diferencia entre grafemas simples y dígrafos, analizada con la prueba de los rangos de Wilcoxon, no resultó significativa ($Z = -1.548$, $p = .122$; ver detalles del análisis en el anexo 2.c). Calculamos además la correlación entre las dos medidas con el resultado de $r = .63$; $p = .001$.

Tabla 6

Resultados (media y desviación típica) por grupo en las Pruebas de evaluación final (Producción de los sonidos de las letras, lectura de palabras y lectura por analogía) y resultados en la prueba de contraste entre grupos.

	grupo	N	Media % Aciertos	Desviación típica	U (Mann-Whitney) p
Producción sonidos-letras	A	25	95.84	5.59	141.5
	B	25	87.84	10.10	.001
Lectura de palabras	A	25	94.24	8.17	128
	B	25	81.28	14.68	<.001
Lectura por analogía (sin dígrafos)	A	25	90.67	18.05	270.5
	B	25	84.00	23.80	.311
Lectura por analogía (con dígrafos)	A	25	90.16	11.22	50.0
	B	25	64.62	16.32	<.001

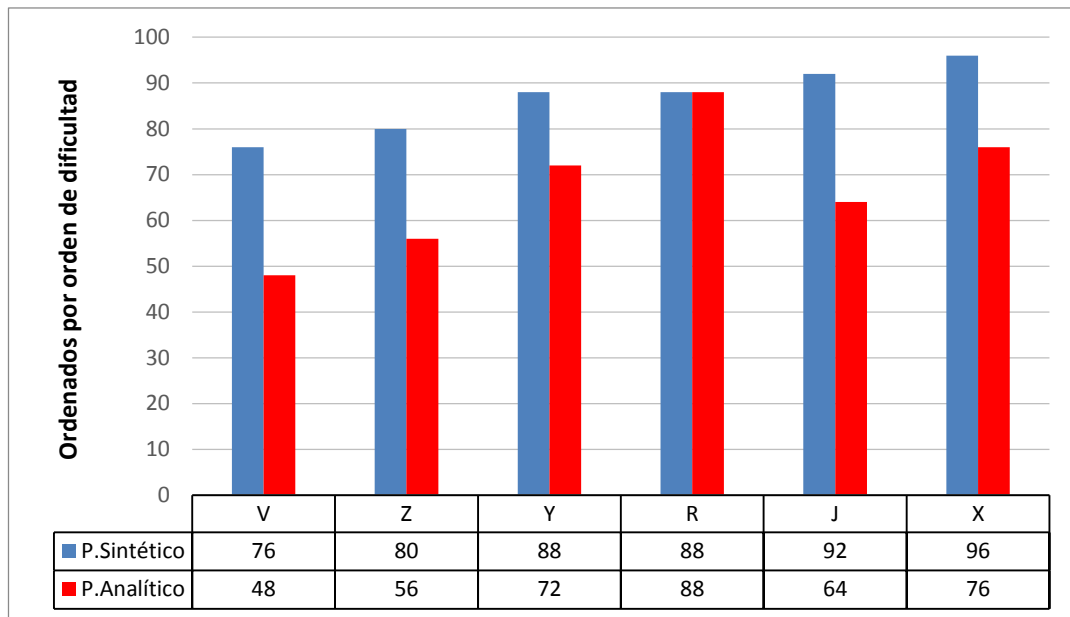


Figura 9

Resultados (porcentajes de aciertos), por grupo, en las correspondencias GF más problemáticas de la Prueba de producción del sonido de las letras, ordenados por dificultad (de más a menos).

7.3.2. PRUEBA DE LECTURA DE PALABRAS

Al igual que en la prueba anterior sobre conocimiento del sonido de las letras, en esta prueba los ítems comunes a los dos grupos son palabras que solo contienen las 25 correspondencias simples estudiadas explícitamente en los dos programas de enseñanza. Al tratarse de las mismas 25 palabras en los dos grupos podemos comparar los resultados. En el grupo A la puntuación promedio fue de 94.24 % de aciertos ($D.T.=8.17$) mientras que en el grupo B fue de 81.28 % ($D.T.=14.68$), de forma que el grupo A aventaja en 13 puntos porcentuales al grupo B (Tabla 6). Para analizar la posible significatividad de la diferencia entre los grupos aplicamos la prueba U de Mann-Whitney que resultó estadísticamente significativa: $U = 128, p < .001$ (ver detalles del análisis en Anexo 2.c).

En cuanto a los resultados en las palabras que contenían correspondencias más complejas, estudiadas y evaluadas en el grupo A, el promedio de aciertos

también fue alto al alcanzar 90.12 %, sólo 4 puntos porcentuales por debajo de la media de las palabras con sólo correspondencias simples, aunque con una mayor dispersión de los resultados ($D.T.=17.65$). El resultado en la prueba de rangos con signos de Wilcoxon indica que la diferencia en la lectura entre ambos tipos de palabras no es significativa: $Z = -1.548$, $p = .122$. Además, encontramos una muy alta correlación entre las dos puntuaciones: $r = .85$; $p < .001$), lo que indica que quienes mejor leyeron las palabras con sólo correspondencias simples (grafemas simples) también fueron mejores en la lectura de palabras con correspondencias más complejas (dígrafos).

Un análisis de los resultados ítem por ítem en la Tabla 7 muestra que las palabras que resultaron más difíciles de leer al grupo A fueron *spot* (76 % de respuestas acertadas), *van* (76 %) y *zip* (72 %), ítems que también fueron de los más difíciles para el grupo B (64 %, 38 % y 40 % respectivamente). Además, el grupo B tuvo dificultades importantes en *drum* (52 %), *jump* (48 %) y *quiz* (64 %). Además, entre los ítems con correspondencias complejas, solo evaluados en el grupo A, el más difícil fue la correspondencia grafémica *ER* del sonido *schwa* en la palabra *sister* (64 % de respuestas acertadas), mientras que en el resto de palabras de esta categoría al menos contestaron correctamente el 80 % de los escolares (véase Figura 10).

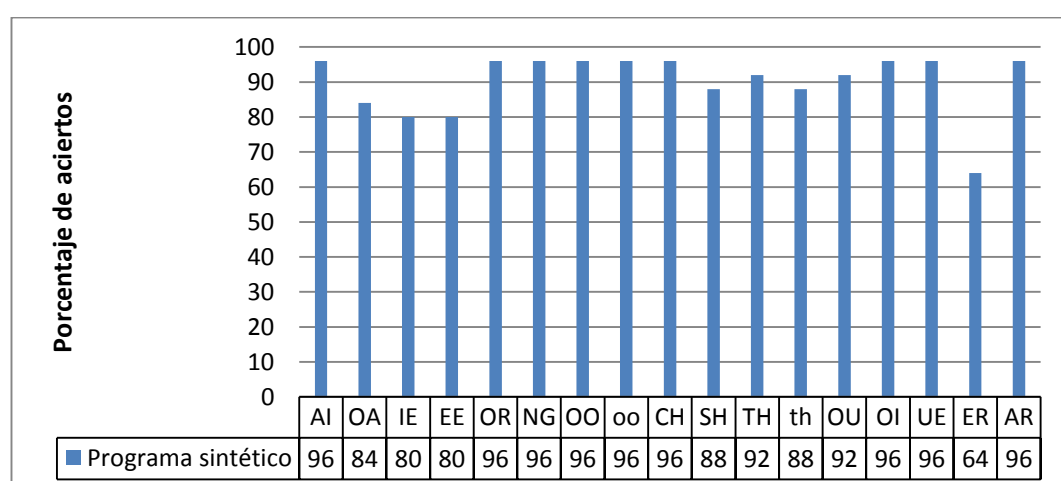


Figura 10

Porcentaje de aciertos en la Prueba de lectura de palabras conteniendo dígrafos, en el grupo A (sintético) por orden de introducción.

Tabla 7

Resultados promedio (en porcentaje de aciertos) por ítems, para cada grupo, en la Prueba de lectura de palabras.

Palabras	P.Sintético	P.Analítico
	(Grupo A)	(Grupo B)
<i>Ant</i>	100	80
<i>Bell</i>	92	100
<i>Clock</i>	100	100
<i>Drum</i>	100	52
<i>Elf</i>	100	96
<i>Frog</i>	100	100
<i>Grasp</i>	96	84
<i>Hop</i>	100	100
<i>Ink</i>	100	96
<i>Jump</i>	92	48
<i>Lip</i>	100	100
<i>Mask</i>	100	100
<i>Nest</i>	100	84
<i>Odd</i>	100	100
<i>Plum</i>	100	100
<i>Quiz</i>	100	64
<i>Rabbit</i>	88	88
<i>Spot</i>	76	64
<i>Ten</i>	100	76
<i>Up</i>	84	76
<i>Van</i>	76	38
<i>Web</i>	100	100
<i>Mix</i>	92	76
<i>Yum</i>	88	72
<i>Zip</i>	72	40

7.3.3. PRUEBA DE LECTURA POR ANALOGÍA

En esta prueba se trata de evaluar si los aprendices son capaces de aplicar el conocimiento adquirido de las correspondencias grafofonológicas para leer palabras nuevas o, eventualmente, pseudopalabras. Entre los 16 ítems que forman la prueba, 13 incluyen dígrafos que, como ya hemos dicho, no fueron trabajados de forma explícita en el grupo B. Por esta razón, separamos los resultados de estos 13 ítems de los resultados en los otros 3 con todas las correspondencias trabajadas explícitamente en ambos grupos.

Tal como vemos en la Tabla 8, globalmente, el grupo A ($\bar{X} = 90.25$, $S.D. = 11.56$) puntúa más alto que el B ($\bar{X} = 68.25$, $S.D. = 16.23$). Igualmente ocurre si comparamos separadamente los ítems sin y con dígrafos: 90.67 % frente al 84 % en los ítems sin dígrafos trabajados explícitamente en los dos grupos, y 90.16 % frente a 64.62 % en los ítems con dígrafos trabajados implícitamente en el grupo B (Tabla 6). Estadísticamente, estas diferencias entre los dos grupos solo fueron significativas en el segundo caso: $U = 50$, $p < .001$, es decir en los ítems con correspondencias trabajadas de forma explícita en el grupo A y de forma implícita en el B (ver detalles del análisis en Anexo 2.c)

Complementariamente, analizamos la diferencia entre los resultados en los ítems de las dos categorías (explícita e implícita) tanto en el grupo A como en el B. En el grupo A la diferencia media fue de 0.5 puntos porcentuales, mientras que en el grupo B lo fue de 19.4 puntos. Al aplicar la prueba Z de Wilcoxon, solo en el grupo B la diferencia fue significativa: $Z = -3.638$, $p < .001$ (ver detalles del análisis en Anexo 2.c). Parece, por tanto, que resulta más difícil aplicar las correspondencias cuando no han sido trabajadas de forma explícita.

Tabla8

Resultados promedio (en porcentaje de aciertos) por ítems y total para cada grupo de la Prueba de lectura por analogía

	Grafema	P.Sintético	P.Analítico
Sin dígrafos	A (fam)	100	100
	S (slop)	88	80
	U (frum)	84	72
Con dígrafos	AI (fain)	80	40
	OA (roat)	80	16
	IE (pie)	92	4
	EE (meet)	84	56
	OR (corn)	100	96
	NG (slong)	100	96
	OO (took)	100	84
	CH (chock)	100	100
	SH (rish)	92	84
	OU (bound)	68	52
	OI (roint)	100	92
	ER (pixer)	76	36
	AR (slar)	100	84
	Media :	90 %	68 %

Observando la Figura 11 podemos apreciar que en el caso del grupo sintético las correspondencias más difíciles de aplicar en nuevas palabras son las de *OU*, *ER*, *OA*, *AI* y *EE*, si bien sólo en las dos primeras el promedio de aprendices que dieron respuestas correctas no alcanza el 80 %. En el grupo analítico (véase la Figura 12), también encontramos los peores resultados en las mismas correspondencias, aunque en este caso los promedios son mucho más bajos y se sitúan entre 16 % y 56 %, e incluso encontramos un resultado mucho más bajo en la correspondencia *IE* donde sólo el 4 % de los aprendices tuvo éxito.

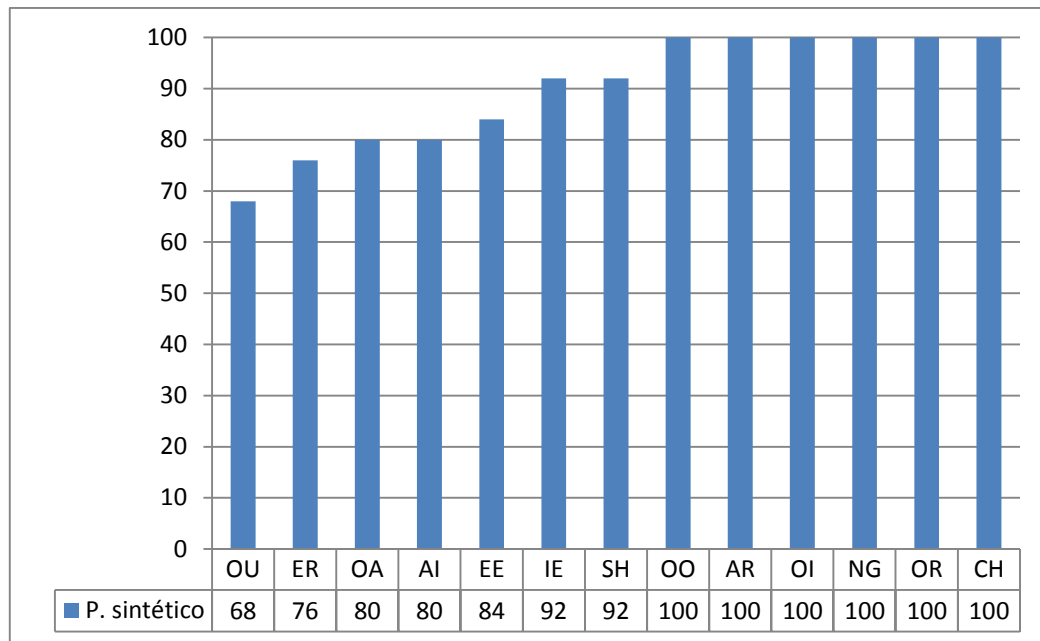


Figura 11

Resultados en la Prueba de lectura por analogía: Items con correspondencias complejas en orden de dificultad (de mayor a menor) en el grupo sintético

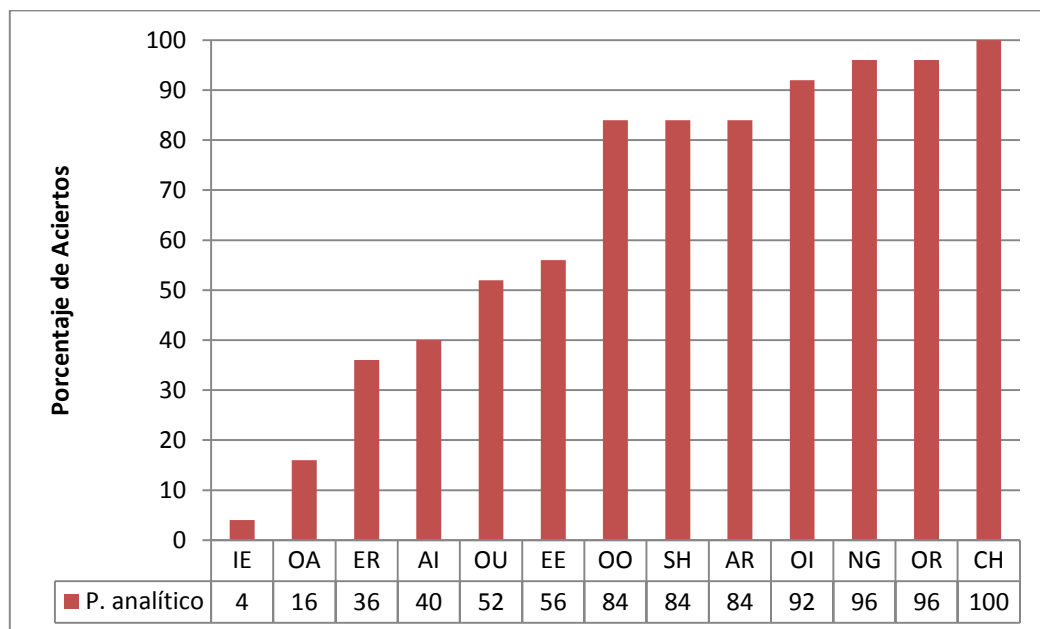


Figura 12

Resultados en la Prueba de lectura por analogía: Items con correspondencias complejas en orden de dificultad (de mayor a menor) en el grupo analítico

7.3.4. PRUEBA DE DISCRIMINACIÓN FONÉMICA Y GRAFÉMICA

En esta prueba se requiere, en primer lugar, distinguir entre fonemas similares, que pueden ser vocálicos o consonánticos. Los dos fonemas entre los que hay que discriminar en cada ítem están contenidos en palabras monosilábicas en las que únicamente varía dicho fonema. Pero además, la prueba requiere conocer el grafema que corresponde al fonema escuchado, ya que lo que hay que hacer es señalar la palabra escrita que corresponde a la palabra escuchada. Como se proponen dos opciones de respuesta (la palabra correcta y la palabra con el grafema correspondiente al fonema que difiere en un rasgo fonético) hay un 50 % de posibilidades de acertar por azar, así que calculamos la puntuación restando al número de aciertos el de errores, con el fin de controlar dicho azar.

Las puntuaciones obtenidas en la parte de discriminación entre fonemas vocálicos fueron inferiores a las obtenidas en la parte de fonemas consonánticos, tanto en el grupo A (63.2 % de respuestas correctas en vocales y 92.9 % en consonantes) como para el grupo B (21.6 % en vocales y 78.7 % en consonantes). Siendo altamente significativa esta diferencia tanto en el grupo A ($Z = -3.206, p = .001$) como en el grupo B ($Z = -3.652, p < .001$). Además, los resultados en la prueba U de Mann-Whitney indicó que el grupo A superaba significativamente al B tanto en vocales ($U = 168, p = .004$) como en consonantes ($U = 173, p = .003$), (Tabla 9).

Tabla 9

Resultados (media y desviación típica) por grupo en la Prueba de discriminación fonémica y grafémica, vocales y consonantes separadamente, y resultados en la prueba de contraste entre grupos.

	grupo	N	Media % Aciertos	Desviación típica	U (Mann-Whitney) p
Discriminación	A	25	63.20	43.08	168
Vocales	B	25	21.60	52.26	.004
Discriminación	A	25	92.89	13.94	173
Consonantes	B	25	78.67	18.68	.003

Con el fin de valorar si la desventaja de las vocales era mayor en alguno de los dos grupos, aplicamos un análisis de varianza de medidas repetidas considerando como factor intrasujetos la Categoría del fonema (Vocal vs. Consonante) y como factor intersujetos el Grupo. Los resultados de dicho análisis confirman el efecto significativo de la categoría del fonema: $F(48, 1)=43.3$; $p<.001$; $\eta^2 = .47$ y del grupo: $F(1,48)=13.2$; $p = .001$; $\eta^2 = .22$. Pero además, muestra que la interacción entre estas variables es significativa: $F(1, 48) = 4.31$; $p = .043$, lo cual indica que en el grupo B la desventaja en las vocales con respecto a las consonantes es significativamente más pronunciada que en el grupo A (véase Figura13).

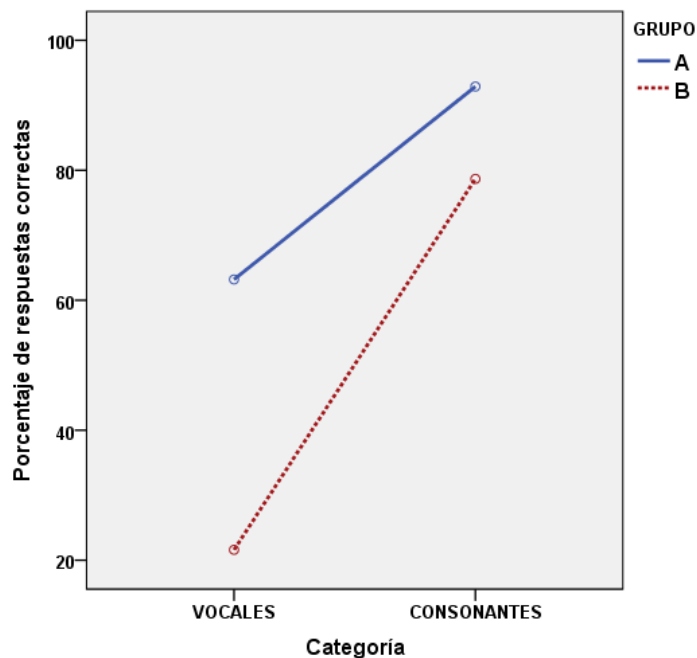


Figura 13

Diferencias entre vocales y consonantes en la Prueba de discriminación de pares mínimos, en los dos grupos (A= sintético; B = analítico)

Presentamos un examen detallado de los resultados por ítem a partir de las Figuras 11y 12 en las que se muestran las puntuaciones promedio una vez controlado el azar. En cuanto a la discriminación entre fonemas vocálicos (véase Figura14), podemos observar que el promedio más alto en ambos grupos se obtiene en la distinción entre fonema corto /i/ y largo /i:/ y sus correspondientes grafemas:

92 % en el grupo A y 68 % en el grupo B. Sin embargo, en la discriminación del par mínimo /o/ y /o:/, fonemas que se corresponden con las grafías *O* y *OR* respectivamente, se obtienen las puntuaciones más bajas, con un promedio del 52 % en el alumnado del grupo A y puntuaciones a nivel de azar en el grupo B. También es baja la puntuación en la distinción de los fonemas-grafemas *U* y *A*, con el 52 % de aciertos en el grupo A y el 20 % en el grupo B. Algo más alta es la puntuación en la discriminación de los fonemas-grafemas *U* y *oo*, con un promedio del 60 % en el grupo A pero con respuestas al azar en el grupo B. Las puntuaciones mejoran notablemente en el par mínimo de los fonemas-grafemas *E* y *ER* para el Grupo B, con el 44 %, y se mantienen en el 60 % para el grupo A.

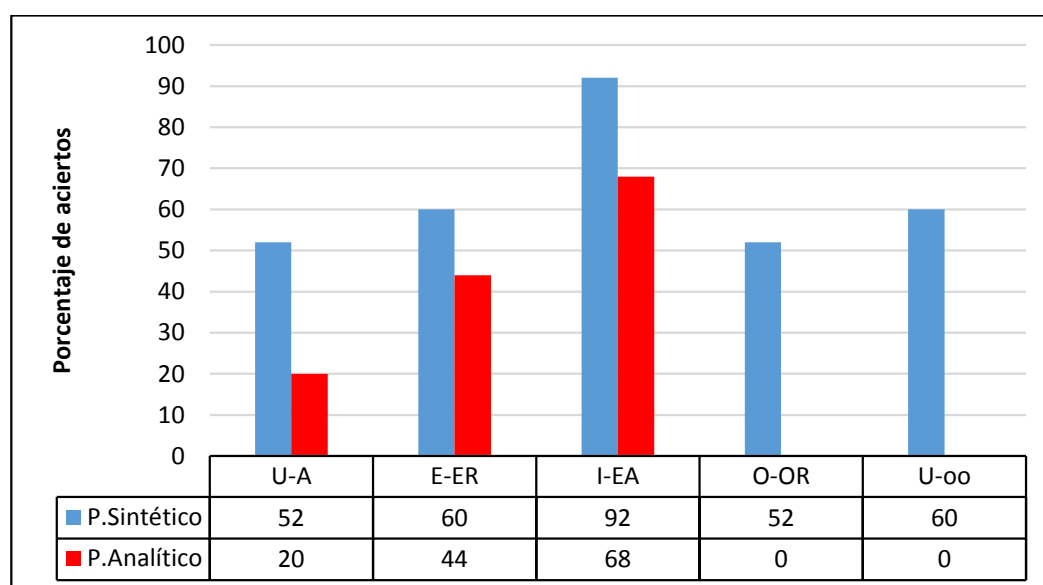


Figura 14

Resultados en la Prueba de discriminación fonémica y grafémica (vocales) en cada ítem y según el grupo (sintético y analítico)

En cuanto a la discriminación entre fonemas consonánticos (véase Figura 15), las puntuaciones son muy altas en todas las categorías, sobre todo en el grupo A (programa sintético), en el que el promedio más bajo alcanza un 76 % (en la discriminación de las grafías *S* y *SH*) y en el que en 6 de las 9 categorías se supera el 90 % de aciertos. También en el grupo B (programa analítico) las puntuaciones superan el 90 % en 4 de las 9 categorías. Sin embargo, en el resto de ítems no se supera el 80 % de aciertos, siendo también la discriminación de las grafías *S* y *SH*

donde las puntuaciones son más bajas, con un 44 % de aciertos. La única ventaja destacable a favor del grupo del programa analítico la encontramos en el par mínimo de los grafemas *V* y *F*, con una ventaja del 16 %.

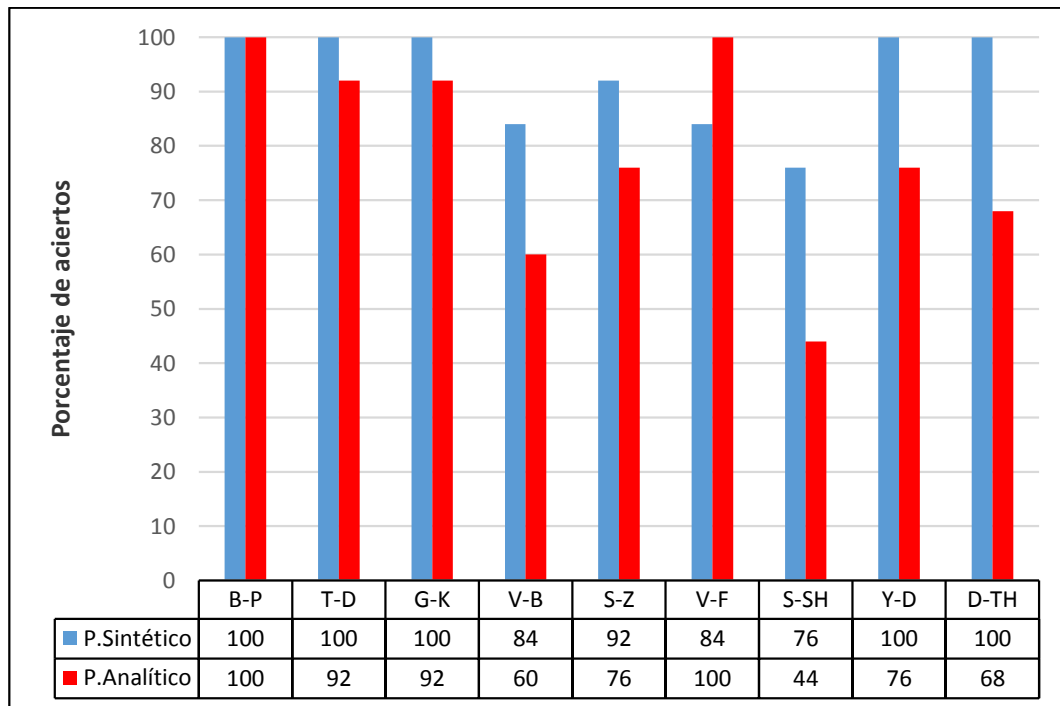


Figura 15

Resultados en la Prueba de discriminación fonémica y grafémica (consonantes), por grupo (sintético y analítico).

CAPÍTULO 8

DISCUSION Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

8.1. DISCUSIÓN

Dados los condicionantes organizativos y también de carácter ético que conlleva valorar la eficacia de programas de enseñanza en el medio escolar reglado, optamos por un diseño cuasi-experimental en la realización de la investigación, tomando grupos de aula completos. Si bien no había razones para sospechar que los dos grupos no fueran equivalentes en las variables relevantes del estudio, la equivalencia fue confirmada mediante la comparación de los resultados en las Pruebas de evaluación inicial que evaluaban la producción fonológica en la L1 (Registro fonológico inducido), percepción y producción fonológica en la L2 (repetición de palabras) y competencia lingüística en la L2 (nombrado de imágenes y producción oral de expresiones sencillas).

A pesar de la equivalencia de grupos en las pruebas citadas, resaltamos algunos datos de interés referentes a los resultados en dichas pruebas. En la Prueba de producción fonológica en la L1, los altos resultados son los esperables dada las edades de los escolares, si bien un análisis detallado señala que algunos aprendices aún presentan dificultades en la producción de ciertos fonemas en su lengua materna, tales como los fonemas /r/, /θ/, /l/, /s/, /x/ y /j/ (por orden de dificultad). En relación a la Prueba de repetición de palabras, que evalúa la producción fonológica en la L2, los resultados también han sido altos, pero hemos de tener en cuenta que sólo se incluyeron palabras previamente trabajadas en el pre-entrenamiento y que solo se exigía una repetición inmediata tras la producción del evaluador. En esta prueba observamos que los aprendices que presentaban cierta dificultad en la producción de algunos fonemas en su L1, la transferían a la producción de los sonidos la L2, en la mayoría de los casos, dificultándoles la pronunciación de ciertos fonemas. Por otra parte, las pequeñas diferencias entre los

grupos pueden estar justificadas por la metodología empleada por profesores diferentes de inglés para cada curso en la etapa de 5 años de Educación Infantil. En cuanto a la Prueba de competencia lingüística en la L2, el grupo analítico obtiene resultados levemente superiores respecto al grupo sintético (89 % y 82%, según grupo). Complementariamente, un examen de las puntuaciones individuales muestra tres casos en el grupo sintético y uno en el grupo analítico que no alcanzaron la media del 50 % de aciertos en la puntuación global en esta prueba. Como más arriba se puso de manifiesto, estos casos se corresponden con aprendices que recibían apoyo para el desarrollo lingüístico fuera del aula por parte del especialista. También la equivalencia entre los dos grupos se puso de manifiesto en las respuestas a las preguntas del cuestionario con el que valoramos el interés y motivación por el aprendizaje entre los escolares participantes. En términos generales, a los dos grupos les gustaba aprender inglés y usar la L2 para expresarse oralmente. Observamos que al grupo sintético le resultaba más difícil esta asignatura que al grupo analítico (32 % y 24 % respectivamente) y que este aspecto podía correlacionar con la pregunta *¿vas a alguna academia?*, cuyo resultado señala que el 36% de los aprendices del grupo analítico acuden a una academia de inglés como actividad extraescolar frente al 28% del grupo sintético.

A continuación, pasamos a interpretar los resultados correspondientes a las preguntas de investigación que nos planteamos al comienzo del estudio y que formulamos en el capítulo 5 de este trabajo. Discutiremos la incidencia de los programas de entrenamiento en el proceso de percepción y producción de los sonidos de la lengua inglesa, en la adquisición de las correspondencias GF (*alphabetic knowledge*) y en la lectura, considerando que nuestro interés principal está centrado en valorar si los dos programas de enseñanza han sido igualmente eficaces en el desarrollo de las variables de aprendizaje citadas o bien se puede concluir que uno de ellos es más efectivo que el otro.

Cuestión 1. ¿Hay diferencias entre los dos programas de enseñanza en cuanto a su influencia sobre la percepción y la producción de los sonidos del inglés por parte de aprendices españoles de inglés como LE en edades tempranas?

Asumimos en el planteamiento de esta pregunta de investigación que el proceso de adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera, en condiciones de aprendizaje escolar, mejora mediante la aplicación de un enfoque explícito en la enseñanza de sus aspectos fonológicos. Asumimos, además, que esta enseñanza es más eficaz si está basada en la instrucción simultánea del análisis articulatorio de los sonidos (fonemas) y del código alfabético inglés (grafemas). Para responder a la cuestión de las posibles diferencias en los efectos de los dos programas de enseñanza, trataremos separadamente los efectos producidos en los procesos de producción y percepción de los sonidos vocálicos y consonánticos.

En relación al proceso de *producción* de sonidos, tras comparar la Prueba de repetición de palabras administrada en la evaluación inicial que evalúa la producción fonológica de la L2, con la Prueba final de producción de los sonidos de las letras, podemos constatar la efectividad de los dos programas de enseñanza aplicados, dadas las altas puntuaciones obtenidas en casi todas las categorías. La diferencia entre los resultados iniciales de producción de los sonidos (sin grafías) y los resultados finales en la producción autónoma de los fonemas a partir de su letras señala la mejora de las producciones por parte de los aprendices tras la aplicación de una enseñanza explícita de las correspondencias grafofonológicas (fonemas y grafemas). De este modo, podemos considerar que la instrucción combinada de la práctica articulatoria y el aprendizaje de las correspondencias GF mejora sustancialmente la producción de los sonidos ingleses, en consonancia con las investigaciones llevadas a cabo por Foorman et al. (2010), Nicholson y Ng (2004) y Vadasy y Sanders (2010).

Teniendo en cuenta los 25 fonemas instruidos de manera explícita, el promedio de aciertos en la Prueba de producción de los sonidos a partir de sus grafías ha sido muy alto en los dos métodos aplicados y ambos grupos han mejorado notablemente tras las 25 semanas de entrenamiento, sobre todo en la producción de los sonidos consonánticos *problemáticos* detectados en la Prueba inicial de repetición de palabras y que se corresponden con las grafías V, Z, Y, X, H, J, D y R. Es importante señalar que estas grafías han coincidido en el orden de dificultad de los dos grupos desde el inicio del entrenamiento. Los buenos resultados obtenidos

constatan que ambos programas han conseguido instaurar el conocimiento fonológico de un número elevado de fonemas. Sin embargo, los resultados son mejores en el método sintético en todas las categorías fonológicas (vocálicas y consonánticas) analizadas, excepto en la producción del sonido /b/, cuyo peor resultado se debe al comportamiento de dos aprendices que no mejoraron la producción de este sonido a lo largo de todo el periodo de entrenamiento.

Un análisis detallado de los resultados, los sonidos consonánticos de la nueva lengua idénticos a los ya adquiridos en lengua castellana resultan transferidos en términos positivos desde el inicio del tratamiento, como es el caso de la pronunciación de la /f/ fricativa. Sin embargo, en los sonidos etiquetados como problemáticos, que responden a sonidos diferentes o aparentemente similares en la L1 y la L2, ha predominado el proceso de interferencia de la lengua materna, como en el caso de los sonidos que corresponden a las grafías V, Z, Y, X, H, J, D y R (por orden de dificultad en ambos grupos), sobre todo al inicio de la aplicación de los programas. En un análisis detallado de estos sonidos, los aprendices producían errores fonémicos como resultado de la diferencia entre los inventarios fonológicos de la L1 y la L2. En la producción de los sonidos /v/, /z/, /j/, /h/ y /dʒ/ que no existen en el sistema fonémico de la lengua castellana, la pronunciación del sonido sonoro /v/ era producido como el fonema /b/ de su lengua materna, el sonido sonoro /z/ tendía a ser confundido con el fonema castellano sordo /s/ y el sonido /j/ que se corresponde con la grafía Y era producido como el fonema /ʎ/ de su L1. También, el sonido glotal fricativo inglés /h/ tendía a pronunciarse como el sonido velar fricativo de la /j/ castellana no haciéndose aspirado y el sonido /dʒ/ que se corresponde con la grafía J en inglés, era producido como el fonema /ll/ de la L1. Por otro lado, los aprendices han cometido errores fonéticos producidos por la equivalencia entre dos elementos comunes en los sistemas fonológicos de la L1 y la L2 que presentan una realización fonética diferente; así por ejemplo, el sonido oclusivo alveolar /d/ era pronunciado como el sonido oclusivo dental de la L1.

Sin embargo, a lo largo de 25 semanas hemos constatado en las Pruebas de seguimiento de lectura de palabras (en esta prueba se concedía un punto a cada respuesta que incluía la pronunciación correcta del fonema objetivo), que la práctica

sistemática y explícita de los elementos fonológicos de la lengua inglesa ha propiciado que las 25 categorías fonológicas de la L2 hayan evolucionado favorablemente, incluyendo los sonidos de las grafías más problemáticas a nivel de producción oral. Comparando las Pruebas de seguimiento de lectura, realizadas una vez al mes durante los programas de enseñanza, y la Prueba final de producción de los sonidos de las letras, cabe destacar que los sonidos problemáticos correspondientes a las grafías R y H, llegaron a ser pronunciados correctamente casi por la totalidad de ambos grupos.

De modo anecdótico es de destacar la evolución en la producción del sonido de la grafía R, que presentó de forma simultánea dos casos antagónicos. Por un lado, se encontraban los aprendices que pronunciaban mal este nuevo sonido aplicando la fonología de su lengua materna, es decir, la pronunciación vibrante y alveolar de la lengua castellana; por otro lado, encontramos dos aprendices del grupo sintético y dos del grupo analítico que pronunciaban correctamente el nuevo sonido /r/, muy probablemente como consecuencia de sus deficiencias fonológicas en la lengua castellana. Así pues, en este caso, la deficiencia fonológica de los aprendices en su L1 no ha constituido un problema en la categorización de este nuevo sonido en LE. En cualquiera de los dos casos, al finalizar el estudio, el sonido de esta grafía llegó a ser adquirido por casi la totalidad del alumnado.

Por otro lado, los aprendices han mostrado más facilidad en la adquisición de las consonantes sordas frente a las consonantes sonoras en ambos grupos. Este resultado coincide con el proceso natural de adquisición de fonemas expuesto en la *Teoría de jerarquía implicacional* (Jakobson, 1941), que plantea la existencia de normas o propiedades comunes en la adquisición de la fonología de una L2. Recordemos que según esta teoría, existen limitaciones universales respecto al proceso de percepción y producción oral, cuya influencia puede ser más relevante que la interferencia de la L1. En este sentido, cabe destacar que, tal como muestran los resultados de la Prueba de producción de los sonidos de las letras, tres aprendices del grupo analítico y uno del grupo sintético no fueron capaces de reproducir o producir el sonido de la grafía Z (silbante sonora). Según criterio de

la especialista de Audición y Lenguaje, ello se debió a la falta de madurez articulatoria para producir este nuevo sonido por parte los aprendices en cuestión.

En relación a la producción de las vocales, las Pruebas de seguimiento de lectura y la Prueba de producción de los sonidos de las letras muestran resultados diferentes que podrían depender del momento en el que se llevaron a cabo. En las evaluaciones de seguimiento, los resultados del método analítico fueron más altos en los sonidos vocálicos de las grafías A, I y U. Sin embargo, la Prueba final de producción de los sonidos muestra que el método sintético supera en todos los ítems vocálicos al grupo analítico. Como hemos señalado, estas diferencias pueden estar relacionadas con el momento exacto en el que las diferentes pruebas fueron realizadas y la metodología de cada método en cuestión. El método analítico incluye la práctica articulatoria de las vocales de una manera más pausada en diferentes estadios de aprendizaje, tanto en la presentación de las correspondencias GF como en la lectura de palabras. Esta práctica de trabajo de las vocales puede haber coincidido con la realización de las Pruebas de seguimiento en cuestión, y como consecuencia, puede explicar los mejores resultados de los aprendices de este método en dichas pruebas.

Sin embargo, el método sintético comienza el aprendizaje mediante la enseñanza explícita de las correspondencias GF por separado para, posteriormente, acceder a la lectura en voz alta de las palabras. Así, en un primer estadio, los aprendices son instruidos de forma explícita en los sonidos de forma aislada y, una vez aprendidas una cierta cantidad de correspondencias, acceden a la producción total de la palabra, llevándose a cabo esta fase en un momento posterior del aprendizaje respecto al método analítico. Esta característica del método sintético, que no sería tan efectiva en el caso de las pruebas de seguimiento, no impediría, sin embargo, el éxito en los resultados finales de los aprendices instruidos en este método, ya que alcanzaron el 100% de aciertos en los sonidos vocálicos, exceptuando el sonido de la grafía U, con un 88%.

Podemos considerar, entonces, que se produce un leve retroceso en el dominio de los sonidos vocálicos por parte de los aprendices del grupo analítico en

la Prueba final de producción de sonidos de las letras, destacando el descenso de la puntuación en el sonido correspondiente a la grafía A, que baja al 84% de aciertos desde el 96% que obtuvo en la Pruebas de seguimiento de lectura. Esto indica que las actividades realizadas en el método analítico pueden resultar efectivas a corto plazo, cercano al momento de aprendizaje, pero que, igualmente, pueden conducir a que no todas las correspondencias GF lleguen a consolidarse de forma similar, debido a que el conocimiento que implican no ha sido memorizado adecuadamente.

En términos de cantidad, el método sintético también resultó superior en cuanto al número de correspondencias GF trabajadas de forma explícita, ya que, a diferencia de la aplicación del método analítico, pudieron enseñarse las 17 correspondencias de dígrafos, cuyos resultados también fueron altos. Por otro lado, comparando las Pruebas de seguimiento de lectura y la Prueba final de producción de los sonidos de las letras, es importante señalar el notable retroceso del grupo instruido con el método analítico en cuanto a los sonidos de las grafías V, Z e Y (además del retroceso en el sonido de la grafía Y por parte de ambos grupos), lo que indica que los aprendices no fueron capaces de fijar las representaciones fonológicas de forma estable y permanente. Parece que la consecución de estas correspondencias precisa de una intervención más continuada.

Aunque el análisis de las correspondencias complejas entre dígrafos y fonemas simples en este apartado es limitado (ya que la producción fonológica depende directamente de que conozcan los dígrafos), es importante destacar la evolución del sonido nuevo de la grafía NG, que no era producido por ningún aprendiz al inicio del programa de enseñanza, y que, sin embargo, fue producido por el 96% del alumnado en la Prueba de producción de los sonidos de las letras. También, es importante señalar que, a pesar de los buenos resultados obtenidos en las Pruebas de seguimiento de lectura, 10 correspondencias complejas descendieron levemente al ser evaluadas finalmente en la Prueba final de producción de los sonidos de las letras. Este resultado muestra que el aprendizaje de dichos elementos requiere de un tiempo más largo de entrenamiento.

En relación a la *percepción* de los sonidos en lengua inglesa, los resultados de la Prueba de discriminación fonémica y grafémica de la evaluación final indican que, en general, ambos grupos mostraron menos capacidad para percibir estos sonidos que para producirlos y que, además, en ambos tratamientos los fonemas vocálicos fueron peor discriminados que los fonemas consonánticos. En este sentido, los resultados coinciden con los estudios de percepción y producción de los sonidos llevados a cabo por Flege (1995), donde se constata que puede darse una producción correcta de las vocales de la L2 sin haber alcanzado la percepción de los elementos fonológicos. Según Flege, los aprendices de una L2 encuentran más facilidad para la producción de contrastes no nativos que para la percepción de los mismos.

Por lo que respecta a la comparación de ambos métodos en la Prueba de discriminación fonémica y grafémica, los datos indican que el grupo del método sintético obtuvo mejores resultados en la percepción de ambos tipos de ítems, vocálicos y consonánticos, si bien hay que tener en cuenta que en el grupo de método analítico se produjo una gran diferencia entre la percepción de vocales y consonantes (21% y 78% respectivamente), lo que puede explicarse en alguna medida por el hecho de que la prueba incluía 4 ítems no instruidos en el programa analítico de forma explícita que representaban diptongos y vocales largas. Siendo conscientes de las limitaciones del estudio, en particular de su corta duración (25 semanas) y de que ello impidió instruir al grupo analítico en los 17 dígrafos de forma explícita, podemos concluir que probablemente el carácter más sistemático y dinámico de la metodología sintética, con más tiempo de exposición a los sonidos de las letras de manera aislada debido a la omisión del estadio de lectura global de la palabra en cuestión, hace que este programa de intervención resulte más ventajoso para que los aprendices desarrollen la percepción de sonidos en la lengua inglesa.

Consideramos, a partir de los resultados del método analítico, que la dificultad para percibir y discriminar adecuadamente los sonidos de la L2 no puede ser superada a partir de un modelo de estimulación basado únicamente en la escucha y repetición inmediata de modelos, tal y como fue el caso con los 13 dígrafos

presentados de forma implícita a los aprendices de este grupo (véase el capítulo 6). Así pues, el fracaso del entrenamiento tradicional de los sonidos en la parte del método analítico anteriormente mencionado se manifiesta de forma notable en la percepción fonológica, probablemente porque las representaciones almacenadas derivadas de la producción global de palabras todavía no han sido suficientemente precisas para ser recuperadas y aplicadas a la Prueba de discriminación de pares mínimos.

Si a estos resultados sobre la percepción, le añadimos la menor solidez de las adquisiciones en el proceso de producción de los sonidos vocálicos en general y de los sonidos consonánticos correspondientes a las grafías Y, V, y Z por parte de los aprendices instruidos en el método analítico, podemos concluir que tanto la percepción como la producción de los sonidos de una LE dependen de la adquisición de representaciones fonológicas de calidad y que tales representaciones resultan difíciles de adquirir de manera natural, por simple exposición y práctica oral de la nueva lengua. En especial, en las condiciones habituales de la enseñanza oficial en Educación Primaria los resultados de nuestro estudio apoyarían los datos aportados en el capítulo 1 sobre el ámbito de la percepción y articulación de la lengua oral, datos que indican que los aprendices de una LE parecen incapaces de desarrollar por sí mismos un conocimiento fonológico adecuado que les permita almacenar en la memoria a largo plazo las representaciones fonológicas de la nueva lengua. Tal como se ha detallado en la base teórica, el aprendiz de una lengua extranjera parte de una situación de déficit fonológico que le impide aprender el sistema fonológico de la nueva lengua por sí mismo, mediante la mera exposición a la lengua en un contexto global de aprendizaje.

De forma anecdótica es importante destacar ciertas diferencias individuales en el uso del componente multisensorial atribuido a cada una de las correspondencias GF dentro del programa como ayuda a los aprendices, uso que se ha visto reflejado en la ejecución de todas las pruebas analizadas. Se pudo constatar que cada aprendiz, en función del grado de automatización en el establecimiento de las correspondencias del que disponía, hacía un uso diferente de los apoyos visuales y gestuales introducidos al inicio del programa para la producción fonológica de las

correspondencias. Aquellos aprendices que habían alcanzado buenas representaciones fonológicas apenas hacían uso de este componente visual y gestual, mientras que, durante ese mismo periodo de tiempo, los aprendices que todavía no habían adquirido dichas representaciones utilizaban con más frecuencia estos elementos extra-verbales como apoyo o refuerzo.

Cuestión 2. ¿Cuál de los dos programas de enseñanza, analítico o sintético, es más eficaz para introducir las correspondencias GF del código alfabético inglés en aprendices españoles de inglés como LE en edades tempranas?

Asumimos en esta pregunta de investigación los datos publicados en el NRP (2000) que destacan la importancia de adquirir tempranamente el código alfabético de la lengua en la que se pretende aprender a leer y escribir. Se considera que el sistema de correspondencias entre las letras (grafemas) y el sonido o los sonidos que representan (fonemas) en el aprendizaje inicial de la lectura es la base para el desarrollo de la habilidad lectora en la lengua en cuestión. Además, la adquisición de la capacidad de traducción fonológica o decodificación, en el periodo inicial del aprendizaje lector necesita una aproximación de enseñanza explícita que promueva el desarrollo del mecanismo de recodificación fonológica.

Los buenos resultados de las pruebas de Producción del sonido de las letras en ambos grupos señalan que los programas de entrenamiento potenciaron el conocimiento grafo-fonológico de las 25 correspondencias instruidas de forma explícita, que se corresponden con las grafías adquiridas en su lengua materna durante la etapa de Infantil. Estos resultados coinciden con la Teoría de la dependencia ortográfica (Lindgren et al., 1985), según la cual la exposición a una lengua que presenta una ortografía regular y predecible en cuanto a las reglas de correspondencia GF, como es el caso de la lengua castellana, puede tener efectos de transferencia positiva para el aprendizaje de una lengua más opaca. Tal como hemos detallado en el capítulo 3, los procesos que se desarrollan en el procesamiento ortográfico de la L1 pueden desempeñar un papel importante en el aprendizaje de la lectura de la L2, dependiendo del grado de similitud entre el sistema ortográfico de ambas lenguas (Koda, 1997).

También hay que destacar que, debido a la diferente metodología empleada en los dos programas, el grupo sintético tuvo acceso al aprendizaje explícito de dígrafos, cuyos resultados también fueron altos en las Pruebas de producción del sonido de las letras, Pruebas de seguimiento de lectura y Lectura por analogía. En este caso, los datos obtenidos resultan relevantes puesto que la producción fonológica de los dígrafos (diptongos, fonemas vocálicos largos y fonemas simples), cuyas grafías difieren de la lengua castellana, dependen de que el aprendiz haya adquirido la correspondencia grafofonológica en cuestión, ya sea de una forma explícita, a través del método sintético, o implícita, a través del método analítico por medio de la lectura global de palabras (véase capítulo 6).

Tal como hemos detallado en la base teórica, la relación bidireccional entre grafemas y fonemas nos permite conocer el nivel ortográfico de los aprendices a partir de su producción fonológica en la prueba de lectura por analogía. Los datos comparativos entre los 13 dígrafos seleccionados, señala una diferencia de 24 puntos a favor del método sintético. En relación con las vocales, los datos más relevantes provienen de la enseñanza implícita de las correspondencias GF en los dígrafos cuya grafía resulta totalmente diferente a su aproximación al castellano, como es el caso de *OA*, *IE*. Estos dígrafos apenas fueron reconocidos por el 20% de los aprendices que fueron instruidos en el método analítico, ya que en la mayor parte de los casos realizaron una producción fonológica transferida de la lengua castellana. Sin embargo, con dificultad intermedia, aproximadamente la mitad del mismo grupo fue capaz de traducir fonológicamente los dígrafos que se corresponden con las vocales largas, tales como *EE*, *AR*, *OR*. Por la similitud ortográfica entre el grafema y el fonema *OI*, éste no presentó dificultad alguna en ninguno de los métodos. En línea con este argumento, la enseñanza de carácter implícito empleada en el método analítico en relación a las consonantes cuya articulación y grafía no se asemejan a la lengua materna tuvo un impacto negativo, como queda reflejado en el hecho de que las correspondencias *NG* y *TH* (consonante sonora) fueron adquiridas sólo por el 52% y 60%, respectivamente, de los aprendices de este grupo. Sin embargo, el dígrafo *CH*, que se asemeja ortográficamente al de la lengua materna, obtuvo un 100% de aciertos. Las bajas puntuaciones obtenidas por el grupo analítico en la prueba de Lectura por analogía

comparado al grupo sintético, da lugar a dos argumentos diferentes que se corresponden con la literatura analizada.

Según un *primer argumento*, el conocimiento ortográfico adquirido por los aprendices en su lengua materna (conversión GF) facilita y agiliza la adquisición de las correspondencias GF del inglés como LE, siempre que estas correspondencias (y sobre todo, aquellas que son divergentes entre ambas lenguas) sean presentadas de forma explícita y sistemática. Este argumento coincide con los resultados de los estudios interlingüísticos, como los llevados a cabo por Sun-Alperin y Wang (2011) dentro de un contexto bilingüe del inglés como L2 y con el castellano como lengua materna. Bajo un *segundo argumento*, la asimilación implícita de las correspondencias, es decir, a partir de la lectura global visual, indica que la traducción fonológica realizada sigue las pautas de correspondencias sonidografía de la lengua castellana. Este resultado puede explicarse con el argumento aportado por Blanco (2002) de que la razón evidente del proceso de interferencia entre ambas lenguas radica en que los aprendices no reciben información necesaria y formación sobre el componente grafofonológico de la L2, de tal forma que, al ser confrontados con la lengua escrita acaban aplicando los patrones de correspondencia de su propia lengua. Efectos similares han sido discutidos también desde los estudios interlingüísticos llevados a cabo por Arroyo y Avalos (2003), que indican que los errores cometidos por parte de sus aprendices reflejaban un conocimiento limitado de la fonética y los grafemas en el segundo idioma.

Tal como señala Durgunoğlu (2002), los patrones ortográficos son específicos de cada lengua en particular. Así, de modo anecdótico, comparando los resultados de ambos métodos, los aprendices del método sintético, a pesar de haber recibido un entrenamiento explícito en la correspondencia GF del dígrafo *ER*, sólo fueron capaces de aplicarlo correctamente en la Prueba de lectura por analogía en el 76% de los casos. Este aspecto muestra la necesidad de un periodo más largo de entrenamiento para poder alcanzar un grado mayor de dominio de este tipo de correspondencias. Es necesario que el nivel de aprendizaje alcanzado permita aplicar las correspondencias GF a la lectura de palabras desconocidas de la nueva lengua. Por lo tanto, podemos considerar que el postulado dominante en la

Didáctica de las Lenguas Extranjeras referente a que el aprendiz puede deducir las correspondencias GFs mediante la confrontación a la lectura global y logográfica de las palabras escritas sin recurrir a ningún tipo de análisis, sea fonológico u ortográfico, puede tener repercusiones graves en la lectura de palabras. Tal como muestran los resultados de la Prueba de lectura por analogía, el problema de las correspondencias no instruidas en el método analítico se puede agravar por la incapacidad de almacenar y recuperar con posterioridad las representaciones fonológicas de las palabras trabajadas. En este sentido, los resultados obtenidos resaltan la importancia del uso de las representaciones ortográficas como pistas para ayudar a afianzarlas representaciones fonológicas del inglés como LE. En definitiva, los resultados indican que resulta más difícil aplicar las correspondencias GF cuando no han sido trabajadas de forma explícita. Este hecho retrasa, por un lado, el proceso de decodificación fonológica, que permite la transformación de la representación ortográfica en fonológica como base necesaria para que los aprendices aprendan a leer de forma fluida y automática (Rose, 2006), y ralentiza, por otro, el mecanismo de autoenseñanza (Share, 1995), que posibilita el acceso rápido a la forma fonológica de las palabras escritas.

En cuanto al momento oportuno para comenzar el uso de métodos fónicos, parece claro que los beneficios se obtienen desde los comienzos que abarca nuestro estudio (5/6 años de edad), pero resulta conveniente que los aprendices hayan desarrollado previamente las habilidades ortográficas (conversión GF) en su lengua materna para que ese conocimiento pueda ser transferido a la enseñanza de la LE. También parece claro que no resulta negativo retrasar este aprendizaje con el fin de que los aprendices dispongan de un adecuado bagaje lingüístico para poder ser aplicado posteriormente a la lectura de palabras.

Cuestión 3. ¿Qué método fónico -sintético o analítico- resulta más efectivo para iniciar en la lectura de palabras de la lengua inglesa a aprendices españoles de inglés como LE en edades tempranas?

Asumimos en esta pregunta de investigación la idea, ampliamente reconocida, de que el desarrollo fonológico y metafonológico por un lado, y la

adquisición de la lectura, por otro, mantienen una relación interactiva. Por lo tanto, los avances conseguidos en unas u otras habilidades podrían ir apoyándose mutuamente a lo largo de sus respectivos desarrollos. También asumimos que el entrenamiento de las tareas metafonológicas (fusionar y segmentar) mejora las habilidades de lectura básicas en lenguas alfabéticas, frente al mero estudio de la correspondencia grafía y sonido (Haddock, 1976; Schneider et al., 2000).

Los resultados de las Pruebas de seguimiento de lectura y la Prueba final de lectura de palabras indican que el método sintético resulta superior en la lectura de palabras a las que se han de aplicar las 25 correspondencias GF instruidas de forma explícita en ambos métodos. Es importante precisar que las Pruebas de seguimiento de lectura, a diferencia de la Prueba de producción del sonido de las letras, incluyen la producción fonológica correcta de la correspondencia GF mediante la coarticulación de los sonidos, y este aspecto conlleva un grado de dificultad añadido que se ha visto reflejado ocasionalmente en una peor puntuación respecto a la producción aislada de los sonidos de las letras.

Es importante señalar que la superioridad del método sintético es mayor en la Prueba final de lectura de palabras que en las Pruebas de seguimiento de lectura. Este resultado indica que las actividades y las tareas metafonológicas usadas en el método sintético abordan con mejor éxito el aprendizaje de los cambios que se producen por la coarticulación de sonidos en el contexto de palabras. Por otro lado, los resultados de la Prueba final de lectura en voz alta indican que los dos programas fónicos mejoran la lectura en voz alta de la estructura silábica CVC, terminada en consonante. Dado que en lengua castellana predomina la terminación vocálica, suponíamos que esta diferencia influiría en la lectura de palabras terminadas en consonante y, por tanto, que el proceso de instrucción con relación a este tipo de estructuras silábicas sería más lento y complejo. Sin embargo, tal como hemos constatado en la Prueba de seguimiento de lectura y en la Prueba final de lectura en voz alta, los aprendices tras analizar todos los sonidos que componen la palabra, tendían a pronunciar la consonante final de las palabras inglesas, sobre todo en el método sintético. En este sentido, a pesar de que uno de los problemas de nuestro estudio ha consistido en no haber previsto la aplicación de tareas adecuadas para

evaluar la metafonología, consideramos relevante el papel que ha jugado la manipulación de los sonidos mediante las tareas metafonológicas en la lectura de palabras. Así por ejemplo, los aprendices cuando leían la palabra *bag*, analizaban los 3 sonidos /b/, /a/, /g/, enseñados de forma explícita, y eran capaces de pronunciar la consonante final /g/ de forma correcta.

En el caso de estructuras silábicas que incluyen grupos consonánticos más complejos, tales como CCVC y CVCC, el grupo analítico presentó más dificultad en la lectura en voz alta de palabras tales como *spot*, *drum*, *jump*, mientras que el grupo sintético sólo presentó un porcentaje menor en el primer ítem (*spot*). Estos resultados muestran la superioridad del grupo sintético en la lectura en voz alta de estas estructuras silábicas y, así mismo, la dificultad del grupo consonántico *sp* a comienzo de palabra. En este punto es importante señalar la evolución de la producción del sonido /s/ en diferentes momentos del estudio, ya que dicha evolución resultó ser prácticamente similar en ambos métodos. En la prueba inicial de evaluación fonológica de la L2, la producción de este fonema en la repetición oral de la palabra *snake* alcanzó un resultado inferior al 70% en ambos grupos. Sin embargo, durante el periodo de entrenamiento este porcentaje superó el 95% en ambos métodos, resultado que creemos puede estar justificado por la inmediatez en la aplicación de las pruebas, una vez instruidos los sonidos (un mes como máximo). Finalmente, la producción de este sonido en la Prueba final de lectura de palabras bajó hasta el 64% en el grupo del método analítico y hasta el 76% en el del sintético, lo que indica que los aprendices experimentaban ciertos problemas de carácter fonotáctico que habría que intentar solucionar de forma sistemática durante un periodo de entrenamiento más largo.

En relación con la lectura de palabras, en términos globales, los resultados muestran una diferencia significativa entre el método analítico y el método sintético a favor de éste último. Esta diferencia no puede explicarse por diferencias previas entre los dos grupos, ya que incluso cabe señalar que en las pruebas de evaluación inicial los aprendices del grupo analítico obtuvieron un nivel ligeramente más alto de competencia lingüística y que, según sus respuestas al cuestionario administrado, les resultaba más fácil aprender inglés que al grupo sintético. La diferencia podría

estar motivada por la mayor cantidad de correspondencias GF enseñadas de forma explícita y, como consecuencia, por la mayor cantidad de palabras leídas por los aprendices del grupo sintético durante las 25 semanas de entrenamiento, tal como queda detallado en las Pruebas de seguimiento de lectura. Creemos que el éxito de este programa responde a la metodología aplicada en relaciona dos aspectos clave que tienen que ver, por un lado, con la introducción de las correspondencias GF de forma aislada y, por otro, con el entrenamiento de los aprendices en destrezas metafonológicas.

En *primer lugar*, la introducción de las correspondencias GF de forma aislada para después ser trabajadas y afianzadas de manera integrada en la lectura en voz alta de las palabras conlleva un completo trabajo de la fonología. Consideramos que esta forma de introducir las correspondencias, al omitir la fase *pre-alfabética* (Ehri, 2005) o etapa logográfica (Frith, 1985), e incluso la fase *alfabética parcial*, resulta más rápida e incide antes en la lectura de palabras. De ninguna manera se apoya la lectura de carácter global visual, por lo que los aprendices no tienen que llevar a cabo el proceso de adivinación o el uso de pistas meramente visuales que se pueden olvidar muy fácilmente. En concreto, dichas estrategias solo surgirían cuando en la enseñanza de la lectura se utiliza en algún momento del aprendizaje una aproximación no analítica incluyendo para su lectura palabras con correspondencias grafofonológicas no trabajadas previamente. Así, a pesar de las características del sistema ortográfico inglés, en el que existen gran cantidad de palabras irregulares, podemos deducir que es posible iniciar la lectura mediante dos mecanismos que son los correspondientes al modelo de doble ruta: los fonológicos, que son los primeros en el desarrollo, y los ortográficos, que les siguen y se sustentan en el ejercicio de los anteriores, tal como detalla Alegría (2006).

Sin embargo, el método analítico en un primer estadio se limita a la identificación de la correspondencia grafía y sonido a principio (onset) y final de palabra, mientras que el resto de cada palabra en cuestión es leído siguiendo el modelo de lectura global visual. Este proceso metodológico ralentiza la instrucción de las correspondencias GF, ya que leer el resto de la palabra mediante un método

global resulta más costoso al exigir una fuerte carga de memoria. Como avanzábamos más arriba, el segundo aspecto clave que puede explicar en parte la superioridad del método sintético sobre el método analítico creemos que está relacionado con el entrenamiento de las destrezas metafonológicas. En el método sintético, el entrenamiento de las tareas metafonológicas (fusionar y segmentar) se inicia casi desde el comienzo de su aplicación, una vez que los aprendices han adquirido 6 correspondencias GF. Sin embargo, el método analítico dedica más tiempo a la instrucción contextualizada de las correspondencias GF extraídas de las palabras escritas y a la tarea de identificar fonemas y grafemas en distintas posiciones de la palabra. Ambos aspectos llevan a que los aprendices dispongan de menos tiempo para practicar las destrezas esenciales para el aprendizaje y desarrollo de la lectura alfabética.

Finalmente, respecto a la escritura es interesante observar que casi no hubo diferencias significativas entre los dos grupos, pero los resultados fueron altos lo que puede indicar que, en distintos momentos de aprendizaje, los dos grupos se beneficiaron de la tarea metafonológica de segmentación fonémica. Este aspecto hace indicar que los dos grupos, instruyéndose de forma explícita 25 correspondencias GF, han asimilado el conocimiento alfabético de dichas correspondencias; en este sentido, según la literatura analizada en el capítulo 2, la lectura ha podido verse beneficiada de la práctica de la escritura durante el periodo de entrenamiento de los dos grupos.

8.2. CONCLUSIONES

A pesar de la gran importancia que tiene el proceso de decodificación en el dominio de la lectura de la lengua inglesa, los estudios son escasos en el ámbito de la Didáctica del inglés como lengua extranjera, por lo que el objetivo principal de este estudio ha sido evaluar la eficacia de dos tipos de tratamiento en la lectura de palabras con aprendices de habla castellana que se hallaban en el estadio inicial de su aprendizaje de la lectura del inglés. Al propósito principal de abordar la enseñanza de la lectura del inglés a nivel de palabras, la literatura analizada, que reconoce la estrecha relación entre el componente fonológico y el ortográfico de la

lengua, ha dado lugar a un segundo propósito. Nos referimos a que el propio método de enseñanza de la lectura facilite la intervención de forma explícita en la producción fonológica de los sonidos, mejorando la pronunciación de los aprendices en los contenidos seleccionados.

Para nuestros propósitos, hemos considerado el modelo SVR (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990), que especifica las relaciones existentes entre el plano oral y escrito de la lengua y destaca el importante papel que juega la decodificación fonológica en la adquisición de la lectura en las fases iniciales de su aprendizaje. Este modelo, que ha sido adoptado en distintos países anglosajones como marco teórico oficial para el aprendizaje de la lectura del inglés como L1 en edades tempranas, considera dos componentes básicos de los que depende la comprensión lectora: el proceso de decodificación o reconocimiento de palabras y la comprensión lingüística, entendiéndose ésta como el conjunto de operaciones lingüísticas y cognitivas que permiten obtener el significado tanto del discurso oral como del texto escrito (DfES,2006; Rose, 2006). Dado que nuestro estudio está centrado en la adquisición de los procesos de lectura de palabras, hemos optado por el uso de dos métodos fónicos -analítico y sintético- como modelos de enseñanza para la instrucción de las correspondencias GF del código alfabético inglés. Dos son los motivos principales que nos han llevado a llevar a cabo tal decisión. Por una parte, la elección de dichos métodos proviene de los datos aportados por la NPR (2000), que concluyen que los métodos basados en *Systematic Phonics* mejoran las destrezas de lectura en inglés como lengua materna, en contraposición con el modelo de lectura tradicional que, basado en la lectura global visual, utiliza una ruta de acceso directo no analítica en el proceso de identificación de palabras.

Por otra parte, la elección se ha realizado en el marco de un debate actual sobre cuál de los dos métodos, analítico o sintético, ofrece la mejor manera de acceder a la lectura y de potenciar la habilidad lectora en aprendices de habla inglesa. Tal como hemos detallado en el capítulo 4, Rose (2006) establece que el mejor modelo de intervención es el método fónico sintético, que responde a un modelo de enseñanza explícito de las correspondencias GF a nivel fonémico. Desde esta perspectiva se valora algo que ha sido nuevamente destacado en la publicación

School White Paper (2010) en el Reino Unido: el estudio y consiguiente aplicación de las correspondencias entre grafemas y fonemas se realiza en todas las unidades que componen la palabra. Sin embargo, esta opción metodológica es muy criticada en la actualidad por diferentes autores que argumentan que los datos aportados sobre este método no están basados en investigaciones empíricamente consolidadas (Wise y Goswami, 2008; Stuart, 2006; Torgesen et al., 2006). Tal como hemos detallado en el capítulo 4, los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Johnston y Watson (2003, 2004) comparando ambos métodos no muestran conclusiones fiables, ya que el método analítico fue aplicado de forma incompleta. Tal como especifica el estudio citado, el grupo analítico sólo accedió de forma explícita a las correspondencias GF al inicio de palabra y no tuvo acceso a la práctica de las dos subdestrezas o tareas metafonológicas básicas a la hora de instruir en los métodos fónicos: fusionar y segmentar.

Por otro lado, los datos publicados en el NPR no apuntan a que un método fónico sea mejor que otro, sino que simplemente la efectividad de estos métodos queda plasmada en el término *Systematic Phonics*. Finalmente, este término ha sido el adoptado por diferentes países anglosajones en las orientaciones metodológicas de *Letters and Sounds* (2007), en Reino Unido, y *National Inquiry into the Teaching of Literacy Report* (2005), en Australia. En el caso de Estados Unidos, no se ha publicado ninguna orientación metodológica oficial, si bien los programas de enseñanza publicados por la mayoría de las editoriales se basan en los datos recogidos en NPR (2000).

En resumen, a partir de la literatura analizada, ha sido nuestra intención comparar la efectividad de ambos métodos en la enseñanza de la lectura del inglés como LE. Los resultados de nuestro estudio han sido analizados respecto al aprendizaje del componente fonológico, el aprendizaje de las correspondencias grafofonológicas básicas y su aplicación a la lectura de palabras. Tal como hemos podido constatar, los dos métodos han dado lugar a importantes logros por parte de los aprendices, pero los del método sintético superan a los del analítico en todas las pruebas realizadas. Respecto al proceso de percepción y producción de sonidos, el grupo sintético ha desarrollado un nivel de percepción y producción fonológica

superior al grupo analítico y, así mismo, ha sabido aplicar mejor la producción de sonidos co-articulados en la lectura de palabras. En relación al conocimiento alfabético, el método sintético obtuvo mejores resultados en las 25 correspondencias GF instruidas de forma explícita en ambos grupos, y, además, resultó más ventajoso porque permitió un ritmo de aprendizaje más rápido, y no por ello menos intenso, de las correspondencias GF (los aprendices recibieron instrucción explícita en 42 correspondencias).

En términos de lectura de palabras, los datos también señalan una clara ventaja del método sintético, si bien es de destacar que, durante las pruebas de seguimiento, los aprendices del grupo analítico fueron estadísticamente superiores a los del grupo sintético en relación a las vocales simples. Los beneficios implicados en la aplicación del método sintético también pueden observarse comparando la cantidad de palabras leídas y evaluadas en ambos métodos. Siendo conscientes de las limitaciones de los estudios llevados a cabo por Johnston y Watson (2004,2005) en la aplicación del método analítico (véase capítulo 6), hemos evaluado este aspecto bajo el criterio de que todas las palabras evaluadas hubieran sido trabajadas con los dos componentes básicos de cualquier método fónico: el estudio explícito de las correspondencias GF y la práctica de las subdestrezas básicas (Torgesen et al. 2006). Bajo estos criterios, el grupo de método sintético fue capaz de leer 206 palabras frente a las 123 leídas por el grupo analítico, siempre siguiendo las mismas directrices organizativas y temporales en ambos métodos. Por otro lado, no hay diferencias destacables en la escritura, pero los resultados de los dos grupos han sido altos, lo que demuestran que la práctica en conciencia fonémica mediante las tareas de segmentación realizadas, han contribuido a la asimilación de las correspondencias GF durante el periodo de entrenamiento y han apoyado el aprendizaje de la lectura en los dos grupos.

Finalmente, parece ser que la práctica temprana de las tareas metafonológicas y la omisión del modelo de lectura global visual al inicio del aprendizaje lector apuntan al éxito del método sintético frente al método analítico, según se muestra en el presente trabajo. El estudio demuestra también, a través de los resultados obtenidos en la Prueba de analogía, que, en ausencia de enseñanza

explícita, los aprendices no consiguen adquirir por sí mismos las correspondencias GF a pesar de la exposición global a la que pueden estar sometidos, como fue el caso con los aprendices del método analítico. Este proceso global puede entorpecer el aprendizaje de la lectura y la adquisición del sistema fonológico de la nueva lengua.

8.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS FUTURAS

Este estudio presenta ciertas limitaciones que pueden traducirse en nuevas líneas de investigación. En *primer lugar*, la investigación estaba centrada en comprobar la eficacia de la lectura de palabras con estructuras silábicas CVC, CCVC y CVCC, que permiten practicar la conversión grafema-fonema a un nivel básico. Sería interesante analizar si las habilidades de decodificación adquiridas en los primeros estadios de aprendizaje son aplicadas posteriormente a la lectura de palabras más complejas. En *segundo lugar*, otra importante limitación ha sido la corta duración de la aplicación de los programas. Sin duda, la enseñanza de un código tan complejo como el del inglés requiere varios años de trabajo. De forma más modesta, disponer de más tiempo para desarrollar los métodos habría permitido completar la última fase del método analítico con el aprendizaje explícito de dígrafos; y, en el caso del método sintético, se podría haber incluido el estudio multigrafémico, aplicando la producción de un fonema a diferencias grafías, o el inverso, conocido como alternativas ortográficas.

En *tercer lugar*, sería interesante medir con pruebas específicas la eficacia de las tareas metafonológicas en distintos momentos del entrenamiento y comparar los resultados obtenidos con el nivel de palabras leídas en voz alta. En este sentido, podríamos valorar en estudios futuros la importancia de las destrezas trabajadas para consolidar el proceso de la lectura. Por otra parte, es necesario señalar que nuestros programas de enseñanza de la lectura se han limitado a un componente, el de la decodificación fonológica, sin implicar al resto de los componentes lingüísticos que constituyen la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera. No se ha trabajado, por ejemplo, el conocimiento sintáctico, integrando el léxico seleccionado en la lectura de frases. Por tanto, en futuros estudios sería aconsejable complementar el entrenamiento aplicando a la lectura de frases las

estrategias de decodificación adquiridas, así como trabajar los procesos de comprensión a través de libros de lectura y otras actividades diseñadas a tal fin.

Por último, convendría considerar la eficacia de los programas en función del interés y actitud hacia la lectura que hayan podido despertar en los aprendices entrenados, ya que esta actitud influirá muy notablemente en el tiempo que se dedica a leer (Becker, 2010) y será el número de lecturas que realice un aprendiz lo que determinará en gran medida el nivel de rendimiento lector que pueda alcanzar (Cuningham y Stanovich, 1990). Es importante, por tanto, procurar que los entrenamientos resulten atractivos y despierten el interés por la lectura. En este sentido, la incorporación de cuestionarios que midan la motivación hacia la lectura después de la intervención sería una medida interesante a incorporar en futuros trabajos.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 79-94.
- 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.
- Alegría, J., y Carrillo, M. S. (2014). Mecanismos implicados en la escritura del castellano. *Aula*, 20, 45-64.
- Alegría, J., Carrillo, M. S. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340, 6-14.
- Alegría, J., Pignot, E. y Morais (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition* 10, 451-456.
- Alexander, A. W., Andersen, H. G., Heilman, P. C., Voeller, K. K., y Torgesen, J. K. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 41(1), 193-206.
- Anderson, S. R. (1974). *The organization of phonology*. New York. Academic Press.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and Memory*. New York: Wiley.
- Armbruster, B.; F. Lehr y J. Osborn (2001) *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Jessup, MD: National Institute of Literacy. Collins, N. D.
- Arroyo, J. L. B., y Avalos, M. C. (2003). La influencia de la lengua materna en algunos valores de la disponibilidad léxica en el español de una comunidad bilingüe. En I. Doval y M.R. Pérez. *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción* (pp. 49-62). Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Augur, J. y Briggs, S. (1992). *Hickey multisensory language course*. London. Whurr Publishers, Ltd. August, D., Carlo, M., Dressler, C., y Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research y Practice*, 20(1), 50-57.

- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 50-57. doi:10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x
- August, D., y Shanahan, T. (2008). *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Taylor y Francis, Ed. doi:10.3102/0013189X10369832
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1-27.
- Becker, M., McElvany N. y Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. doi: 10.1037/a0020084
- Best, C. T. (1993). Emergence of language-specific constraints in perception of non-native speech: A window on early phonological development. In *Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life* (pp. 289-304). Springer Netherlands.
- Best, C. T. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience* (pp. 171-206). Timonium, M.D.: York Press.
- Blanco, M. (2002). *Evaluación de un programa de enseñanza del sistema fonológico del inglés como L2 en conjunción con las habilidades básicas de lectoescritura. Aplicación en los primeros niveles de Enseñanza Primaria*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Murcia.
- Bond, G. L., y Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in first grade-reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 1-142.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 133-159.

- Bowey, J. A., y Hansen, J. (1994). *The development of orthographic rimes as units of word recognition*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58(3), 465-488.
- Bradley, L., y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421. doi: 10.1038/301419a0.
- Bradley, L., y Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. University of Michigan Press.
- Bradley, L., y Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. En *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 37-45.
- Brooks, G. (2003). *Sound sense: The phonics elements of the national literacy strategy. A report to the Department for Education and Skills*. University of Sheffield.
- Brown, G. D., y Deavers, R. P. (1999). Units of analysis in nonword reading: Evidence from children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(3), 208-242.
- Browman, C. P., y Goldstein, L. (1990). Tiers in articulatory phonology, with some implications for casual speech. *Papers in laboratory phonology I: between the grammar and physics of speech*, 341-376.
- Brown, C., y Matthews, J. (1997). The role of feature geometry in the development of phonemic contrasts. In S. J. Hannahs & M. Young-Scholten (Eds.), *Focus on Phonological Acquisition Focus on phonological acquisition*, (pp. 67-112). Amsterdam: John Benjamins.
- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M., y Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child language*, 16(02), 407-428.
- Burnham, D. (1998). Language specificity in the development of auditory visual speech perception. In R. Campbell, B. Dodd, D. Burnham, *Hearing by Eye II. Advances in the Psychology of Speech-reading and Auditory-visual Speech*, Psychology Press Advances, UK, 27-60.
- Byrne, B. (1992). Studies In the unbiased acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses, and data. En P. B. Gough, L. C. Ehri y R. Treiman (Eds.). *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313-321.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. *Journal of Educational Psychology*, 82, 805-812. doi:1991-12231-001
- Cabrera F., Donoso, T. y Marín, M. A. (1994). *El proceso Lector y su evaluación*. Barcelona: Alertes.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J., y White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-206.
- Carrillo, M. S. (1993). *Desarrollo de la conciencia fonológico-silábica y adquisición de la lectura*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Murcia.
- Carrillo, M. S. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing*, 6, 279-298.
- Carrillo, M. S. (2006). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura. *Psicología de la Instrucción*, II (pp. 115-145). Murcia: Diego Marín.
- Carrillo, M. S., Alegría, J., y Marín, J. (2013). On the acquisition of some basic word spelling mechanisms in a deep (French) and a shallow (Spanish) system. *Reading and Writing*, 26(6), 799-819.
- Carrillo, M. S. y Marín, J. (1996). Desarrollo metafonológico y adquisición de lectura. *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Caravolas, M., Kessler, B., Hulme, C., y Snowling, M. (2005). Effects of orthographic consistency, frequency, and letter knowledge on children's vowel spelling development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(4), 307-321. doi:10.1016/j.jecp.2005.08.001
- Casbas, A. (2006): *La interlengua fónica del español hablada por holandeses: Análisis del vocalismo*. Memoria del Máster de Formación de profesores de español. Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

- Cassar, M., y Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: Children's knowledge of double letters in words. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 631. doi: 10.1037/0022-0663.89.4.631
- Chall, J.S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. (1976). The great debate: ten years later, with a modest proposal for reading stages. *National Institute of Education*. Washington D.C.
- Clay, M. y Cazden, C. B. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery, in L. Moll (Ed.) *Vygotsky and Education* (pp. 206–222). New York: Cambridge University Press.
- Clemente, M., y Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, É., y Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 29. doi: 10.1017.S0142716405050307
- Combley, M. (2001). *The hickey multisensory language course* Third edition. London: Whurr.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L., y Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9(01), 1-16. doi: 10.1017/s0142716400000424
- Cuadro A. y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.

- Cunningham, A. E., y Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82, 733-740. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.733
- D'Angiulli, A., Siegel, L. S., y Serra, E. (2001). The development of reading in English and Italian in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 22, 479-507. doi: 10.1017/S0142716401004015
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 206, de 6 septiembre de 2014.
- Defior, S., Alegría, J., Titos, R. y Martos, F. (2008). Using morphology when spelling in a shallow orthographic system: The case of Spanish. *Cognitive Development*, 23, 204-215.
- Delattre, P. y Olsen, C. (1969). Syllabic features and phonic impression in English, German, French and Spanish. *Lingua*, 22, 160–175.
- Demont, E. y Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 315-332. doi: 10.1111/j.2044-8279
- Department for Education (2010). *The Schools White Paper*. UK. Recuperado de <http://www.official-documents.gov.uk/>
- Department for Education and Skills (DfES) (2001). *Early Literacy Support Programme*.UK.
- Department for Education and Skills (DfES) (2006). *Primary National Strategy: Primary framework for literacy and mathematics*. Norwich: OPSI
- Dombey, H. (2009). The simple view of reading. *ITE English: Readings for discussion Retrieved 20 Dec 2010*.
- Durgunoğlu, A. Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 189-204. doi: 10.1007/s11881-002-0012

- Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., y Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453. doi: 10.1037/h0034586
- Ehri, L.C. (1991). Development of the ability to read words. P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of Reading Research*, II (383-417). New York: Longman.
- Ehri, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word treading and its relationship to recoding. In P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in reading words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125. doi: 10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x
- Ehri, L. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Language Disorders*, 20(3), 19-49.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific studies of reading*, 9(2), 167-188. doi: 10.1207/s1532799xssr09024
- Ehri, L. C., Gaskins, I., Hara, Ch., Donnelly, C. (1996). Procedures for word learning: Making discoveries about words. *Reading Teacher*, 50(4), 312-327.
- Ehri, L. C., McCormick, S. (1998). Phases of word learning: implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 135-163. doi: 10.1111/j.1467-9817.2005.00252.x
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, A. S., y Willows, D. A. (2001). Systematic phonics instruction helps children learn to read. Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447. doi: 10.3102/00346543071003393
- Ehri, L. C., y Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179
- Eldredge, Ll. (1991). An Experiment with a modified whole language approach in first-grade classrooms. *Literacy Research and Instruction*, 30(3), 21-38. doi: 10.1080/19388079109558048
- Elliott, A. R. (1997). On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. *Hispania*, 80(1), 95-108.
- Ellis, R. (1997). Second language acquisition. In *Oxford introduction to linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Evans, M. A. y Carr, T. H. (1985). Cognitive abilities, conditions of learning and the early development of reading skill. *Reading Research Quarterly*, 20, 327–350.
- Fashola, O., Drum, P., Mayer, R., y Kang, S. (1996). A cognitive theory of orthographic transition: Predictable errors in how Spanish-speaking children spell English words. *American Educational Research Journal*, 33(4), 825-843. doi: 10.1007/s11145-009-9169-7
- Férriz M .C. (2001). *Fonología contrastiva del portugués y el castellano*. (Tesis doctoral). Dpto. Traducció i Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Firth, S. (1992). Pronunciation syllabus design: A question of focus. *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 173-183.
- Flege, J. E. (1987). A critical period for learning pronunciation. *Applied Linguistics*, 8, 162-77.
- Flege, J. E. (1991). Orthographic evidence for the perceptual identification of vowels in Spanish and English. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43, 701-731. doi: 10.1177/00238309020450030101
- Flege, J. E. (1993). Production and perception of a novel, second-language phonetic contrast. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 93(3), 1589-1608. doi: 10.1016/j
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: theory, findings and problems. En Strange, W. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues* (pp. 233-273). Timonium: New York Press.
- Flege, J. E., Munro, M. J., y MacKay, I. R. (1994). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16(1), 1-26.
- Flesch, R.F. (1955). *Why Johnny can't read. And what you can do about It*. Harper. New York (Paperback, 1986). Recuperado de <https://www.questia.com/>
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Novy, D. M., y Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 456. doi: 10.1007/BF02648257

- Foorman, B., Young-Suk.K., Petscher, Y., Zhou, Ch. (2010). The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter-sound acquisition- a cross classified multilevel model approach. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 213-326.
doi: 10.1177/0265532213496097
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, y M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum. doi: 10.1016/0010-0285(82)90008
- Frith, U., Wimmer, H., y Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German-and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2(1), 31-54. doi: 10.1207/s1532799xssr0201_2
- Fullana, N. (2006). The development of English (FL) perception and production skills: Starting age and exposure effects. *Age and the rate of foreign language learning*, 19, 41-64.
- Gallardo del Puerto, F. (2005). *La Adquisición de la Pronunciación del Inglés como Tercera Lengua*. Universidad del País Vasco.
- Gallardo del Puerto, F. (marzo-abril, 2006). El papel de la distancia fonética interlingüística en la percepción de consonantes del inglés como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso de AESLA. Madrid: U.N.E.D.
- Germain, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: CLE International.
- Giannini, S., y Costamagna, L. (1997). Language learning strategies in interlanguage phonology of Italian as L2. A case history: The acquisition of consonant length. In *New Sounds 97: Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech* (pp. 103-108).
- Gibson, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton-Century.
- Gibson, E. J. (1971). Perceptual learning and the theory of word perception. *Cognitive Psychology*, 2(4), 351-368.

- Goodman, K.S. (1976), Reading: A psycholinguistic guessing game. *Theoretical models and processes of reading. Fifth Edition*. Supplementary Articles: Internacional Reading Association.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- Goodman, Y.M., Watson, D. J. y Burke, C.L. (2005). Reading miscue inventory: from evaluation to instruction. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Goswami, U. (1986). Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42(1), 73-83. doi: 10.1111/j.2044-835X.1988.tb01077.x
- Goswami, U. (1991). Analogical reasoning: What develops? A review of research and theory. *Child Development*, 62(1), 1-22. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01511.x
- Goswami, U. (1995). Phonological development and reading by analogy: what is analogy and what is not? *Journal of Research in Reading*, 18, 139-145. doi:10.1111/j.1467-9817.1995.tb00080.x
- Goswami, U. (1998). The role of analogies in the development of word recognition. *Word Recognition in Beginning Literacy*, 41-63. doi: 10.1111/j.2044-835X.1998.tb00771.x
- Goswami, U. (2002). Rhymes, phonemes and learning to read: interpreting recent Research. En M. Cook (Ed). *Perspectives on the Teaching of Reading and Learning of Phonics* (pp.41-60). Royston, Herts: UKRA
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Goswami, U., Ziegler, J. C., y Richardson, U. (2005). The effects of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(4), 345-365.
- Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, pp. 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104

- Groff, P. (2014). Whole language vs. experimental research approach to reading development. Recuperado de National Right to Read Foundation website: <http://www.nrrf.org/learning/90-surveys-experimental-research-instruction/>
- Haddock, M. (1976). Effects of an auditory and an auditory-visual method of blending instruction on the ability of prereaders to decode synthetic words. *Journal of Educational Psychology*, 68(6), 825. Recuperado de www.questia.com
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños pre-lectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche (Santiago)*, 14(2), 81-95. doi: 10.4067/S0718-22282005000200007
- Hiskes, D. (1998). *Explicit or implicit phonics: There in lies the rub*. *Right to Read Report*, 4(1). Recuperado de National Right to Read Foundation website: www.nrrf.org/satire_WL_at_Fork.html
- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. Recuperado de <http://www.haskins.yale.edu/>
- Hulme, C. (1981). *Reading retardation and multi-sensory teaching*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hulme, C. (1998). Reading and spelling. *Development and Disorders*. Lawrence Erlbaum Associates. University of New York.
- Hulme, C., Monk, A., y Ives, S. (1987). Some experimental studies of multi-sensory teaching: The effects of manual tracing on children's paired-associate learning. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 299-307. doi: 10.1111/j.2044-835X.1987.tb01066.x.1987
- Iverson, P., y Kuhl, P. K. (1995). Mapping the perceptual magnet effect for speech using signal detection theory and multidimensional scaling. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(1), 553-562. doi: 10.1121/1.412280
- Iverson, P., Kuhl, P. K., Akahane-Yamada, R., Diesch, E., Tohkura, Y. I., Kettermann, A., y Siebert, C. (2003). A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. *Cognition*, 87(1), B47-B57. doi: 10.1016/S0010-0277(02)00198-1

- Iruela, A. (1993). *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: El caso del vocalismo español adquirido por holandeses*. (Memoria de máster). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://liceu.uab.es/>
- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Jakobson, R. (1941). *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague & Paris: Mouton. Recuperado de www.questia.com
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Jensen, M. y Hermes, A. (1998). El aprendizaje a través del juego: aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los sentidos. M. Byram y M. Flemming (eds.) 183-195 de la edición española.
- Jiménez, J. E., y O'Shanahan, I. (2010). Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa [Teaching to read: theory and research in practice]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 179-202.
- Johnson, J. S., y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21(1), 60-99. doi: 10.1016/0010-0285(89)90003-0
- Johnston, R. S., McGeown, S. y Watson, J. E. (2011). Long-term effects of synthetic versus analytic phonicst on the reading and spelling ability of 10 year old boys and girls. *Reading and Writing*, 25, part 6, 1365-1384. doi: 10.1007/s11145-011-9323-x
- Johnston, R. S. y Watson, J. E. (1998). Accelerating reading attainment: The effectiveness of synthetic phonics. *Interchange* 57. SOEID. Edimburgo. doi: 10.1177/1468798407083660
- Johnston, R. S. y Watson, J. E. (2003). Accelerating reading and spelling with synthetic phonics: A five year follow up. *Insight* 4. Scottish Executive Education Department: Edimburgo. doi: 10.1007/s11145-011-9323-x
- Johnston, R. S. y Watson, J. E. (2004). Accelerating the development of reading, spelling and phonemic awareness. *Reading and Writing*, 17(4).327-357. doi: 10.1007/ s111450119323x

- Johnston, R. S. y Watson, J. E. (2005). *The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment*. Recuperado de Scottish Government website: www.gov.scot/Publications/2005/02/20688/52449
- Koda, K. (1997). Orthographic knowledge in L2 lexical processing. *Second language vocabulary acquisition*, 35-52.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England. Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice-Hall International Inc.
- Krashen, S., y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon
- Kuhl, P. K. (1993). Innate predispositions and the effects of experience in speech perception: The native language magnet theory. En B. Boysson-Bardies, S. Schonen, P. Jusczyk, P. McNeilage, y J. Morton (Eds.) *Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life* (pp. 259-274). Dordrecht; London: Kluwer. doi: 10.1007/978-94-015-8234-6_22
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature reviews neuroscience*, 5(11), 831-843. doi: 10.1038/nrn1533
- Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S., e Iverson, P. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental science*, 9(2), F13-F21. doi: 10.1111/j.1467-7687.2006.00468.x
- Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., y Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255(5044), 606-608. doi: 10.1126/science.1736364
- Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures*. Ann Arbor. University of Michigan Press. Recuperado de <https://www.questia.com/>
- Leather, J. (1999). Second-language research: an introduction. *Language Learning*, 49(s1), 1-56. Recuperado de <https://www.questia.com/>
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of Language*. New York: Wiley. Recuperado de <https://www.questia.com/>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *En BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Liberman, A. M. (1992). The relation of speech to reading and writing. In R. Frost and L. Katz, (Eds.). *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. North Holland Publishers: Elsevier.
- Liberman, A. M., Cooper, F. S., Shankweiler, D. P., y Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of the speech code. *Psychological review*, 74(6), 431. Recuperado de www.questia.com
- Liberman, A.M. y Mattingly, I.G. (1985). The motor theory of speech perception revised, *Cognition*, 21, 1-36. Recuperado de <https://www.questia.com/>
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of experimental child psychology*, 18 (2), 201-212. Recuperado de <https://www.questia.com/>
- Lindamood, C. H., y Lindamood, P. C. (1975). Auditory discrimination in depth. *DLM Teaching resources*.
- Lindgren, S. D., De Renzi, E., y Richman, L. C. (1985). Cross-national comparisons of developmental dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*, 56, 1404-1417.
- Llisterri, J. (1991). *Introducción a la fonética*. Barcelona: Anthropos.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. Cervantes. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), 91-114.
- Lleo, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras: Modelos teóricos y métodos lingüísticos de análisis*. Madrid: Visor
- Lundberg, I. (2002). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 165-187. doi: 10.1007/s11881-002-0011-z
- Lundberg, I., Frost, J., y Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 263-284. doi: 10.1177/0271121407313813
- Lloyd, S. (1992). *The Phonics handbook*. Jolly Learning: Chigwell, UK.
- Lloyd, S. (2003). Synthetic Phonics- what is it? *Reading Reform Foundation Newsletter*. Recuperado de <http://www.rrf.org.uk/>
- Luelsdorff, P. A. (1991). *Development orthography*. J. Benjamins. Amsterdam. Philadelphia.

- Mann, V. A. (1986). Distinguishing universal and language-dependent levels of speech perception: Evidence from Japanese listeners' perception of English "l" and "r". *Cognition*, 24(3), 169-196. doi: 10.1037/a0018391
- Matthews, C. B. J. (1997). *The role of feature geometry in the development of phonemic contrasts*. *Focus on phonological acquisition*, 16, 67.
- McGuinness, D. (2004). Early reading instruction- what science really tell us about how to teach reading. Cambridge: Bradford.
- McGurk, H., y MacDonald, J. (1976). *Hearing lips and seeing voices*. Recuperado de <https://www.questia.com/>
- MECD (2002). Marco común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaria General del MECD.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1999). *Registro fonológico inducido* (4a ed.). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Aprendizaje-Visor
- Morais, J. (1991). Phonological awareness: A bridge between language and literacy. En D. Sawyer, & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in Reading* (pp. 31-71). New York: Springer-Verlag.
- Morais, J. (2003). Levels of phonological representation in skilled reading and in learning to read. *Reading and Writing*, 16, 123 – 151.
- Morais, J., Alegría, J., y Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7(5), 415-438.
- Morais, J., Cary, L., Alegría, J., y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7(4), 323-331.
- Morton, J., y Patterson, K. (1980). A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation. En M. Coltheart, K.E. Patterson, and J.C. Marshall (Eds.), *Deep dyslexia*, (pp. 91-118). London: Routledge and Kegan Paul.
- National Enquiry into the Teaching of Literacy Report (2005). *Australian Government Minister for Education, Science and Training*.
- National Literacy Strategy (2000). *Progression in Phonics: Materials for whole-class teaching*. Department for Education and Skills. UK.
- National Literacy Strategy (2002). *The First Four Years*. HMI 555, Ofsted. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/>

- National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth (2001). MD: National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Rockville, MD: National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse.
- National Reading Panel (2001a). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. National Institute of Child Health and Human Development. Washington, DC. U.S.: Government Printing Office.
- National Reading Panel (2001b). *Put reading first: helping your child learn to read*. National Institute of Child Health and Human Development. Washington, DC. U.S.: Government Printing Office.
- National Reading Panel (2001c). *No child left behind. National Institute of Child Health and Human Development*. Washington, DC. U.S. Government Printing Office.
- Neufeld, G. G. (1979). Towards a theory of language learning ability. *Language Learning*, 29(2), 227-241. Recuperado de www.questia.com
- Nicholson, T.W. y Ng, G.L. (2004). The case for teaching Phonemic awareness and simple phonics to preschoolers. En R. M. Joshi y P. G. Aaron (Eds.). *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Connor, J. (1993). *Introducing neuro-linguistic programming: Psychological skills for understanding and influencing people*. Thorsons Pub.
- OECD (1997). *Final Report of the International Adults Literacy Survey*. Paris.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world-first results from PISA 2003*. Paris. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- O'Shanahan, I., Siegel, L. S., Jiménez, J. E., y 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*, 3(1).

- Perfetti, C. A. (1991). On the value of simple ideas in reading instruction. En S. Brady y D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, pp. 211-218. New Jersey: LEA
- Perfetti, C. (1997). The psycholinguistics of spelling. En C.A. Perfetti, L. Rieben y M. Fayol (Eds.), *Learning to Spell*, 21-38. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Philips, L. M., Norris, S. P., Steffler, D.J. (2005). Meaningful applied phonics. A longitudinal early literacy study. *Research Series 23*. Society for the Advancement of Excellence in Education (SAEE). Canadá. Recuperado de <https://www.edu.gov.on.ca>
- Primary National Strategy (2004). *Playing with sounds: a supplement to Progression in phonics*. Department for Education and Skills. UK. Recuperado de www.educationengland.org.uk/
- Primary National Strategy (2006). *Phonics and early reading: Overview for headteachers, literacy leaders and teachers in school, and managers and practitioners in Early Years settings*. Department for Education and Skills. UK. Recuperado de www.educationengland.org.uk/
- Primary National Strategy (2007). Letters and Sounds. Principles and practice of high quality phonics. *Notes of guidance for practitioners and teachers*. Department for Education and Skills. UK. Recuperado de www.educationengland.org.uk/
- Radford, A., Atkinson M., Britain D., Clahsen H. y Spencer, A. (1999). *Linguistics: An Introduction*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Rayner, K. y Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rayner K., Perfetti, Ch., Foorman B., B., Pesetsky, D., Seidenberg, M. (November, 2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Read, C., Yun-Fei, Z., Hong-Yin, N., y Bao-Qing, D. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24(1), 31-44.

- Roca, J., Manchón, R.M. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*, 5, 63-76. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/30546>
- Rodríguez-Parra, M. J., Buiza, J. J., Adrián, J. A., y Alegría, J. (2012). Lengua oral, bilingüismo y dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y aprendizaje*, 35(3), 343-364.
- Rose, J. (2005). *Independent review of the teaching of early reading. Interim report.* Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf>
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading. Final report.* Recuperado de www.literacytrust.org.uk/assets/.../Rose_Review.pdf
- Seidenberg, M. S., y McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523. Recuperado de <http://waldron.stanford.edu/>
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage, Interlanguage Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231. Recuperado de <https://www.questia.com/>
- Seymour, P. H. (1987). Word recognition processes: An analysis based on format distortion effects. En J. R. Beech y A. M. Colley (Eds.). *Cognitive Approaches to Reading*, 31-55. Chichester: Wiley.
- Seymour, P. H., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94, pp. 143-174. doi: 10.1348/000712603321661859
- Seymour, P. H., y Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3(1), 1-36.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: a direct test of self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129. doi: 10.1080/10888430903117492
- Singleton, D. (1995). Introduction: A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition. En D. Singleton and Z. Lengyel (Eds.). *The Age Factor in Second Language Acquisition*, (pp 1-29). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Smith, F. (1994). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*, 5^a ed. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Schneider, W., Roth, E., y Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284–295.
- Stannard, J. (2006). Keeping phonics in perspective. In M. Lewis y S. Ellis (Eds.), *Phonics. Practice Research, policy* (pp. 120-121). London. England: Paul Chapman Publishing.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press
- Stanovich, K. E., y Bauer, D. W. (1978). Experiments on the spelling-to-sound regularity effect in word recognition. *Memory and Cognition*, 6(4), 410-415. doi: 10.3758/BF03197473
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., y Feeman, D. J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 278-303.
- Stuart, M. (1999). Getting for reading: Early phoneme awareness and phonics Teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 587-605.
- Stuart, M. (2006). Teaching reading: Why start with systematic phonics teaching? *Psychology of Education Review*, 30, 6-17. doi:10.1080/01411920802268912
- Stuart, M., Stainthorp, R., y Snowling, M. (2008). Literacy as a complex activity: Deconstructing the simple view of reading. *Literacy*, 42(2), 59-66. doi:0.1111/j.1741-4369.2008.00490.x
- Sun-Alperin, M. K., y Wang, M. (2011). Cross-language transfer of phonological and orthographic processing skills from Spanish L1 to English L2. *Reading and Writing*, 24(5), 591-614.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass y C. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Tent, J., y Clark, J. E. (1980). An experimental investigation into the perception of slips of the tongue. *Journal of Phonetics*, 8, 317-325

- Thomas, E. M., y Sénéchal, M. (1998). Articulation and phoneme awareness of 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 19(03), 363-391.
doi: 10.1017/S0142716400005774
- Thompson, G. B., Cottrell, D. S., y Fletcher-Flinn, C. M. (1996). Sublexical orthographic–phonological relations early in the acquisition of reading: The knowledge sources account. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62(2), 190-222. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00579
- Torgesen, J. K., y Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 220-232.
- Torgerson, C., 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. *Research Report n° 711*. London, Department for Education and Skills, University of Sheffield.
- Treiman, R. (1985). *Onset and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 182-201.
doi: 10.1016/0022-0965(85)90034
- Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R., y Rodriguez, K. (1998). Children's phonological awareness: Confusions between phonemes that differ only in voicing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 3-21. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x
- Treiman, R., y Kessler, B. (2007). Learning to read. In M. G. Gaskell (Ed.), *Oxford Handbook of Psycholinguistics* (pp. 657-666). Oxford, England: Oxford University Press.
- Treiman, R., Mullenix, J., Bijeljac-Babic, R., y Richmond-Welty, E. D. (1995). The special role of rimes in the description, use, and acquisition of English orthography. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124, 107–136.
- Treiman, R., Sotak, L., y Bowman, M. (2001). The roles of letter names and letter sounds in connecting print and speech. *Memory and Cognition*, 29, 860-873.
- Treiman, R., y Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S. Brady y D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, pp. 67-83. New Jersey: LEA.

- Trubetzkoy, N.S. (1976). *Principios de fonología*. 2ª Ed. Madrid: Editorial Cincel.
- Tunmer, W. E., y Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. En D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological Awareness in Reading* (pp. 1-30). New York: Springer Verlag. doi: 10.1007/978-1-4612-3010-6_1
- Vadasy, P. F. y Sanders, E. A. (2010). Efficacy of supplemental phonics-based instruction for low- skilled kindergardeners in the context of language minority status and classroom phonics instruction. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 786-803.
- Van Lier, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. London: Penguin Books.
- Vega De, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M., y Alonso-Quecuty, M. L. (1990). *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Verdú, M., Jordá, M. V., y Coyle, Y. (2002). *La enseñanza de inglés en el aula de primaria: Propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Murcia: EDITUM.
- Wagner, R. K., y Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. doi: 10.1016/0010-0277(81)90020-2
- Wagner, R., Torgesen, J., y Rashotte, C. (1999). *Comprehensive test of phonological processing (CTOPP)*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Walker, M., Sainsbury, M., Worth, J., Bamforth, H., y Betts, H. (2015). Phonics screening check evaluation: Final report. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/yopc03/>
- Wang, M., Perfetti, C. A., y Liu, Y. (2005). Chinese–English biliteracy acquisition: Cross-language and writing system transfer. *Cognition*, 97(1), 67-88. doi: 10.1016/j.cognition.2004.10.001.
- Werker, J. F., y Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7(1), 49-63.
- Wode, H. (1992). Categorical perception and segmental coding in the ontonegy of sound systems: a universal approach. En C. A. Ferguson, A. Menn y C. Stod-Gammon (Eds.). *Phonological Development: Models, Research, Implications*, (pp. 605-631). Timonium, M.D.: York Press.

- Wode, H. (1996). Speech perception and L2 phonological acquisition. In P. Jorjaes y Lalleman, J. (eds.). *Investigating Second Language Acquisition* (pp. 321-353).
- Wolford, G. (1975). Perturbation model for letter identification. *Psychological review*, 82(3), 184. doi: 10.1037/0033-295X.82.3.184
- Wyse, D., y Goswami, U. (2008). Synthetic phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*, 34(6), 691-710. doi:10.1080/01411920802268912
- Wyse, D. y Styles, M. (2007). Synthetic phonics and the teaching of reading: The debate surrounding England's Rose report. *Literacy*, 41, 35-42. doi: 0.1111/j.1467-9345.2007.00455.x
- Ziegler, J. C. y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 329.
- Ziegler J. C., Bertrand D., Toth D., Csepe V., Reis A., Faisca L.,... Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21(4). doi:10.1177/0956797610363406

ANEXOS

ANEXO 1

PRUEBA DE EVALUACION FONOLÓGICA EN L1

REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO

HOJA DE REGISTRO

M. Monfort - A. Juárez

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR Y ESPECIAL
General Pardiñas, 35
28006 MADRID

Nombre y apellidos:

Fecha: Edad:

Presencia de alteraciones básicas (malformaciones, deficiencia auditiva, deficiencia neuro-motriz.)

ITEMS	CF	EXPRESION ESPONTANEA	REPETICION
1. moto [móto]	0,7		
2. boca [bóka]	0,7		
3. piña [pi'na]	0,7		
4. piano [piáno]	0,7		
5. pala [pála]	1,3		
6. pie [pié]	1,5		
7. niño [ni'ro]	1,5		
8. pan [pán]	1,7		
9. ojo [óxo]	1,9		
10. llave [lábe]	1,9		
11. luna [lúna]	2,9		
12. campana [kampa'na]	3,8		
13. indio [indjo]	4,0		
14. toaleta [toá-la]	4,6		
15. fuma [fúma]	4,6		
16. dedo [dédo]	4,8		
17. peine [peine]	5,8		
18. ducha [duka]	6,4		
19. gafas [gáfas]	7,5		
20. toro [tóro]	8,3		
21. silla [sí-la]	8,5		
22. taza [tá-a]	8,7		
23. cuchara [kú-kara]	9,3		
24. teléfono [telé-fono]	9,6		
25. sol [só-l]	10,6		
26. casa [ká-sa]	11,2		
27. pez [pé-s]	11,4		
28. jaula [xá-ula]	11,4		
29. zapato [espa'to]	11,6		
30. flan [flán]	12,2		
31. lápiz [lá-pie]	12,8		
32. pistola [pistó-la]	13,0		
33. mar [már]	13,2		
34. caramelo [karamé-lo]	13,9		
35. plátano [plátano]	14,3		
36. globo [gló-bo]	15,1		
37. palmera [palmé-ra]	15,5		
38. clavo [klá-bo]	15,7		
39. tortuga [tortú-ga]	15,9		
40. pueblo [pwé-blo]	16,3		
41. tambor [tambór]	16,3		
42. escoba [eskó-ba]	16,6		
43. mariposa [maripó-sa]	17,0		
44. puerta [pwér-ta]	18,8		
45. bruja [brú-xa]	19,7		
46. grifo [grífo]	20,0		
47. jarra [xa'ra]	20,1		
48. tren [trén]	20,3		
49. gorro [gó-ro]	20,3		
50. rata [rá-ta]	20,5		
51. cabra [ká-bra]	21,1		
52. lavadora [labadó-ra]	23,6		
53. preso [pré-so]	23,6		
54. semáforo [semáforo]	24,0		
55. fresa [fré-sa]	24,2		
56. árbol [árbol]	24,8		
57. periódico [perjó-diko]	51,9		

TOTAL DE PALABRAS ERRONEAS:/57 TOTAL DE FONEMAS ERRONEOS:/240

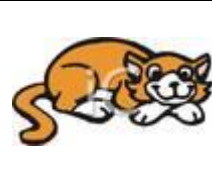





























REPETICION AISLADA DE FONEMAS O SILABAS:


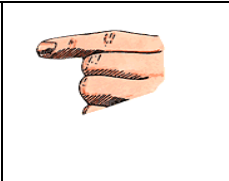









EXPLORACION DE LAS PRAXIAS BUCO-FACIALES:

OBSERVACIONES SOBRE LA VOZ, RITMO, etc.:

OBSERVACIONES SOBRE EL COMPORTAMIENTO:



PRUEBA DE REPETICIÓN DE PALABRAS EN L2

1-a		15-ie I+c+e		29-qu	
2-ai		16-j		30-r	
3-ar		17-l		31-s	
4-b		18-m		32-sh	
5- c/k		19-n		33-t	
6-ch		20-ng		34-th Voiced	
7-d		21-o		35- th Unvoiced	
8-e		22-oo		36-u	
9-ee		23-oo		37-ue U+c+e	
10-er		24-oa o+c+e		38- v	

11-f		25-oi		39-w	
12-g		26-or		40-x	
13-h		27-ou		41- y	
14-i		28-p		42-z	

CUESTIONARIO SOBRE VARIABLES DE APRENDIZAJE

COMPLETA EL CUESTIONARIO.

		
¿ TE GUSTA APRENDER INGLÉS?		
¿ HABLAS CON ALGUNA PERSONA EN INGLÉS FUERA DEL COLEGIO?		
¿TE RESULTA DIVERTIDA LA CLASE DE INGLÉS?		
¿ TE RESULTA DIFÍCIL LA CLASE DE INGLÉS?		
¿ VAS A ALGUNA ACADEMIA?		
¿ TE GUSTA HABLAR EN CLASE EN INGLÉS ?		
¿ HABLAS OTRO IDIOMA APARTE DE ESPAÑOL E INGLÉS?		

Ítems: si / no.

**PRUEBA DE PRODUCCIÓN DEL SONIDO DE LAS LETRAS
(GRUPO ANALÍTICO)**

A	N
B	O
C	P
D	Q
E	R
F	S
G	T
H	U
I	V
J	W
K	X
L	Y
M	Z

**PRUEBA DE PRODUCCIÓN DEL SONIDO DE LAS LETRAS
(GRUPO SINTÉTICO)**

S	A	T	I	P	N
C/K	E	H	R	M	D
G	O	U	L	F	B
AI	J	OA	IE	EE	OR
Z	W	NG	V	OO	oo
Y	X	CH	SH	TH	th
QU	OU	OI	UE	ER	AR

PRUEBA DE LECTURA DE PALABRAS (GRUPO ANALÍTICO)

ANT	BELL	CLOCK	DRUM	ELF
-----	------	-------	------	-----

FROG	GRASP	HOP	INK	JUMP
------	-------	-----	-----	------

LIP	MASK	NEST	ODD	PLUM	QUIZ
-----	------	------	-----	------	------

RABBIT	SPOT	TEN	UP	VAN	WEB
--------	------	-----	----	-----	-----

MIX	YUM	ZIP
-----	-----	-----

PRUEBA DE LECTURA DE PALABRAS (GRUPO SINTÉTICO)

SPOT	ANT	TEN	INK	PLUM	NEST
------	-----	-----	-----	------	------

CLOCK	ELF	HOP	RABBIT	MASK	DRUM
-------	-----	-----	--------	------	------

GRASP	ODD	UP	LIP	FROG	BELL
-------	-----	----	-----	------	------

RAIN	JUMP	COAT	TIE	FEET	HORSE
------	------	------	-----	------	-------

ZIP	WEB	STRONG	VAN	MOON	BOOK
-----	-----	--------	-----	------	------

YUM	MIX	CHEEP	FISH	THREE	MOUTH
-----	-----	-------	------	-------	-------

QUIZ	CLOUD	COIN	CUE	SISTER	STAR
------	-------	------	-----	--------	------

PRUEBA DE LECTURA POR ANALOGÍA

PALABRAS CONOCIDAS. Bloque1	PALABRAS DESCONOCIDAS. Bloque 2
1. MAN	1. FAM
2. STOP	2. SLOP
3. DRUM	3. FRUM
4. RAIN	4. FAIN
5. COAT	5. ROAT
6. TIE	6. FIE
7. FEET	7. MEET
8. STORM	8. CORM
9. STRONG	9. SLONG
10. BOOK	10. TOOK
11. CHOP	11. CHOK
12. FISH	12. RISH
13. CLOUD	13. BOUND
14. POINT	14. ROINT
15. SPIDER	15. PIXER
16. STAR	16. SLAR

PRUEBA DE DISCRIMINACIÓN FONÉMICA Y GRAFÉMICA

FONEMAS VOCÁLICOS	FONEMAS CONSONÁNTICOS.
1. NUT- NAT. 2. PEN- PER. 3. PICH- PEACH. 4. MOT- MORT. 5. BUT- BOOT.	1. BAM - PAM. 2. TED - DEP. 3. GAM - KAM. 4. VOST - BOST. 5. SILL - ZILL. 6. RIV - RIF. 7. SAM - SHAM. 8. DUP - THUP. 9. JUT - YUT.

ANEXO 2.a. RESULTADOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS PRUEBAS DE EVALUACIÓN INICIAL

Prueba 1: Registro fonológico. Castellano (prueba 1)

Prueba 2: Repetición de palabras. Inglés (prueba 2)

Prueba 3: Vocabulario productivo. Inglés (prueba 3)

Estadísticos de grupo

grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
prueba_1	1	98,0800	4,33897	,86779
	2	97,2800	5,62376	1,12475
prueba_2	1	84,1676	6,57369	1,31474
	2	82,1905	6,84291	1,36858
prueba_3	1	82,4000	20,00625	4,00125
	2	89,0000	12,90994	2,58199

Pruebas de normalidad

grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
prueba_1	,471	25	,000	,517	25	,000
	,446	25	,000	,562	25	,000
prueba_2	,165	25	,077	,960	25	,417
	,178	25	,041	,905	25	,024
prueba_3	,272	25	,000	,776	25	,000
	,239	25	,001	,816	25	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Prueba de Mann-Whitney (media todos los fonemas)

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
prueba_1bis	1	26,10	652,50
	2	24,90	622,50
	Total	50	
prueba_2bis	1	26,90	672,50
	2	24,10	602,50
	Total	50	
prueba_3bis	1	22,72	568,00
	2	28,28	707,00
	Total	50	

Estadísticos de contraste^a

	prueba_1bis	prueba_2bis	prueba_3bis
U de Mann-Whitney	297,500	277,500	243,000
W de Wilcoxon	622,500	602,500	568,000
Z	-,402	-,686	-1,371
Sig. asintót. (bilateral)	,688	,493	,170

a. Variable de agrupación: grupo

Prueba de Mann-Whitney. Prueba 2, palabras con sonidos problemáticos

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Prueba2_problem 1	25	22,08	552,00
2	25	28,92	723,00
Total	50		

Estadísticos de contraste^a

	Prueba2_problem
U de Mann-Whitney	227,000
W de Wilcoxon	552,000
Z	-1,677
Sig. asintót. (bilateral)	,094

a. Variable de agrupación: grupo

ANEXO 2.b. RESULTADOS ANÁLISIS.

PRUEBAS EVALUACIÓN SEGUIMIENTO

Prueba de Lectura de palabras. Resultados por categoría de ítem

		Pruebas de normalidad					
grupo		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
A	1	,466	25	,000	,503	25	,000
	2	,506	25	,000	,445	25	,000
B	1	,412	25	,000	,648	25	,000
	2	,257	25	,000	,779	25	,000
C	1	,448	25	,000	,565	25	,000
	2	,316	25	,000	,731	25	,000
D	1	,477	25	,000	,520	25	,000
	2	,321	25	,000	,753	25	,000
E	1	,446	25	,000	,427	25	,000
	2	,397	25	,000	,630	25	,000
F	1	,521	25	,000	,384	25	,000
	2	,316	25	,000	,731	25	,000
G	1	,488	25	,000	,493	25	,000
	2	,404	25	,000	,668	25	,000
H	1	,539	25	,000	,203	25	,000
	2	,347	25	,000	,639	25	,000
I	1	,460	25	,000	,474	25	,000
	2	,534	25	,000	,308	25	,000
J	1	,415	25	,000	,592	25	,000
	2	,187	25	,024	,910	25	,030
L	1	,539	25	,000	,203	25	,000
	2	,302	25	,000	,784	25	,000
M	1	,457	25	,000	,569	25	,000
	2	,298	25	,000	,771	25	,000
N	1	,446	25	,000	,427	25	,000
	2	,478	25	,000	,508	25	,000
O	1	,409	25	,000	,610	25	,000
	2	,290	25	,000	,750	25	,000
P	1	,513	25	,000	,392	25	,000
	2	,304	25	,000	,756	25	,000
Q	1	,515	25	,000	,387	25	,000
	2	,345	25	,000	,725	25	,000
R	1	,534	25	,000	,308	25	,000
	2	,336	25	,000	,757	25	,000
S	1	,502	25	,000	,357	25	,000
	2	,521	25	,000	,384	25	,000
T	1	,391	25	,000	,679	25	,000
	2	,469	25	,000	,533	25	,000
U	1	,317	25	,000	,620	25	,000
	2	,454	25	,000	,572	25	,000
V	1	,297	25	,000	,676	25	,000
	2	,347	25	,000	,717	25	,000
W	1	,495	25	,000	,461	25	,000
	2	,375	25	,000	,693	25	,000
X	1	,528	25	,000	,307	25	,000
	2	,534	25	,000	,308	25	,000
Y	1	,488	25	,000	,448	25	,000
	2	,539	25	,000	,203	25	,000
Z	1	,344	25	,000	,732	25	,000
	2	,363	25	,000	,715	25	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
A	1	,466	25	,000	,503	25	,000
	2	,506	25	,000	,445	25	,000
B	1	,412	25	,000	,648	25	,000
	2	,257	25	,000	,779	25	,000
C	1	,448	25	,000	,565	25	,000
	2	,316	25	,000	,731	25	,000
D	1	,477	25	,000	,520	25	,000
	2	,321	25	,000	,753	25	,000
E	1	,446	25	,000	,427	25	,000
	2	,397	25	,000	,630	25	,000
F	1	,521	25	,000	,384	25	,000
	2	,316	25	,000	,731	25	,000
G	1	,488	25	,000	,493	25	,000
	2	,404	25	,000	,668	25	,000
H	1	,539	25	,000	,203	25	,000
	2	,347	25	,000	,639	25	,000
I	1	,460	25	,000	,474	25	,000
	2	,534	25	,000	,308	25	,000
J	1	,415	25	,000	,592	25	,000
	2	,187	25	,024	,910	25	,030
L	1	,539	25	,000	,203	25	,000
	2	,302	25	,000	,784	25	,000
M	1	,457	25	,000	,569	25	,000
	2	,298	25	,000	,771	25	,000
N	1	,446	25	,000	,427	25	,000
	2	,478	25	,000	,508	25	,000
O	1	,409	25	,000	,610	25	,000
	2	,290	25	,000	,750	25	,000
P	1	,513	25	,000	,392	25	,000
	2	,304	25	,000	,756	25	,000
Q	1	,515	25	,000	,387	25	,000
	2	,345	25	,000	,725	25	,000
R	1	,534	25	,000	,308	25	,000
	2	,336	25	,000	,757	25	,000
S	1	,502	25	,000	,357	25	,000
	2	,521	25	,000	,384	25	,000
T	1	,391	25	,000	,679	25	,000
	2	,469	25	,000	,533	25	,000
U	1	,317	25	,000	,620	25	,000
	2	,454	25	,000	,572	25	,000
V	1	,297	25	,000	,676	25	,000
	2	,347	25	,000	,717	25	,000
W	1	,495	25	,000	,461	25	,000
	2	,375	25	,000	,693	25	,000
X	1	,528	25	,000	,307	25	,000
	2	,534	25	,000	,308	25	,000
Y	1	,488	25	,000	,448	25	,000
	2	,539	25	,000	,203	25	,000
Z	1	,344	25	,000	,732	25	,000
	2	,363	25	,000	,715	25	,000

**Prueba de Mann-Whitney.
Lectura de palabras por categoría de ítem**

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	
A	1	25	24,84	621,00
	2	25	26,16	654,00
	Total	50		
B	1	25	30,92	773,00
	2	25	20,08	502,00
	Total	50		
C	1	25	28,76	719,00
	2	25	22,24	556,00
	Total	50		
D	1	25	34,38	859,50
	2	25	16,62	415,50
	Total	50		
E	1	25	27,00	675,00
	2	25	24,00	600,00
	Total	50		
F	1	25	31,06	776,50
	2	25	19,94	498,50
	Total	50		
G	1	25	33,70	842,50
	2	25	17,30	432,50
	Total	50		
H	1	25	31,24	781,00
	2	25	19,76	494,00
	Total	50		
I	1	25	23,96	599,00
	2	25	27,04	676,00
	Total	50		
J	1	25	32,16	804,00
	2	25	18,84	471,00
	Total	50		
L	1	25	33,56	839,00
	2	25	17,44	436,00
	Total	50		
M	1	25	29,22	730,50
	2	25	21,78	544,50
	Total	50		
N	1	25	25,64	641,00
	2	25	25,36	634,00
	Total	50		
O	1	25	29,36	734,00
	2	25	21,64	541,00
	Total	50		
P	1	25	30,36	759,00
	2	25	20,64	516,00
	Total	50		
Q	1	25	29,36	734,00
	2	25	21,64	541,00
	Total	50		
R	1	25	33,08	827,00
	2	25	17,92	448,00
	Total	50		
S	1	25	25,44	636,00
	2	25	25,56	639,00
	Total	50		
T	1	25	23,76	594,00
	2	25	27,24	681,00
	Total	50		
U	1	25	23,60	590,00
	2	25	27,40	685,00
	Total	50		

V	1	25	25,70	642,50
	2	25	25,30	632,50
	Total	50		
W	1	25	28,38	709,50
	2	25	22,62	565,50
	Total	50		
X	1	25	25,46	636,50
	2	25	25,54	638,50
	Total	50		
Y	1	25	23,96	599,00
	2	25	27,04	676,00
	Total	50		
Z	1	25	26,12	653,00
	2	25	24,88	622,00
	Total	50		

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
U de Mann-Whitney	296,000	177,000	231,000	90,500	275,000	173,500	107,500	169,000	274,000	146,000
W de Wilcoxon	621,000	502,000	556,000	415,500	600,000	498,500	432,500	494,000	599,000	471,000
Z	-,479	-2,862	-1,824	-4,661	-,950	-3,271	-4,506	-3,567	-1,241	-3,427
Sig. asintót. (bilateral)	,632	,004	,068	,000	,342	,001	,000	,000	,215	,001

	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
U de Mann-Whitney	111,000	219,500	309,000	216,000	191,000	216,000	123,000	311,000	269,000	265,000
W de Wilcoxon	436,000	544,500	634,000	541,000	516,000	541,000	448,000	636,000	594,000	590,000
Z	-4,637	-2,099	-,097	-2,123	-2,884	-2,375	-4,325	-,052	-1,055	-1,117
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,036	,922	,034	,004	,018	,000	,959	,291	,264

	V	W	X	Y	Z
U de Mann-Whitney	307,500	240,500	311,500	274,000	297,000
W de Wilcoxon	632,500	565,500	636,500	599,000	622,000
Z	-,108	-1,784	-,041	-1,435	-,338
Sig. asintót. (bilateral)	,914	,074	,967	,151	,735

Prueba de Escritura de palabras. Resultados por categoría de ítem

Pruebas de normalidad^{b,c,d}

grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
A	1	,300	25	,000	,763	25	,000
	2	,470	25	,000	,381	25	,000
B	1	,293	25	,000	,797	25	,000
	2	,267	25	,000	,787	25	,000
C	1	,406	25	,000	,650	25	,000
	2	,279	25	,000	,721	25	,000
D	1	,246	25	,000	,812	25	,000
	2	,224	25	,002	,837	25	,001
E	1	,195	25	,015	,845	25	,001
	2	,195	25	,015	,877	25	,006
F	1	,211	25	,006	,872	25	,005
	2	,251	25	,000	,827	25	,001
G	1	,260	25	,000	,766	25	,000
	2	,226	25	,002	,804	25	,000
H	1	,151	25	,143	,886	25	,009
	2	,193	25	,018	,937	25	,123
I	1	,244	25	,000	,833	25	,001
	2	,396	25	,000	,671	25	,000
J	1	,238	25	,001	,885	25	,009
	2	,172	25	,055	,901	25	,020
L	1	,270	25	,000	,790	25	,000
	2	,279	25	,000	,788	25	,000
M	1	,270	25	,000	,788	25	,000
	2	,314	25	,000	,755	25	,000
N	1	,234	25	,001	,821	25	,001
	2	,366	25	,000	,660	25	,000
O	1	,412	25	,000	,654	25	,000
	2	,394	25	,000	,623	25	,000
P	1	,184	25	,029	,892	25	,012
	2	,264	25	,000	,772	25	,000
Q	2	,364	25	,000	,663	25	,000
R	1	,276	25	,000	,781	25	,000
	2	,356	25	,000	,725	25	,000
S	1	,192	25	,018	,858	25	,003
	2	,332	25	,000	,665	25	,000

T	1	,269	25	,000	,842	25	,001
	2	,330	25	,000	,718	25	,000
U	1	,237	25	,001	,855	25	,002
	2	,309	25	,000	,702	25	,000
V	1	,298	25	,000	,790	25	,000
	2	,411	25	,000	,576	25	,000
W	1	,260	25	,000	,824	25	,001
	2	,316	25	,000	,720	25	,000
X	2	,485	25	,000	,433	25	,000
Y	2	,397	25	,000	,648	25	,000
Z	1	,231	25	,001	,829	25	,001
	2	,347	25	,000	,712	25	,000

- a. Corrección de la significación de Lilliefors
- b. No hay ningún caso válido para Q cuando grupo = 1,000. No se pueden calcular los estadísticos para este nivel.
- c. No hay ningún caso válido para X cuando grupo = 1,000. No se pueden calcular los estadísticos para este nivel.
- d. No hay ningún caso válido para Y cuando grupo = 1,000. No se pueden calcular los estadísticos para este nivel.

Pruebas de normalidad^{b,c,d}

grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
A	1	,300	25	,000	,763	25	,000
	2	,470	25	,000	,381	25	,000
B	1	,293	25	,000	,797	25	,000
	2	,267	25	,000	,787	25	,000
C	1	,406	25	,000	,650	25	,000
	2	,279	25	,000	,721	25	,000
D	1	,246	25	,000	,812	25	,000
	2	,224	25	,002	,837	25	,001
E	1	,195	25	,015	,845	25	,001
	2	,195	25	,015	,877	25	,006
F	1	,211	25	,006	,872	25	,005
	2	,251	25	,000	,827	25	,001
G	1	,260	25	,000	,766	25	,000
	2	,226	25	,002	,804	25	,000
H	1	,151	25	,143	,886	25	,009
	2	,193	25	,018	,937	25	,123
I	1	,244	25	,000	,833	25	,001
	2	,396	25	,000	,671	25	,000
J	1	,238	25	,001	,885	25	,009
	2	,172	25	,055	,901	25	,020
L	1	,270	25	,000	,790	25	,000
	2	,279	25	,000	,788	25	,000
M	1	,270	25	,000	,788	25	,000
	2	,314	25	,000	,755	25	,000
N	1	,234	25	,001	,821	25	,001
	2	,366	25	,000	,660	25	,000
O	1	,412	25	,000	,654	25	,000
	2	,394	25	,000	,623	25	,000
P	1	,184	25	,029	,892	25	,012
	2	,264	25	,000	,772	25	,000
Q	2	,364	25	,000	,663	25	,000
R	1	,276	25	,000	,781	25	,000
	2	,356	25	,000	,725	25	,000
S	1	,192	25	,018	,858	25	,003
	2	,332	25	,000	,665	25	,000
T	1	,269	25	,000	,842	25	,001
	2	,330	25	,000	,718	25	,000

U	1	,237	25	,001	,855	25	,002
	2	,309	25	,000	,702	25	,000
V	1	,298	25	,000	,790	25	,000
	2	,411	25	,000	,576	25	,000
W	1	,260	25	,000	,824	25	,001
	2	,316	25	,000	,720	25	,000
X	2	,485	25	,000	,433	25	,000
Y	2	,397	25	,000	,648	25	,000
Z	1	,231	25	,001	,829	25	,001
	2	,347	25	,000	,712	25	,000

- a. Corrección de la significación de Lilliefors
- b. No hay ningún caso válido para Q cuando grupo = 1,000. No se pueden calcular los estadísticos para este nivel.
- c. No hay ningún caso válido para X cuando grupo = 1,000. No se pueden calcular los estadísticos para este nivel.
- d. No hay ningún caso válido para Y cuando grupo = 1,000. No se pueden calcular los estadísticos para este nivel.

**Prueba de Mann-Whitney.
Escritura de palabras según categoría de los
items**

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	
A	1	25	20,90	522,50
	2	25	30,10	752,50
	Total	50		
B	1	25	26,04	651,00
	2	25	24,96	624,00
	Total	50		
C	1	25	27,76	694,00
	2	25	23,24	581,00
	Total	50		
D	1	25	26,46	661,50
	2	25	24,54	613,50
	Total	50		
E	1	25	30,26	756,50
	2	25	20,74	518,50
	Total	50		
F	1	25	31,58	789,50
	2	25	19,42	485,50
	Total	50		
G	1	25	32,66	816,50
	2	25	18,34	458,50
	Total	50		
H	1	25	26,72	668,00
	2	25	24,28	607,00
	Total	50		
I	1	25	21,52	538,00
	2	25	29,48	737,00
	Total	50		
J	1	25	28,58	714,50
	2	25	22,42	560,50
	Total	50		
L	1	25	25,18	629,50
	2	25	25,82	645,50
	Total	50		
M	1	25	26,78	669,50
	2	25	24,22	605,50
	Total	50		
N	1	25	22,18	554,50
	2	25	28,82	720,50
	Total	50		
O	1	25	25,14	628,50
	2	25	25,86	646,50
	Total	50		
P	1	25	21,00	525,00
	2	25	30,00	750,00
	Total	50		
Q	1	0 ^a	,00	,00
	2	25	13,00	325,00
	Total	25		

R	1	25	24,50	612,50
	2	25	26,50	662,50
	Total	50		
S	1	25	21,26	531,50
	2	25	29,74	743,50
	Total	50		
T	1	25	22,82	570,50
	2	25	28,18	704,50
	Total	50		
U	1	25	22,82	570,50
	2	25	28,18	704,50
	Total	50		
V	1	25	22,44	561,00
	2	25	28,56	714,00
	Total	50		
W	1	25	23,52	588,00
	2	25	27,48	687,00
	Total	50		
X	1	0 ^a	,00	,00
	2	25	13,00	325,00
	Total	25		
Y	1	0 ^a	,00	,00
	2	25	13,00	325,00
	Total	25		
Z	1	25	23,58	589,50
	2	25	27,42	685,50
	Total	50		

	A	B	C	D	E	F	G	H
U de Mann-Whitney	197,500	299,000	256,000	288,500	193,500	160,500	133,500	282,000
W de Wilcoxon	522,500	624,000	581,000	613,500	518,500	485,500	458,500	607,000
Z	-2,661	-,281	-1,242	-,490	-2,354	-3,013	-3,576	-,606
Sig. asintót. (bilateral)	,008	,779	,214	,624	,019	,003	,000	,544

	I	J	L	M	N	O	P	R
U de Mann-Whitney	213,000	235,500	304,500	280,500	229,500	303,500	200,000	287,500
W de Wilcoxon	538,000	560,500	629,500	605,500	554,500	628,500	525,000	612,500
Z	-2,127	-1,529	-,163	-,668	-1,754	-,212	-2,273	-,530
Sig. asintót. (bilateral)	,033	,126	,870	,504	,079	,832	,023	,596

	S	T	U	V	W	Z
U de Mann-Whitney	206,500	245,500	245,500	236,000	263,000	264,500
W de Wilcoxon	531,500	570,500	570,500	561,000	588,000	589,500
Z	-2,196	-1,370	-1,387	-1,687	-1,030	-,995
Sig. asintót. (bilateral)	,028	,171	,165	,092	,303	,320

**Resultados globales (juntas las 25 categorías) en Lectura de palabras y
Escritura de palabras**

Estadísticos de grupo

grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
LECTURA_palabras	1	93,5600	9,89882	1,97976
	2	87,7280	8,33504	1,66701
ESCRITURA_palabras	1	77,7816	15,85405	3,17081
	2	75,1996	18,09714	3,61943

Pruebas de normalidad

grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
LECTURA_palabras	1	,258	25	,000	,654	25	,000
	2	,157	25	,113	,922	25	,058
ESCRITURA_palabras	1	,126	25	,200*	,922	25	,056
	2	,185	25	,027	,923	25	,061

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Prueba de Mann-Whitney. Comparación de grupos. Seguimiento

Rangos				
	grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
LECTURA_palabras	1	25	31,94	798,50
	2	25	19,06	476,50
	Total	50		
ESCRITURA_palabras	1	25	26,24	656,00
	2	25	24,76	619,00
	Total	50		

Estadísticos de contraste ^a		
	LECTURA_palabras	ESCRITURA_palabras
U de Mann-Whitney	151,500	294,000
W de Wilcoxon	476,500	619,000
Z	-3,128	-,359
Sig. asintót. (bilateral)	,002	,719

a. Variable de agrupación: grupo

Diferencia en Lectura de palabras con y sin bigramas. Grupo A

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Seg_lec_A_Z	25	93,5600	9,89882	55,00	100,00
Seg_lec_bigram	25	92,1647	19,23173	35,29	100,00

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos				
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Seg_lec_bigram - Seg_lec_A_Z	Rangos negativos	5 ^a	14,40	72,00
	Rangos positivos	15 ^b	9,20	138,00
	Empates	5 ^c		
	Total	25		

a. Seg_lec_bigram < Seg_lec_A_Z

b. Seg_lec_bigram > Seg_lec_A_Z

c. Seg_lec_bigram = Seg_lec_A_Z

Estadísticos de contraste^b

	Seg_lec_bigram - Seg_lec_A_Z
Z	-1,233 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,218

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Diferencia en Escritura de palabras con y sin bigramas. Grupo A**Estadísticos descriptivos**

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
seg_esc_A_Z	25	77,7816	15,85405	53,64	100,00
seg_esc_bigram	25	82,8000	15,04022	42,50	100,00

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon**Rangos**

	N	Rango promedio	Suma de rangos
seg_esc_bigram - seg_esc_A_Z Rangos negativos	5 ^a	9,90	49,50
Rangos positivos	19 ^b	13,18	250,50
Empates	1 ^c		
Total	25		

a. $\text{seg_esc_bigram} < \text{seg_esc_A_Z}$

b. $\text{seg_esc_bigram} > \text{seg_esc_A_Z}$

c. $\text{seg_esc_bigram} = \text{seg_esc_A_Z}$

Estadísticos de contraste^b

	seg_esc_bigram - seg_esc_A_Z
Z	-2,872 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,004

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

ANEXO 2.c. RESULTADOS ANÁLISIS PRUEBAS DE EVALUACIÓN FINAL

Prueba de *Producción sonidos de las letras*

Comparación entre los dos grupos en correspondencias simples

Estadísticos de grupo

grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Letra_sonido_simple 1	25	95,8400	5,59524	1,11905
2	25	87,8400	10,09818	2,42212

Pruebas de normalidad

grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Letra_sonido_simple 1	,271	25	,000	,715	25	,000
2	,186	25	,025	,890	25	,011

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Letra_sonido_simple 1	25	32,34	808,50
2	25	18,66	466,50
Total	50		

Estadísticos de contraste^a

	Letra_sonido_sim ple
U de Mann-Whitney	141,500
W de Wilcoxon	466,500
Z	-3,396
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Variable de agrupación: grupo

Comparación entre correspondencias simples y complejas (bigramas).**Grupo A****Estadísticos descriptivos**

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Letra_sonido_simple	25	95,8400	5,59524	80,00	100,00
Bigrama_sonido_17	25	92,9412	10,18853	58,82	100,00

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon**Rangos**

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Bigrama_sonido_17 -	Rangos negativos	10 ^a	12,10	121,00
Letra_sonido_simple	Rangos positivos	8 ^b	6,25	50,00
	Empates	7 ^c		
	Total	25		

a. Bigrama_sonido_17 < Letra_sonido_simple

b. Bigrama_sonido_17 > Letra_sonido_simple

c. Bigrama_sonido_17 = Letra_sonido_simple

Estadísticos de contraste^b

	Bigrama_sonido_17 - Letra_sonido_simple
Z	-1,548 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,122

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

*Prueba de lectura de palabras***Comparación de los dos grupos en palabras con correspondencias simples**

grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lec_fin_1 1	25	94,2400	8,17150	1,63430
2	25	81,2800	14,68423	2,93685

Pruebas de normalidad

grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Lec_fin_1 1	,272	25	,000	,683	25	,000
2	,145	25	,184	,921	25	,053

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Prueba de Mann-Whitney**Rangos**

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Lec_fin_1 1	25	32,88	822,00
2	25	18,12	453,00
Total	50		

Estadísticos de contraste^a

	Lec_fin_1
U de Mann-Whitney	128,000
W de Wilcoxon	453,000
Z	-3,634
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Comparación de palabras con correspondencias simples y con dígrafos en
Grupo A

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Lec_fin_1	25	94,2400	8,17150	68,00	100,00
Lec_fin_2	25	90,1176	17,62417	17,65	100,00

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Lec_fin_2 - Lec_fin_1	Rangos negativos	12 ^a	10,08	121,00
	Rangos positivos	6 ^b	8,33	50,00
	Empates	7 ^c		
	Total	25		

a. Lec_fin_2 < Lec_fin_1

b. Lec_fin_2 > Lec_fin_1

c. Lec_fin_2 = Lec_fin_1

Estadísticos de contraste^b

	Lec_fin_2 - Lec_fin_1
Z	-1,548 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,122

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Prueba de lectura por analogía

Comparación de los dos grupos en palabras con correspondencias trabajadas explícitamente en ambos grupos y correspondencias trabajadas implícitamente en el grupo B

Estadísticos de grupo

grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lec_analogic_exp 1	25	90,6667	18,05342	3,61068
2	25	84,0000	23,80476	4,76095
Lec_analogic_imp 1	25	90,1560	11,21653	2,24331
2	25	64,6152	16,31782	3,26356

Pruebas de normalidad

grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Lec_analogic_exp 1	,457	25	,000	,569	25	,000
2	,389	25	,000	,679	25	,000
Lec_analogic_imp 1	,231	25	,001	,778	25	,000
2	,171	25	,057	,951	25	,261

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Lec_analogic_exp 1	25	27,18	679,50
2	25	23,82	595,50
Total	50		
Lec_analogic_imp 1	25	36,00	900,00
2	25	15,00	375,00
Total	50		

Estadísticos de contraste^a

	Lec_analogic_exp	Lec_analogic_imp
U de Mann-Whitney	270,500	50,000
W de Wilcoxon	595,500	375,000
Z	-1,014	-5,155
Sig. asintót. (bilateral)	,311	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Comparación en cada grupo de palabras con correspondencias trabajadas explícitamente en ambos grupos y correspondencias trabajadas de forma implícita en el grupo B

Estadísticos descriptivos

grupo		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
1	Lec_analogic_exp	25	90,6667	18,05342	33,33	100,00
	Lec_analogic_imp	25	90,1560	11,21653	53,85	100,00
2	Lec_analogic_exp	25	84,0000	23,80476	33,33	100,00
	Lec_analogic_imp	25	64,6152	16,31782	23,08	92,31

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

grupo			N	Rango promedio	Suma de rangos
1	Lec_analogic_imp - Lec_analogic_exp	Rangos negativos	10 ^a	5,50	55,00
		Rangos positivos	5 ^b	13,00	65,00
	Empates	10 ^c			
	Total	25			
2	Lec_analogic_imp - Lec_analogic_exp	Rangos negativos	20 ^a	14,88	297,50
		Rangos positivos	5 ^b	5,50	27,50
	Empates	0 ^c			
	Total	25			

a. Lec_analogic_imp < Lec_analogic_exp

b. Lec_analogic_imp > Lec_analogic_exp

c. Lec_analogic_imp = Lec_analogic_exp

Estadísticos de contraste^c

grupo		Lec_analogic_imp - Lec_analogic_exp
1	Z	-,286^a
	Sig. asintót. (bilateral)	,775
2	Z	-3,638^b
	Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Prueba de discriminación fonémica y grafémica

Comparación de los grupos en la categoría de vocales y de consonantes

Estadísticos descriptivos

grupo		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
1	DiscVoc_azar	25	63,2000	43,08132	-60,00	100,00
	DiscCons_azar	25	92,8889	13,93695	55,56	100,00
2	DiscVoc_azar	25	21,6000	52,25578	-60,00	100,00
	DiscCons_azar	25	78,6667	18,68077	33,33	100,00

Pruebas de normalidad

grupo		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
DiscVoc_azar	1	,244	25	,001	,803	25	,000
	2	,168	25	,068	,912	25	,034
DiscCons_azar	1	,455	25	,000	,566	25	,000
	2	,241	25	,001	,848	25	,002

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
DiscVoc_azar	1	25	31,28	782,00
	2	25	19,72	493,00
	Total	50		
DiscCons_azar	1	25	31,08	777,00
	2	25	19,92	498,00
	Total	50		

Estadísticos de contraste^a

	DiscVoc_azar	DiscCons_azar
U de Mann-Whitney	168,000	173,000
W de Wilcoxon	493,000	498,000
Z	-2,892	-3,002
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,003

a. Variable de agrupación: grupo

Comparación de la categoría de vocales y de consonantes en cada grupo

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

			Rangos		
grupo			N	Rango promedio	Suma de rangos
1	DiscCons_azar - DiscVoc_azar	Rangos negativos	2 ^a	2,00	4,00
		Rangos positivos	13 ^b	8,92	116,00
		Empates	10 ^c		
		Total	25		
2	DiscCons_azar - DiscVoc_azar	Rangos negativos	5 ^a	5,40	27,00
		Rangos positivos	20 ^b	14,90	298,00
		Empates	0 ^c		
		Total	25		

a. DiscCons_azar < DiscVoc_azar

b. DiscCons_azar > DiscVoc_azar

c. DiscCons_azar = DiscVoc_azar

Estadísticos de contraste^b

grupo		DiscCons_azar - DiscVoc_azar
1	Z	-3,206 ^a
	Sig. asintót. (bilateral)	,001
2	Z	-3,652 ^a
	Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Modelo lineal general: Análisis de Medidas Repetidas

Factores intra-sujetos:

**Categoría: Vocales -
Consonantes**

Medida: MEASURE_1

Categoría	Variable dependiente
1	DiscVoc_azar
2	DiscCons_azar

Factores inter-sujetos

grupo	N
1	25
2	25

Estadísticos descriptivos

	grupo	Media	Desviación típica	N
DiscVoc_azar	1	63,2000	43,08132	25
	2	21,6000	52,25578	25
	Total	42,4000	51,84593	50
DiscCons_azar	1	92,8889	13,93695	25
	2	78,6667	18,68077	25
	Total	85,7778	17,82307	50

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida:MEASURE_1

Origen	Categoría	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Categoría	Lineal	47040,790	1	47040,790	43,309	,000	,474	43,309	1,000
Categoría * grupo	Lineal	4684,642	1	4684,642	4,313	,043	,082	4,313	,530
Error(Categoría)	Lineal	52136,296	48	1086,173					

Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

	F	gl1	gl2	Sig.
DiscVoc_azar	,908	1	48	,345
DiscCons_azar	,890	1	48	,350

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida:MEASURE_1

Variable transformada:Promedio

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Intersección	410738,568	1	410738,568	277,758	,000	,853	277,758	1,000
grupo	19475,753	1	19475,753	13,170	,001	,215	13,170	,945
Error	70980,741	48	1478,765					