



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Título: “Comparativa sobre algunas propuestas
metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de
la lectura en inglés como lengua extranjera”**

Alumna: Paula María García López

NIA: 609330

Director: Miguel Ángel Benítez Castro

AÑO ACADÉMICO 2019-2020

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1 JUSTIFICACIÓN/PRESENTACIÓN.....	6
1.2 OBJETIVOS.....	6
1.3 METODOLOGÍA.....	7
2. METODOLOGÍAS EN EL ESTUDIO DE LA LECTURA EN L2.....	8
2.1 PERSPECTIVAS BOTTOM-UP Y TOP-DOWN.....	8
2.2 WHOLE LANGUAGE COMO EJEMPLO DE UNA METODOLOGÍA TOP-DOWN.....	10
2.3 JOLLY PHONICS COMO EJEMPLO DE UNA METODOLOGÍA BOTTOM-UP.....	13
2.3.1 LOS 5 ESTADIOS DEL APRENDIZAJE EN JOLLY PHONICS...13	
3. ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE LA LECTURA.....	20
3.1 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN L2.....	20
3.2 ANIMACIÓN A LA LECTURA EN LA SEGUNDA LENGUA.....	24
3.2.1 CUENTOS PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN INGLÉS.....	27
4. PROPUESTA DE VARIAS ACTIVIDADES PARA ANIMAR A LA LECTURA EN L2:CUENTOS PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN PRIMARIA.....	29
4.1 JUSTIFICACIÓN.....	29
4.2 DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS ESPACIALES Y MATERIALES DEL CENTRO Y AULA.....	29
4.3 DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y SOCIALES DEL CENTRO Y DEL AULA.....	30
4.4 TEMPORALIZACIÓN.....	30

4.5 RELACIÓN ENTRE LAS ACTIVIDADES Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	30
4.6 ACTIVIDADES.....	31
4.7 EVALUACIÓN.....	41
5. CONCLUSIÓN.....	42

Resumen

La finalidad de este trabajo es mostrar algunas metodologías interesantes utilizadas en la enseñanza de la lectura, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Se realiza una comparativa entre ellas, además de aportar un amplio repertorio de soportes para la animación a la lectura en edades tempranas en su segunda lengua basándose sobre todo en los cuentos como el medio más eficaz para ello. Las metodologías que se van a presentar trabajan la enseñanza de la lectura tratando el texto como un todo (*Top-down*) y descomponiendo las palabras en fonemas (*Bottom-up*).

Este trabajo también presenta una propuesta de actividades, mediante las cuales se trabajarán las metodologías anteriormente descritas, apoyándonos en las conclusiones extraídas del marco teórico.

Abstract

The purpose of this dissertation is to show some interesting methodologies used in the teaching of reading, in the mother tongue and in the second language. A comparison is made between them. A wide repertoire is also provided to encourage reading at an early age in their second language based on storytelling, as the most effective way for it. The methodologies presented practise the teaching of reading by treating the text as a whole (Top-down) and breaking down the words into phonemes (Bottom-up). This work also presents a proposal of activities, in which the previously described methodologies will be worked on, relying on the conclusions of the theoretical framework.

Palabras clave: bottom-up, top-down, idioma/lengua, metodología, enfoque, lector, texto, fonemas

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la enseñanza de idiomas se ha convertido en un imprescindible para nuestra sociedad; con ello, la asignatura de inglés ha ido incrementado sus horas, pasando a ser una de las asignaturas de más peso. Con esta situación han sido diferentes metodologías las que se han aplicado para garantizar la mejor forma de enseñar esta segunda lengua.

Este trabajo se centra en la enseñanza de la lectura en inglés como segunda lengua y en las principales metodologías que son y han sido más significativas en el transcurso de diferentes estudios a lo largo de los años.

Y para empezar... *¿Qué es leer?* Es muy común decir que respondemos a un texto que estamos leyendo, tras un proceso de identificación de significados de palabras individuales y la posterior relación entre ellas. No obstante, la realidad, tal y como aseguran Montgomery, Durant, Fabb, Furniss y Mills (1992) es que un lector hace mucho más que responder a un texto de esa manera pasiva de “ladrillos de construcción”; abordamos, por tanto, los textos de una manera activa, buscando patrones y desarrollando hipótesis a medida que nos introducimos en la lectura. Somos seleccionadores de sentido y nos deshacemos de la ambigüedad de las palabras a la vez que tomamos decisiones sobre quién está detrás de esas palabras en qué momento y en qué lugar. A medida que usamos estas estrategias de interpretación, establecemos relaciones entre el texto y el tipo de discurso que creemos que es. Así pues, la lectura parece implicar dos procesos complementarios: dar sentido a algunos aspectos del lenguaje y construir posibles modelos del contexto socio-histórico del texto sobre la base de nuestras propias visiones. Como resultado, es posible que lectores de diferentes tiempos, lugares y experiencias produzcan diferentes lecturas de un mismo texto.

Mediante el presente trabajo, se van a presentar distintas investigaciones por parte de varios autores (entre ellos, Bearne y Reedy, 2018) que ofrecen una visión general de la lectura, afirmando que leer ayuda a las personas a superar su vida diaria, cuando se encuentran continuamente con señales de tráfico, mensajes en los ordenadores o teléfonos, revistas, periódicos, recetas...Leer además es mucho más que lidiar con instrucciones, ya que es el medio por el cual muchas personas exploran otros mundos de ficción imaginativa o aumentan su conocimiento. Según palabras de Bearne y Reedy (2018):

Reading is not only life-affirming, it can also be life-saving, which is why teaching Reading is so important. Becoming a teacher of reading is more than simply instructing children how to decode marks on a page. It is a matter of sharing personal experience of the satisfactions of reading, even if those satisfactions have sometimes involved a lot of effort and persistence. It means talking about choices of reading material and different ways of reading. (p.110)

1.1 Justificación

Los motivos que me han llevado a elegir este tema para realizar mi trabajo de fin de grado han sido varios. Para empezar, durante mi experiencia en la mención en lengua inglesa, descubrí asignaturas que me hicieron pensar en lo importante que resulta, a la hora de aprender un segundo idioma, el hecho de conocer aspectos, tales como la fonética o diferentes metodologías y recursos que en mi experiencia como alumna de inglés en el colegio nunca recibí.

Con el comienzo de mi hija en el colegio, conocí un poco más de la metodología *Jolly Phonics* así como de lo que se puede considerar su comparativa en español para la enseñanza de la lectura, *Letrilandia*. En ambos casos observé que aprendía de una forma significativa y divertida.

De la misma forma, durante mi estancia en el colegio realizando las prácticas, también tuve la oportunidad de observar la metodología *Jolly Phonics* y, tras conocer un poco más de ella de primera mano, me decidí a seguir los mismos pasos con mis alumnos en la escuela infantil en la que trabajo, observando que, pese a su corta edad (2 años), el resultado fue muy positivo.

1.2 Objetivos

Los objetivos de este trabajo están relacionados con la **ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte**, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Los objetivos generales del área del bloque de asignaturas específicas: Segunda Lengua Extranjera, Inglés, son los siguientes:

ObjIN.1. Comprender expresiones y vocabulario frecuente relativo a situaciones cercanas que conciernen a él mismo, a la familia, a su entorno habitual...

ObjIN.2. Leer textos cortos y simples con pronunciación correcta, entonación y ritmo adecuado para ser comprendido.

ObjIN.3. Obtener información previsible en documentos corrientes como artículos publicitarios, folletos, menús y horarios.

ObjIN.8. Describir de manera sencilla las actividades y rutinas diarias que realiza.

ObjIN.15. Comprender el tema de una conversación sencilla para participar en ella por iniciativa propia y utilizando estructuras en registro neutro o informal.

ObjIN.17. Valorar la importancia de las lenguas extranjeras como un medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencia y cultura diversas.

Los objetivos específicos del presente Trabajo de Fin de Grado son:

- Profundizar en algunas metodologías para la enseñanza de la lectura de una segunda lengua, conocer sus principales características y las diferencias entre ellas.
- Exponer las ventajas y desventajas de cada una de las metodologías escogidas.
- Resaltar la importancia del correcto aprendizaje de la pronunciación del inglés.
- Estimular el aprendizaje de la lectura de una segunda lengua a través de algunos soportes de animación, sobre todo de los cuentos.
- Plantear una propuesta didáctica alternativa con actividades lúdicas basadas en las metodologías anteriormente expuestas.
- Desarrollar los contenidos del Currículo Oficial de Educación Primaria a través de la enseñanza de una segunda lengua, inglés.

1.3 Metodología

La metodología son las diferentes técnicas en las que se basa el docente para enseñar las diferentes asignaturas a sus alumnos. Actualmente existen muchas metodologías con base científica y de ellas se puede extraer que el docente debe mantener una actitud motivadora hacia sus alumnos, de manera que no solo debe ser un mero transmisor de conocimientos, sino que debe ser un consejero, iluminador y que a través de su conocimiento en distintas metodologías, sea capaz de seleccionar las más apropiadas en función del alumnado, el centro escolar y el contexto a partir de los

objetivos que haya marcado el propio tutor. Es importante que el alumno sea activo en el aprendizaje y que logre su completo desarrollo, tanto académicamente como personalmente.

2. METODOLOGÍAS EN EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN L2

Durante años, en el proceso de investigación de la enseñanza de la lectura se han sucedido diferentes metodologías para comprender el funcionamiento del proceso lector. Todas ellas se pueden clasificar dentro de diferentes enfoques, entre los que estarían el ascendente conocido como *bottom-up* y el descendente, que sería el *top-down*.

2.1. Perspectivas *bottom up* y *top-down*

Autores como Bearne y Reedy (2018) son defensores de la metodología *bottom-up*, ya que consideran que en el aprendizaje de la lectura hay que dar gran importancia a los sonidos que forman cada una de las palabras, concediendo así un papel importante a la lengua hablada, que será la base del sistema. Se rescatan estas palabras de estos autores:

“Recognising the differences between sounds is the basis of beginning to recognise how these sounds are represented on the page” (Bearne y Reedy, 2018, p.111).

De Coster, Baidak, Motiejunaite, y Noorani (2011) van más allá y consideran las dimensiones de *conocimiento fonológico*, *fónica* y *digresión* (impacto de la ortografía), como esenciales para la enseñanza de la lectura en las etapas más tempranas. En lo que al *conocimiento fonológico se refiere*, estos autores, basándose en estudios realizados por Pufpaff (2009), quien define este término como “the ability to detect and manipulate the sound segments of spoken words” (p. 32), llegan a la conclusión de que la enseñanza a través de esta dimensión es clave ya que puede corregir déficits en esta área en alumnos de primaria y preescolar con un apropiado entrenamiento. Defienden también que diferentes estudios muestran los beneficios de la enseñanza en el conocimiento fonológico y su evidencia en la lectura de palabras en los primeros años de primaria.

En lo que concierne a la *fónica*, varios estudios han hablado del importante papel que tiene la fonética, ya que enseña a los alumnos la forma en que las letras están vinculadas a los sonidos (fonemas) y así les ayuda a aplicar tal conocimiento a sus lecturas. No todos los alumnos comprenden los conceptos de fonética cuando se

presentan por primera vez, por lo que habrá que tenerlo en cuenta y supervisar continuamente el progreso de los alumnos. Finalmente, cabe destacar que el *impacto de la ortografía* en el aprendizaje de la lectura se verá afectado por el idioma en que se esté trabajando, ya que dependiendo del país, será más o menos complicado en función de la ortografía de su idioma; por ejemplo, las estructuras ortográficas del inglés, francés, danés y portugués son más complejas que las de otros idiomas europeos como el finlandés, el griego, el italiano y el español. Los resultados de algunos proyectos como el de Seymour (2003, p.33) mostraron que los alumnos usan las mismas habilidades cognitivas para aprender a leer en ambos tipos de ortografías pero, a medida que la relación entre las letras y los sonidos del habla se vuelve menos consistente, la tasa de desarrollo de la lectura se ralentiza.

La otra perspectiva utilizada en la enseñanza de la lectura es el *top-down approach*. Según Wallace (1992), el principio fundamental de autores como Smith (1971) y Goodman (1967) es que la lectura es un proceso unitario y selectivo, y que no es posible identificar habilidades específicas que puedan desarrollar de una manera jerárquica para conseguir un lector eficaz. Estos autores se apoyaron en la investigación de Luncer y Gardner (1979), que llevaron a cabo un estudio sobre alumnos de secundaria estudiantes de una primera lengua, demostrando que no existe una relación entre el aprendizaje de la lectura y otro tipo de prácticas como desglosar textos en fonemas. Concluyeron que la comprensión lectora es descrita mejor como una “actitud unitaria”, lo que ha llevado posteriormente a hablar de estrategias de lectura en lugar de distintas habilidades.

Si bien estos enfoques han resultado tener influencia en la enseñanza de la lectura tanto de lenguas maternas como de segundas lenguas, también han recibido críticas por parte de investigadores defensores del *bottom-up* como Eskey (1988), el cual afirma que el enfoque *top-down* tiene limitaciones ya que tiene dificultades que no pueden superar y concluye que mediante el *bottom-up* se atiende mejor a las necesidades de los lectores de una segunda lengua.

Así pues, podemos concluir que ambos enfoques tienen sus ventajas y sus inconvenientes, y en los dos encontramos estudios que defienden o critican su metodología, y por esta razón, según afirman Brewster, Ellis y Girard (2002), en muchos países, se ha llegado al acuerdo de que la mejor forma para enseñar a leer es utilizando un enfoque equilibrado con varios métodos que ayuden al alumno a

conseguir una conciencia fonética, fonológica y morfológica. La mayoría de los profesores utilizan un equilibrio en las actividades, trabajando los sonidos, las letras y las palabras pero también relacionando estas con su significado.

2.2 *Whole language* como ejemplo de una metodología *top-down*

Un defensor de esta metodología es Ling (2012), el cual expone que en la historia de la lectura diferentes teorías y métodos de enseñanza han estado centrados en la gramática, desatendiendo así otros aspectos importantes. Estos métodos de enseñanza aíslan las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir de manera que a la larga acarrearán problemas, especialmente en la enseñanza de la lectura. Distingue, además, entre malos hábitos de enseñanza por parte de los profesores y de aprendizaje por parte de los alumnos (p. 147):

- En cuanto a los profesores critica su atención casi exclusiva a la gramática, consiguiendo así que los alumnos ante un texto solo vean reglas gramaticales. Ocurre lo mismo con el vocabulario; conocen una gran cantidad de palabras pero no tienen la capacidad de establecer una conversación.
- Los alumnos, por su parte, cometen el error de leer lento (palabra a palabra) pensando que así comprenden más y, aunque según conclusiones psicológicas, la velocidad de la lectura no tiene que ver, recientes experimentos afirman que cuanto más rápido se lee más aumenta la capacidad de captar la idea general del texto. Otro de los problemas es que se centran en traducir y no comprenden el significado del todo, ya que con el uso de los diccionarios ralentizan la lectura y su comprensión.

Este autor afirma que, para combatir estos problemas, surgió a mediados de la década de los 80 la metodología de *Whole Language*, que se puso de moda en América y sigue siendo popular a día de hoy. Aunque inicialmente se centró en la enseñanza de lenguas maternas, más tarde, en 1990, su uso se extendió a la enseñanza de segundas lenguas.

La base teórica de este modelo consiste en un proceso en el que el maestro guía a los estudiantes a que observen detenidamente el texto que van a leer para después guiarlos de nuevo a relacionar las distintas partes para crear así una idea general del pasaje en cuestión. Mediante diversas actividades, el profesor debe combinar la pronunciación, el vocabulario y la gramática en un “todo”, de manera que el “todo” no

sería la suma de todas las partes, sino que sería superior a esta suma. Dicho de otra forma, las diferentes partes del lenguaje (pronunciación, gramática, vocabulario...) carecen de un significado cuando van separadas unas de las otras y, por lo tanto, el idioma no debe separarse en esas partes.

No tendría sentido hablar de *Whole Language* sin mencionar a Goodman (1967), uno de los principales defensores de esta metodología, y del cual habla Ling (2012) en su artículo. Según Goodman (1967), no es necesario que la capacidad de hablar se desarrolle por completo para poder obtener la capacidad de leer o escribir; de hecho, afirma que estas habilidades se deben desarrollar conjuntamente. Es por esa razón que la enseñanza de idiomas tiene que empezar con el tratamiento del todo para, a continuación, trabajar progresivamente sus distintas partes. Así pues, el profesor debe tener confianza en sus alumnos y estimularlos para que expresen su potencial; el profesor no debe ser exclusivamente un “paseador de conocimientos”, sino que debe planificar, guiar e iluminar al alumno.

Esta teoría se fundamenta en siete principios metodológicos clave:

1. *Enseñanza del idioma en su conjunto*: A diferencia de las clases tradicionales de inglés, la enseñanza no se va a centrar en trabajar las diferentes destrezas, sino que se enseñará dando énfasis a actividades significativas de la lengua al completo, como por ejemplo escuchar el texto, debatir sobre su contenido... La gramática, así como vocabulario o pronunciación, se trabajarán solo de manera puntual si en algún momento del pasaje el profesor considera oportuno explicar algún aspecto en concreto.
2. *Centrado en los alumnos*: El profesor elabora los contenidos y actividades a trabajar en función de lo que ha observado de sus alumnos y sus características y, durante la actividad, intenta mantener al alumno activo y participativo a través de preguntas, debates... De la misma forma, también les da opción de que sean ellos los que escojan los libros a leer o escribir sobre el tema que ellos decidan.
3. *Enseñanza del lenguaje en contexto*: Es importante que el profesor sepa contextualizar un texto a enseñar para que los alumnos tengan más facilidades de entenderlo. También puede pedir a los alumnos que ellos mismos sean los que piensen y elijan un contexto sobre el que el texto está relacionado, haciéndoles así más partícipes de la historia.
4. *Basado en la literatura*: La literatura seleccionada consta de cuentos, novelas, poemas, teatro... así como de artículos de matemáticas, física o química. Consideran inapropiados los cuentos simplificados utilizados en la enseñanza ya que pierden su

autenticidad y el gusto que tenían inicialmente. El lenguaje de estos textos se intenta modificar y simplificar para llegar a los más pequeños, pero dan como resultado un texto sin su esencia del significado general.

5. *Centrado en el habla*: la enseñanza se centra en enfatizar la expresión oral, la capacidad de comunicación, de pensar, de analizar... y, por lo tanto, volver a contar la historia, debatir sobre el contexto y los personajes, o representar una obra de teatro son las técnicas más utilizadas
6. *Integración con la escritura*: se anima a los alumnos a escribir sobre el texto que aprenden, de manera que pueden establecer una relación cercana entre la pronunciación y la ortografía. El profesor hace hincapié no solo en el resultado, sino también en el proceso.
7. *Evaluación informal*: se considera que los alumnos no pueden ser examinados de la forma tradicional de examen; prefieren estudiar el comportamiento del estudiante en clase y evalúan la calidad de sus deberes, recogen sus escritos, o evalúan su capacidad lectora.

Al igual que otras teorías educativas influyentes, *Whole Language* trae consigo una continua discusión en el mundo educativo y hay muchas personas que la defienden, pero también muchas otras que la critican, y como cualquier otro método, tiene sus ventajas y también sus inconvenientes.

Las ventajas se pueden resumir en tres aspectos:

- En primer lugar, a través de esta teoría, resulta más fácil para los alumnos comprender el sentido del texto en su conjunto.
- En segundo lugar, combina las prácticas de escuchar, hablar, leer y escribir como una unidad indivisible.
- En tercer lugar, el hecho de que la evaluación de los alumnos sea informal, permite que puedan obtener una puntuación más objetiva.

En cuanto a los inconvenientes, se resumen los siguientes dos aspectos:

- En primer lugar, la enseñanza de reglas gramaticales carece de sistematización, y en consecuencia, sólo se enseña la gramática que va apareciendo en los textos trabajados.
- En segundo lugar, las reglas ortográficas y de pronunciación de las palabras, consideradas como vínculos importantes en el proceso de adquisición de la lectura, son poco trabajadas.

Los defensores de esta teoría están aceptando algunas de las críticas y trabajando para solventarlas y seguir enriqueciendo sus principios y defendiendo las ventajas de esta metodología.

2.3. *Jolly Phonics* como ejemplo de una metodología *bottom-up*

Lloyd (1998) en su libro *The Phonics Handbook* habla de *Jolly Phonics* y explica que esta metodología surge como respuesta a la dificultad que tienen algunos alumnos en el aprendizaje de la lectura, ya que no eran capaces de recordar algunas palabras o les costaba más seguir el ritmo de lectura, por lo que se optó por intentar descomponer las palabras en sonidos, demostrando así que los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura pueden mejorar notablemente.

Más adelante, algunos colegios introdujeron el *blending*, que consiste en pronunciar los diferentes sonidos de las letras que componen una palabra para después juntarlos, pronunciando así la palabra entera. Así que los alumnos que han sido enseñados anteriormente a reconocer los sonidos de las letras ahora son capaces de juntarlos y formar las diferentes palabras, además de comenzar a ser lectores más fluidos mucho antes de lo que eran antes del uso de esta técnica.

Este método se extiende también posteriormente a la lectura ya que los alumnos, después de conocer el sonido de las letras y cómo juntar unas con otras para formar las diferentes palabras, son capaces de realizar el método a la inversa y usarlo en la escritura, de manera que descomponen la palabra que tienen en la mente en los sonidos que la forman y en orden los van escribiendo.

2.3.1. Los 5 estadios del aprendizaje en *Jolly Phonics*

El proceso de aprendizaje de la lectura con el método de *Jolly Phonics* tiene lugar a través de 5 estadios de aprendizaje que siguen un orden establecido y cada uno de ellos lleva al siguiente.

1. *Aprendizaje de los sonidos*: A diferencia del español, en inglés, aunque hay más de 40 sonidos, sólo se usan 26 letras para representarlos. Esto se debe a que una misma letra tiene varios sonidos, dependiendo de la palabra en la que aparece y de las letras que la acompañan. Hay un orden, no alfabético, establecido para enseñar los sonidos, que los agrupa según su complejidad, de seis en seis:

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

Para su enseñanza, se puede trabajar cada uno de ellos a través de historias, fichas para colorear en las que se representa un dibujo que contiene ese sonido, una acción específica con la que se representa cada sonido, palabras que los contienen... Así aprenden trabajando multi-sensorialmente de una manera rápida a la vez que divertida.

Cuando han sido enseñados los tres primeros grupos de sonidos, es el momento de enseñar a los niños el nombre de las letras correspondientes de esos sonidos y la mejor forma es mediante el alfabeto ya sea cantado o recitado. Finalmente, se les enseña las distintas alternativas que tiene la escritura de las vocales:

Long a	ai	rain, waist, drain
	a-e	date, plate, flame
	ay	day, stay, play

Long e	ee	seed, bleed, street
	ea	seat, cream, read

Long i	ie	pie, tie, die
	l-i	pipe, line, shine
	igh	night, fight, bright y my, fly, cry

Long o	oa	boat, goat, float
	o-e	bone, close, smoke
	ow	snow, slow, pillow

Long u	ue	Tuesday, due, cue
	u-e	cube, tube, duke
	ew	few, stew, new

Long oo	oo	book, foot, shook
	u	put, push, pudding

Long oo	oo	moon, fool, shoot
	ue	glue, blue, true
	ew	blew, flew, brew
	u-e	June, rude

The 'er' sound	er	supper, sister, blister
	lr	bird, shirt, third
	ur	turn, burn, purse

The 'or' sound	or	fork, port, storm
	au	August, pause, fraud
	aw	claw, saw, shawl
	al	talk, walk, chalk

The 'oi' sound	oi	oil, coin, spoil
	oy	boy, toy, enjoy

The 'ou' sound	ou	loud, mouse, cloud
	ow	cow, clown, brown

2. *Aprendizaje de la escritura de las letras:* en esta segunda fase o estadio de nuevo se van a seguir unos pasos:

- Primero, el profesor escribe la letra en la pizarra para que la vean los alumnos.
- A continuación, escribe la formación de la letra en el aire y los alumnos lo repiten a la vez que dicen el sonido.
- Se les entrega a los alumnos la ficha correspondiente a esa letra en la que aparece un ejemplo de la misma con flechas y números para su formación.
- Mientras los alumnos completan y colorean la ficha, por turnos observan el *Finger Phonics Book*, un libro en el que en cada página aparece una letra con ejemplos de dibujos que contienen ese sonido y la acción correspondiente para representarlo con gestos.

En esta fase es importante destacar algunas reglas:

- Las letras no empiezan en la línea.
 - Todas las letras miden lo mismo excepto:
 - Siete letras tienen palos sobre su cuerpo “b, d, f, h, k, l y t”.
 - Seis letras tienen cola por debajo de la línea “g, j, p, q, e, y”.
 - La mayoría de las letras bajan primero hacia la línea.
 - Un grupo de letras empiezan como una “c, a, d, o, g, q” conocidas como “caterpillar c letters”.
 - Las letras “z” y “e” empiezan con dirección al final de la página.
3. *Unión de los sonidos (blending)*: En esta fase se usará la técnica de *blending*, que consiste en decir los sonidos individuales para después ejecutarlos juntos y formar la palabra. Al pronunciar los sonidos se debe hacer rápido para que puedan entender la palabra y es importante poner más énfasis en la primera letra para que al terminar puedan recordar mejor cómo han empezado y les sea más fácil formar la palabra. Hay sonidos que son representados por dos letras (dígrafos), por lo que hay que representar el sonido conjunto y el de cada letra individualmente (*sh* sería *s-h*). También hay que diferenciar entre los dos tipos de sonidos que hay en inglés, uno hace un sonido continuo puro como por ejemplo ssssssss , rrrrrrrr, mmmmm, nnnnnnn, vvvvvvvv mientras que el otro tiene una “schwa” al final que es como un “uh” al final , así por ejemplo “b” no puede decirse sin el schwa “buh”.
4. *Identificar los sonidos en cada palabra*: Esta fase consiste en lo contrario que la anterior; los alumnos escuchan la palabra y tienen que descifrar los sonidos que la forman para después ser capaces de escribir sus letras en orden. Primero se empieza con palabras sencillas de tres letras y cuando los alumnos ya son capaces de deletrear estas palabras, entonces se puede dar paso a palabras más complejas en las que además aparecerán combinaciones de dos consonantes al principio de la palabra bl, cl, fl, pl, sl, br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, st, sc, srn, sn, tw, shr, thr, scr, spr, and str y al final de la misma lb, ld, lf, lk, lm, ln, lp, lt, ct, ft, nt, pt, xt, mp, and nd. Es importante que los alumnos escuchen individualmente los sonidos de esas combinaciones y, para ello, el maestro dirá la combinación, por ejemplo, “cr” y pedirá a los alumnos que respondan con “c..r”. Repitiendo esta acción por varios días los alumnos identificarán con fluidez los sonidos en estas combinaciones.

Ejemplos de combinaciones al principio de la palabra:

bran clap clip club flag flat
flap flip glad plan plug plum
plot slap slim slug crab crop
drag drip drop drug drum frog

Ejemplos de combinaciones al final de la palabra:

bulb held golf milk silk film
help gulp belt melt quilt gift
lift soft ant pant bent went
tent mint hunt kept next camp

Una buena opción para trabajar en esta fase es a través de poesías, rimas, canciones... también a través de juegos, de familias de palabras... Tan pronto como los alumnos sean capaces de escuchar los sonidos de las palabras y sepan escribir cada sonido, entonces podrán escribir lo que quieran decir.

5. *Tricky words* hace referencia a las palabras irregulares, y son llamadas así por los niños porque son palabras que engañan. Estas palabras irregulares se empiezan a enseñar cuando ya se ha enseñado el cuarto grupo de letras y lo ideal es trabajar unas tres palabras por semana. Estas palabras contienen también partes regulares; por ejemplo, en la palabra *of* la “o” es regular pero la “f” suena como una “v”. Para la enseñanza de las *tricky words* se utilizan seis técnicas:
 - a) *Look, Copy, Cover, Write, Check*: En este punto los alumnos observan la palabra escrita y distinguen entre las partes irregulares y regulares, y dicen el nombre de las letras varias veces (no su sonido) y la copian en su cuaderno; a continuación se tapa la palabra y de nuevo la tienen que escribir haciendo uso de memoria.
 - b) *Word Wall* (muro de palabras): Cada una de las palabras irregulares se pega en una flor, dentro del sombrero de Inky Mouse. Estas palabras pegadas en la forma de la flor se pueden poner en la pared alrededor de un dibujo del sombrero. Colocar así las flores hace que los alumnos lo tengan al alcance y puedan practicar de vez en cuando leyéndolas.

- c) *Say it as it sounds* (dilo como suena): Este método comienza cuando los alumnos ya llevan un año aprendiendo a leer. En algunas *tricky words* solo una parte es irregular, o aparece una “schwa”. Así que al enfatizar los sonidos reales de las letras, los niños recuerdan la ortografía correcta.
- d) Mnemonics: Algunas palabras son muy irregulares y difíciles de deletrear para los niños y generalmente se les introduce en el segundo año de colegio a través de juegos mnemotécnicos como los siguientes ejemplos:

Laugh Laugh at **u**gly goat's **h**air

People People eat **o**melettes, **p**eople like **e**ggs

6. *Word families or patterns*: Cuando se enseña una palabra, lo más fácil es continuar enseñando las que pertenecen a la misma familia; por ejemplo, si se enseña *like*, seguir con palabras como *bike, hike, Mike*... También se puede vincular a un grupo más amplio como por ejemplo las palabras que contienen ‘i-e’ como *pine, pipe, line, shine*....

7. *Does it look right?*: Cuando los alumnos tienen dudas sobre la forma correcta de escribir una palabra, una buena técnica es utilizar una hoja aparte de borrador en la que escriban todas las posibilidades que consideran que pueden ser y de entre ellas llegar a elegir el que vean que va mejor. Esta práctica resulta muy útil para los sonidos de las vocales que tienen más de una forma de escribirse.

3. ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE LA LECTURA

3.1 Factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en L2

Aprender a leer implica descifrar sus códigos y conocer una serie de normas y, como Bearne y Reedy (2018, p. 110) explican, para ser profesor de lectura, hace falta mucho más que enseñar a descifrar un código de un texto; es ser capaz de transmitir la satisfacción personal de leer, incluso cuando ésta supone un esfuerzo y persistencia. Es saber seleccionar entre una gran variedad de tipos de texto el apropiado para los alumnos, así como los distintos materiales complementarios para su enseñanza; significa también reflexionar sobre la lectura de la niñez y de la ilusión de conocer nuevos ‘amigos’ a través de sus personajes.

Para Cummins (1979) el desarrollo de la lectura en una segunda lengua resulta mucho más positivo si los alumnos han desarrollado habilidades de lectura correctamente en su lengua materna, existiendo una relación positiva entre ambas cuando los alumnos son capaces de transferir sus habilidades de la lengua materna a la segunda lengua. A los estudios de Cummins, Brewster et. al (1992) añaden que los niños que aprenden a leer en su lengua materna desarrollan un conocimiento sobre los textos escritos de los cuales tienen que extraer que están formados por letras, que esas letras tienen un orden y dirección, que representan el habla y además deben conocer que cada una de esas letras tiene un sonido que las representa. Estos niños deberán aplicar estas reglas en su segunda lengua pero de una manera diferente. Todo esto se obtendrá con mejores resultados si los profesores son capaces de involucrar a los niños en actividades mediante las cuales puedan establecer esos vínculos. Habrá que tener en cuenta que algunos de los estudiantes de la L2 también están aprendiendo a leer en su primera lengua, por lo que en estos casos no es aconsejable imponer demasiadas demandas de lectura sino que habrá que buscar un buen equilibrio entre desarrollar buenos niveles de alfabetización en la lengua materna y buenas habilidades orales en L2.

Es muy importante introducir la lectura cuando ya se han establecido previamente las habilidades para el habla y empezar a enseñar mediante la asociación de las letras y palabras con dibujos, canciones, juegos..., que les harán familiarizarse con las letras y palabras de una manera divertida. Cuando los alumnos están en edad más avanzada y han adquirido las habilidades necesarias para leer, entonces es el momento de empezar a introducir más vocabulario y la gramática.

Para Wallace (1992, p. 39), lo importante a tener en cuenta es el progreso mediante el cual el alumno va leyendo un texto, de forma que habría que entender la lectura como un proceso y no como un producto. La autora añade que, según Alderson y Urquhart (1984), la lectura como producto está relacionada con lo que el lector ha entendido del texto, mientras que la lectura como proceso tiene en cuenta su interpretación personal. Proponen así una relación entre el lector y el texto afirmando que los textos no contienen en sí el significado, sino que están cargados del potencial para adquirirlo. Así que es en el transcurso de la lectura en la que el propio lector tiene la labor de extraer la información del texto y darle el significado a través de sus vivencias.

Wallace también habla sobre las metodologías a enseñar y afirma que no encuentra apropiada la enseñanza mediante fonemas y que, en todo caso, les podrían servir durante algún tiempo, siendo así menos indicado para la enseñanza de una segunda lengua que de la materna. Es por ello que para Wallace es más lógico hablar de estrategias a la hora de la enseñanza de la lectura y no dividir en diferentes destrezas, defendiendo así su teoría de que la lectura es un proceso unitario. Así pues, propone estrategias como proporcionar a los alumnos tarjetas en las que se incluyen diferentes palabras y también hay otras tarjetas en blanco para que sean ellos los que tienen que escribir palabras para después formar oraciones, y además de esta manera reciban indirectamente las claves de la sintaxis.

La educación recibida en la lengua materna tiene un papel importante en el aprendizaje de la segunda y, por lo tanto, es fundamental tener en cuenta los diversos contextos de aprendizaje del estudiante de la segunda lengua así como el objeto de su enseñanza, y de entre ellos la autora distingue entre leer por un propósito específico, por propósitos generales o leer por placer en la segunda lengua.

- Con el primero, se refiere a factores meramente académicos, como por ejemplo contenidos en áreas específicas de ingeniería o medicina, y en tal caso es razonable que los contenidos a enseñar sean específicos de esas áreas. Ese punto de vista ha sido estudiado durante tiempo y algunos autores han observado (Hutchinson y Waters, 1985, citado por Wallace, 1992, p.65) que, independientemente de los contenidos trabajados en una y otra área, no hay distinción entre sintaxis, léxico o patrón organizacional.
- En cuanto a la lectura por propósitos generales, Wallace (1992, p. 68) cita a Dubin (1989), que observó en sus alumnos especializados en Ciencias Sociales, que tenían dificultades relacionadas en gran medida con el conocimiento previo del lector. Este conocimiento previo puede mejorar si se desarrolla al mismo tiempo que el conocimiento más especializado, incluyendo una alta variedad de géneros y temas desde el principio del aprendizaje lector.
- Por último, al hablar de la lectura por placer en la segunda lengua, se nombra la gran variedad de diferentes tipos de textos que los alumnos eligen como lectura y que se debe animar a los lectores de una segunda lengua a leer por entretenimiento otros temas que no sean la típica literatura de “calidad”, para así darse cuenta de sus prioridades en cuanto a los distintos estilos. De esta manera resalta la importancia de que, si a un alumno por ejemplo en su lengua materna, le gusta leer ciencia ficción, lo más lógico es

que también le guste también en la segunda lengua, ya que además, de esta forma tendrá experiencia en ese género y eso le ayudará a predecir algunas características en el texto de la segunda lengua.

Según Wallace(1992, p.71), los poemas son una buena opción para aprender a leer puesto que son cortos y así es más fácil memorizarlos y dan la posibilidad de leerlos varias veces y trabajarlos en la pizarra. Se convierte pues en un factor importante ya que algunos profesores tienen al alcance diferentes medios para la enseñanza de la lectura pero en otros casos los recursos son más bien limitados. Y en cuanto a la clasificación de textos destaca tres en función de su finalidad:

- Los textos para enseñar la estructura y vocabulario de la lengua son los utilizados en clase en la enseñanza de la lengua, no exclusivamente para leer, por lo que constan de estructuras repetitivas. Wallace (1992, p.73) cita a Williams (1984), que afirma que “It is difficult to imagine anyone reading this text for either information or interest –the real reason for reading is to learn language”, por lo que los alumnos que están aprendiendo a leer en inglés, especialmente si no son alfabetizados en su lengua materna, necesitarán apoyo para entender las distintas referencias usadas en los textos.
- Otro tipo de textos serían los que enseñan la lengua a través de la lectura y, por lo tanto, no son para un uso lingüístico en concreto, sino que el lenguaje se desarrolla en el curso de la lectura. Así pues, los textos son seleccionados por su potencial para desarrollar estrategias de lectura y no como vehículo para el léxico. Wallace (1992, p. 74) señala lo siguiente: “The more fluently and widely the second language readers read, the more exposure to the key structures and vocabulary of the second language he or she gains”. En definitiva, si lo que queremos es motivar a la lectura de una segunda lengua, es importante centrarse en que sea un contenido atractivo y no meramente en los aspectos lingüísticos.
- Por último, estarían los textos que ofrecen contenido de alto interés, los cuales tienen que resultar interesantes de manera que el lector quiera leerlos, y por lo tanto hay que tener en cuenta que, dependiendo de un lector u otro, serán distintas las preferencias individuales.

Así pues, de acuerdo con las palabras de Bearne y Reedy (2018, p. 110), entre la labor de un profesor estará introducir a los niños los textos apropiados, para así conseguir que no solo aprendan a leer, sino que se conviertan en lectores

Wallace (1992, p. 73) concluye que el alumno debe tener acceso tanto al contenido de los textos, como a su contexto para conseguir una interpretación satisfactoria del mismo; a continuación, se muestran algunas de las formas para llegar a ese fin:

- Actividades previas a la lectura: algunas actividades antes de la lectura consisten simplemente en realizar preguntas sobre lo que se va a leer, aunque tradicionalmente estas preguntas eran a continuación de la lectura a modo de prueba de comprensión. Los materiales más recientes son usados para llamar la atención del lector y poner en preaviso de lo que va a encontrar en el texto. Una excelente actividad a realizar antes de la lectura es una lluvia de ideas; se puede presentar una palabra clave, y a partir de ella pedir a los alumnos que digan conceptos o palabras que asocien con la primera.
- Actividades durante la lectura: generalmente estas actividades están enfocadas a buscar en el alumno que sea un lector activo. Un inconveniente de estas actividades es que puede llevar tiempo prepararlas y por otra parte interrumpen el ritmo de la lectura.
- Actividades después de la lectura: tradicionalmente este tipo de actividades consisten en preguntas sobre el texto que se acaba de leer.

3.2 Animación a la lectura en la segunda lengua

Son diferentes las razones y motivaciones que llevan a una persona a querer leer y es importante crear hábitos de lectura en los más pequeños y motivarles a ello a través de distintas actividades y metodologías, además de tener en cuenta los diferentes factores que influirán en ese proceso.

Para Bearne y Reedy (2018, p. 105), el problema de la enseñanza de la lectura surge a raíz de que no depende solo de los textos en sí, sino de los rasgos particulares del lector, así como del contexto que le rodea y la comunidad en la que se encuentra.

Por esa razón, para Bearne y Reedy (2018):

Two people reading the same book will have different experiences of it according to their own life experiences, preferences for particular genres or authors and state of mind at the time of reading. But when those two people begin to talk about their different perceptions of the book, then reading becomes a social act, prompting communication between individuals. (p. 110).

Así mismo, Wallace (1992) habla de las diferentes razones que llevan a la lectura.

- En la primera de ellas, “Leer para sobrevivir”, afirma que esto implica una respuesta inmediata a una situación, por ejemplo una señal de STOP, o las distintas necesidades de nuestro día a día como anuncios o instrucciones.
- En el caso de “Leer para aprender” también tiene como fin unos objetivos y en la mayoría de los casos estos estarían reflejados en el ámbito escolar.
- Por último “Leer por placer” sería, al contrario de los anteriores, por motivos individuales y por elección propia, no por obligación. Y a pesar de que debería ser así desde edad temprana, los niños suelen perder esta ilusión por leer a causa de que la literatura que ellos conocen la han relacionado directamente con exámenes y otras pruebas de comprensión.

Wallace (1992, p.7) cita a Clark (1976), según el cual la lectura debería ser un hecho en el que los alumnos disfruten y que, al estar inmersos en la lectura, no puedan dejar de leer. Además, añade que si los niños no tienen costumbre de leer en su lengua materna por el simple hecho de que les gusta, difícilmente adquirirán ese hábito en su segunda lengua y, por lo tanto, la fluidez sería un importante punto a destacar en la lectura por placer, ya que sin esta se puede originar un círculo vicioso al convertirse la lectura en algo pesado para el alumno y desmotivándose a leer otra cosa que no sea “Leer por supervivencia” y así no desarrollar la fluidez.

De Coster et al. (2011, p. 34) coinciden también en que sin fluidez surgen dificultades a la hora de comprender lo que se está leyendo; citan a Rasinski (2003, p.34), que define la fluidez como “the ability to read passages accurately, rapidly, effortlessly, and with appropriate expression”. Así pues, según ellos, al enseñar a leer primero se exige precisión, luego se tiene en cuenta la velocidad, y por último la incorporación de características como el uso correcto de los signos de puntuación respetando las pausas, los puntos y a parte...De esta forma, a medida que los alumnos empiezan a coger soltura en la lectura, centran su atención en lo que están leyendo más que en el cómo.

A lo largo de la historia de la enseñanza de la lectura, han sido varios los autores que han investigado las diferentes causas y factores que afectan en la misma. De este modo, existen diferentes clasificaciones que responden a cuestiones del contexto, características internas, así como metodología que afectarán en el aprendizaje del

alumno. Según De Coster et al. (2011, p. 26), diversos estudios afirman que los factores que afectan al aprendizaje de la lectura se establecerán en tres niveles diferentes: características del estudiante y el ambiente del hogar, los profesores y las características de los colegios y, por último, el sistema educativo.

De la misma forma, Wallace (1992) clasifica tres contextos que afectan a la forma en la que va a ser interpretado un texto; estos son el “Contexto inmediato de la situación”, el “Contexto institucional”, y el “Contexto social más amplio”:

- Contexto inmediato de la situación.
- Contexto institucional.
- Contexto social más amplio.

Según la autora, las clases de lectura deberían ser trabajadas con actividades, antes de la lectura, destacando por ejemplo aspectos de la portada o del vocabulario que se va a encontrar en el texto. Durante la lectura, se pueden dar indicaciones a los alumnos que les ayuden a descubrir la información que aparece en el texto, de forma que se convierte en una conversación entre el profesor y el alumno debatiendo sobre lo que se espera de la lectura. Este punto es muy importante puesto que los alumnos están bajo aviso de lo que van a encontrar en el texto y les va a ayudar a comprender un poco más sobre lo que están leyendo; además, van a estar más motivados a leer el texto para encontrar los aspectos que han nombrado. De esta forma, aumentan las posibilidades de que entiendan un poco más un texto en una segunda lengua y así se motiven a seguir leyendo más.

De Coster et al. (2011) hablan de la importancia de enseñar la lectura no solo en el contexto del colegio sino en el entorno del alumno. Afirman que los padres que disfrutan de la lectura y comparten esa afición con sus hijos consiguen en ellos unas actitudes positivas con respecto a este tema ya que fomentar la lectura como forma de ocio incrementa sus habilidades lectoras, convirtiéndose en mejores lectores. En este sentido, algunos países han creado una serie de programas para promover la lectura.

Si nos centramos en el ámbito externo al colegio, los factores que determinan la lectura son el ambiente en el hogar, la lectura por placer y en menor medida el impacto de la tecnología:

- El papel de los padres en casa es fundamental a la hora de promover la lectura en sus hijos ya sea con actividades, juegos, con ver leer a sus padres... e incluso diferentes estudios han demostrado que estas actividades de lectura en el hogar ayudan al desarrollo de las distintas destrezas del lenguaje, con la lectura temprana y la fluidez.
- El tiempo de ocio de lectura también tiene resultados positivos y evidencian que es un factor determinante en los logros de la lectura de los niños. Aquellos que leen más son mejores lectores, además de estar relacionados con una mejor comprensión de la gramática, amplitud de vocabulario...
- La tecnología tiene ahora un papel importante en nuestros días; es por esa razón que ha aumentado notablemente la forma en que los lectores pasan a leer a través de las pantallas de sus ordenadores en distintas páginas web en las que el contenido va desde e-mails, blogs... y de nuevo diversos estudios como los de Haugland (1992) muestran que el uso de ordenadores en edades tempranas es beneficioso para el desarrollo cognitivo y psicológico. También encontramos en la televisión aspectos que han sido analizados en cuanto a sus efectos en la lectura, surgiendo varias posturas que defienden o critican esta práctica, dado que dependerá del contenido que los niños vean, además de que si pueden poner subtítulos o textos también podría estimular la lectura.

3.2.1 Cuentos para la animación a la lectura en inglés

Storytelling y drama son indispensables a la hora de llegar a los alumnos y motivarles a la lectura, y de ello hablan Bearne y Reedy (2018), quienes afirman que ambas comparten varias características, aún siendo diferentes formas de arte. En este apartado, nos vamos a centrar en la narrativa ya que es la que más relación guarda con el presente trabajo:

“Narrative not only plays a part in social and cultural development, but also has an essential role in affective or emotional development, helping to organize feelings and make sense of experience” (Bearne y Reedy 2018, p. 63).

Para los pequeños lectores, su experiencia escuchando y viendo historias será la determinante para comprender el significado de la narrativa y afirman que niños en edades muy tempranas son capaces de formar historias a través del juego y todas las formas de la narrativa son esenciales para su desarrollo cognitivo y afectivo durante su infancia.

Contar historias en clase puede ser un desafío, y por eso es mejor comenzar con temas que resulten familiares a los niños, consiguiendo de esta forma que sus memorias sean las que activan las emociones que darán el sentido a esas historias. Además de contar historias que ya han sido contadas antes y trabajar su memoria con ello, resulta interesante hablar de la diferencia entre leer una historia y contarla. Resulta más cómodo limitarse a leer un texto, ya que contarla sin esa ayuda presupone el esfuerzo de aprenderla y de “salir de la zona de confort” pero la clave es tener confianza en uno mismo para transmitir de una manera diferente y especial a los alumnos lo que estamos contando.

Para este tipo de narrativa, se debe tener en cuenta el hecho de que la mayoría de los cuentos tradicionales tienen una estructura en común:

- Apertura (preparando la escena)
- Construcción (introducción de los personajes)
- Problema (el personaje principal se encuentra con dificultades)
- Resolución (como sale el personaje del apuro)
- Final

Por supuesto, no es una ley universal para todos los cuentos y, entre esos puntos, pueden existir otros pero es una estructura básica que puede valer en la gran mayoría.

Bearne y Reedy (2018) citan a Fox (1993), ya que esta autora tiene más de doscientas historias contadas por niños de no más de 5 años. Esta autora afirma que los niños en su estudio disfrutaban contando historias, a la vez que se esfuerzan en seguir las pautas de la narración, teniendo en cuenta lo que van contando y a donde lo quieren llevar.

Estos autores proponen el uso de *storyboxes*, que son unas cajas que contienen determinados objetos con los que los niños van a crear una historia, así como muebles de una casa de muñecas para que de la misma forma relatan una historia en ese escenario...

Una de las primeras creadoras de las *storyboxes* es Bromley (2002), que llevó la idea un paso más allá, ya que sus cajas contenían objetos mediante los cuales los niños, al contar las historias, trabajaban las distintas áreas curriculares y aumentaban sus posibilidades de aprender en el transcurso de la actividad.

La colección de cuentos de la autora de obras infantiles Julia Donaldson es una buena opción para trabajar con alumnos de primaria, sobre todo en el primer ciclo, ya que esta autora crea contenidos sencillos y, en su mayoría, juega con una estructura acumulativa, en la que se va añadiendo contenido paulatinamente a la historia; de este modo, se facilita el aprendizaje progresivo de nuevo vocabulario. Además, estos cuentos, que se caracterizan por contener rimas atractivas para los alumnos, pueden abarcar frases más complejas en las que luego el maestro se encargará de destacar el vocabulario que quiera trabajar, y crear una sonoridad que atraiga al niño a la lectura. Esto es reafirmado por Bearne y Reedy (2018, p.111): “Reading poetry remains a key reading experience as readers grow in fluency and competence”.

Estos cuentos constan de un vocabulario atractivo y apropiado, ya que en cada obra aparecen temáticas diferentes. Así pues, se pueden encontrar animales, ropa, partes del cuerpo, verbos, adjetivos, superlativos, o Fairy Tales que son una buena opción para la unidad de Halloween.

4. PROPUESTA DE VARIAS ACTIVIDADES PARA ANIMAR A LA LECTURA EN LA L2: CUENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PRIMARIA

4.1 Justificación

La elección de esta propuesta de actividades ha sido el resultado de la información recogida en el marco teórico, llegando a la conclusión de que todas las metodologías que en el presente trabajo se han comparado tienen su parte positiva en la enseñanza de la lectura, pero que en especial *Jolly Phonics* ofrece unas bases que considero esenciales. Además, elegí algunos cuentos de la autora Julia Donaldson porque me gusta la forma en que la escritora llega al lector y de ellos podía extraer actividades relacionadas con las metodologías expuestas anteriormente.

4.2 Descripción de las características espaciales y materiales del centro y aula

El aula para la que se ha pensado esta propuesta de actividades es primero de primaria en el centro de la Fuenfresca, situado en el barrio periférico de la Fuenfresca en Teruel. Es un centro de Educación infantil y primaria, en el que recientemente se ha establecido la educación bilingüe; se trata de un colegio grande que cuenta con varios patios y dos edificios conectados entre sí, uno destinado a primaria y el otro a infantil.

El aula en la que se van a realizar las actividades está situada en el primer piso del edificio de primaria, cuenta con un espacio amplio, en disposición alargada, las mesas de los alumnos están organizadas de cuatro en cuatro formando un semicírculo, con la mesa del profesor en el frente, para fomentar el trabajo cooperativo.

Dentro de la clase, hay una pizarra digital y una pizarra de tiza; al fondo se encuentra la zona de lectura y de manualidades, además las paredes están decoradas con los contenidos que se están trabajando.

4.3 Descripción de las características personales y sociales del centro y del aula

Al centro acuden familias de clase socioeconómica media, y existe una gran diversidad socio cultural. Hay tres vías por cada curso, con una media de 20 alumnos por clase. Y en los cursos superiores se realizan desdobles en determinadas asignaturas, combinando a los alumnos de los tres grupos para mejorar las relaciones entre todos los alumnos.

En el aula en la que se van a realizar las actividades hay 22 alumnos, 10 de ellos niños y 12 niñas; de entre ellos, hay dos alumnos de procedencia marroquí y china, que llevan en el centro desde infantil y están adaptados perfectamente. Además, hay una alumna en su primer año de escolarización, pero que había recibido escolarización en casa. El grupo en general es muy bueno, respetan los turnos de palabra, tienen interés por aprender y entre ellos tienen muy buena relación, por lo que la disposición en la que están sentados nunca es un problema.

4.4 Temporalización

La temporalización de esta propuesta de actividades incluye cuatro sesiones que tendrán lugar en el primer trimestre durante el mes de octubre y coincidiendo con la festividad de Halloween, ya que los cuentos seleccionados para la Unidad tratan de esa temática (brujas, monstruos, fantasmas...) y además porque su metodología es adecuada para repasar los contenidos de *Jolly Phonics* trabajados en Infantil y continuar así con la enseñanza de la lectura, ahora en un nivel más avanzado. Las sesiones están distribuidas a lo largo de dos semanas, aprovechando tres horas de la clase de inglés de cada semana.

4.5 Relación entre las actividades y las competencias básicas

Las actividades que se presentan a continuación pretenden ofrecer a los alumnos una gran capacidad lingüística, para que además del aprendizaje del vocabulario, gramática y la animación a la lectura en una segunda lengua, asimilen e interioricen de una manera natural y fluida la fonética y algunas expresiones básicas en la segunda lengua, basándose en metodologías que le dan mucha importancia a la pronunciación, tales como *Top-down* y *Bottom-up*; por todo ello, la tabla que se expone a continuación relaciona las estrategias a utilizar en cada actividad y las Competencias Clave que aparecen. Las Competencias Clave del Sistema Educativo Español, las cuales aparecen en la **Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato**, que se darán en las actividades son las siguientes:

Actividades	Competencias	Estrategias
Conocemos al Gruffalo	CSC, CCL, CMCT	Método deductivo
Los personajes del Gruffalo	CCL, CSC, CMCT	Exposición y juego didáctico
Conocemos el cuento de Room on the Broom	CCL, CPAA	Trabajo colaborativo a través del debate
Conocemos Ten Timid Ghosts	CCL, CEC	Repetición y método deductivo

4.6 Actividades

Actividad 1	
Título:	Conocemos al Gruffalo
Objetivos específicos de aprendizaje:	<p>-Atender a la lectura del cuento <i>The Gruffalo</i> por el tutor.</p> <p>-Leer el vocabulario destacado practicando el <i>blending</i>.</p>

	<p>-Relacionar el vocabulario leído con la imagen a la que corresponda.</p> <p>-Respetar los turnos de palabra.</p>
Contenidos lingüísticos	<p>Vocabulario: <i>claws, jaws, tusks, prickles, tail, toes, feet...</i></p> <p>Gramática: <i>He has..., In his...</i></p> <p>Fonética: <i>w, k, c, oe</i></p>
Descripción:	<p>Se comienza la Unidad con el libro sensorial <i>The Gruffalo Touch and feel book</i>; para ello, los niños están sentados en un semicírculo en el suelo. Se lee a los niños el cuento y al terminar cada página se procede a escribir en la pizarra las palabras elegidas por el tutor para practicar el <i>blending</i>.</p> <p><i>Can you read these words? Mouth, arms, nose...</i></p> <p>Una vez terminada la lectura, se pasa a la parte práctica, en la que los alumnos por turnos de uno en uno tendrán que sacar de una bolsa de tela una tarjeta en la que estarán escritas las partes del cuerpo que aparecen en el cuento para, a continuación, leerla y pegarla en su lugar correspondiente del póster del <i>Gruffalo</i>.</p> <p>Para finalizar la sesión, se repetirá la actividad, pero esta vez en la bolsa se meterán los adjetivos que acompañan a las partes del cuerpo, leyéndolas y pegándolas, de la misma manera que</p>

	anteriormente. El póster se exhibirá en una de las paredes del aula.
Recursos y materiales:	<ul style="list-style-type: none"> -El libro <i>The Gruffalo touch and feel book</i> -Póster del <i>Gruffalo</i> -Bolsa de tela -Tarjetas de las partes del cuerpo y los adjetivos -Velcro para pegar las tarjetas al póster -Pizarra y tiza
Estrategias didácticas:	Se utilizará el método deductivo, ya que se parte de la información que proporciona el libro y los alumnos deben extraer el vocabulario de él.
Tipo de agrupamiento del alumnado:	En esta actividad los niños trabajarán en grupo en el rincón de la lectura e individualmente en su turno para sacar y leer la tarjeta.
Espacios y tiempo:	Para esta sesión se utilizará el rincón de lectura, en el cual los alumnos tienen sus cojines para realizar el semicírculo en la asamblea cada vez que trabajamos un cuento. La duración de la sesión en total será de una hora.
Dificultades del aprendizaje previstas y la actuación ante ellas:	Se pueden encontrar dificultades en el vocabulario, ya que algunas palabras son nuevas para los niños, por lo que se intentará, sin traducir las palabras, enseñarle a través de las ilustraciones y señalando nuestro propio cuerpo,

	realizando así un aprendizaje significativo.
--	--

Actividad 2	
Título:	Los personajes del Gruffalo
Objetivos específicos del aprendizaje:	<p>-Seguir la lectura proyectada en la pizarra digital a la vez que la profesora.</p> <p>-Leer practicando el <i>blending</i> las palabras más importantes escritas en la pizarra de tiza.</p> <p>-Relacionar los dibujos con el vocabulario correspondiente y adjudicar a cada personaje su vocabulario correspondiente.</p> <p>-Reconocer las diferencias entre los sustantivos y verbos.</p>
Contenidos lingüísticos:	<p>Vocabulario: <i>mouse, fox, owl, snake, lunch, tea, feast, underground, treatop, loughpie...</i></p> <p>Gramática: <i>A ... saw the ... looks good, Where are you going to...?, Come and have...in my..., why, didn't you know?</i></p> <p>Fonética: <i>o, a, ch, h</i></p>
Descripción:	Se les pregunta a los alumnos qué recuerdan del Gruffalo y se va apuntando en la pizarra algunas de las respuestas y a continuación se les explica que se va a contar un cuento en el que aparecerá de nuevo el Gruffalo y nuevos personajes.

	<p>Se proyecta el cuento en la pizarra digital y el profesor lo lee en voz alta mientras los alumnos siguen la lectura en silencio.</p> <p>Al terminar la lectura, el profesor escribe en la pizarra algunas frases del cuento en las que destaca el vocabulario que quiere trabajar rodeándolo.</p> <p>Se procede a leer las palabras rodeadas mediante <i>Blending</i>; primero, el profesor y luego los alumnos que él vaya nombrando.</p> <p>Se coloca a los alumnos por parejas y se les da una ficha en la que aparece una tabla con las palabras <i>animal/food/invitation/action</i>. En la tabla tienen que clasificar el vocabulario que les da en tarjetas plastificadas en su sitio correspondiente de la tabla.</p>
Recursos y materiales:	<p>-Pizarra digital</p> <p>-El libro <i>The Gruffalo</i></p> <p>-Pizarra y tiza</p> <p>-Tarjetas plastificadas de los animales, comidas, casas y verbos.</p>
Estrategias didácticas:	<p>El método a utilizar es la exposición del profesor, ya que, al inicio de la actividad, los alumnos deben seguir la explicación del profesor y atender. Posteriormente, los alumnos realizan un aprendizaje a través del juego didáctico, ya que la actividad que se les presenta es un juego con el que</p>

	deben practicar todo el vocabulario destacado del cuento <i>The Gruffalo</i> .
Tipo de agrupamiento del alumnado:	Para esta sesión, la lectura que se realice será grupal pero cada uno sentado en su silla; sin embargo, la actividad posterior se realizará en parejas
Espacios y tiempo:	<p>En esta actividad los niños deben estar en sus sitios, aprovechando su disposición en parejas para la actividad.</p> <p>La duración de esta sesión es de una hora en total, 5 minutos de pre-reading, 10 minutos en la lectura, 15 para escribir las frases importantes y el vocabulario, otros 15 para practicar el blending y los últimos 15 para realizar el juego.</p>
Dificultades del aprendizaje previstas y la actuación ante ellas:	<p>La dificultad con la que se pueden encontrar es que las frases son largas y que incluyen un vocabulario más amplio. Por ello, ante esta situación, se desglosa la frase destacando el vocabulario importante, e intentando descubrir si existe alguna otra dificultad, como recordar los pronombres.</p>

Actividad 3	
Título:	Conocemos el cuento <i>Room on the broom</i>
Objetivos específicos del aprendizaje:	<p>-Seguir la lectura guiada en la pizarra digital.</p> <p>-Practicar la lectura mediante blending.</p>

	<p>- Debatar sobre el transcurso de los acontecimientos del cuento.</p> <p>-Buscar palabras en la ficha y colorear el dibujo de la ficha.</p>
Contenidos lingüísticos:	<p>Vocabulario: <i>witch, broomstick, hat, bow, wand, cat, dog, frog, bird, dragon...</i></p> <p>Gramática: <i>The witch had a ..., his/her, They searched for the... but not ... could be found, Is there room on the broom for a ... like me?</i></p> <p>Fonética: <i>ch, k, h</i></p>
Descripción:	<p>El profesor lee el cuento en voz alta mientras los alumnos siguen la lectura en la pizarra digital.</p> <p>A continuación, el profesor subraya sobre la pizarra digital algunas palabras que quiere destacar para leer individualmente.</p> <p>A continuación, el profesor presenta un juego grupal en el que a través de pictogramas plastificados de los personajes y objetos del cuento, los alumnos que vaya diciendo el profesor deberán colocarlos en un mural, secuenciando así los hechos transcurridos en el cuento.</p> <p>Para finalizar, se les entrega a los alumnos una ficha para trabajar individualmente en la que tienen que buscar vocabulario del cuento en una sopa de letras. Cuando terminen deberán colorearla.</p>

Recursos y materiales:	<ul style="list-style-type: none"> -Libro <i>Room on the Broom</i> -Pizarra digital -Pictogramas plastificados con velcro para pegarlos. -Mural. -Ficha -Pinturas de cera -Lápiz y goma
Estrategias didácticas:	En esta secuencia se utiliza el trabajo colaborativo a través del debate, ya que los niños tienen que llegar a una conclusión todos juntos sobre dónde debe el profesor colocar los pictogramas.
Tipo de agrupamiento del alumnado:	Para esta actividad, los alumnos están en sus sillas colocados en parejas y trabajarán a nivel de clase.
Espacios y tiempo:	Los niños están sentados en sus sillas, y la actividad durará una hora; 15 minutos para la lectura, 10 para destacar el vocabulario de las frases más importantes, 10 para practicar el blending, 15 para el juego en común y 10 para la ficha.
Dificultades del aprendizaje previstas y la actuación ante ellas:	En este cuento el vocabulario es más amplio y menos conocido por el alumnado, por lo que se enfatizará en aquellas palabras en las que puedan mostrar algún tipo de dificultad.

Actividad 4	
Título:	Conocemos <i>Ten Timid Ghosts</i>
Objetivos específicos de aprendizaje:	<p>-Atender a la lectura de la profesora y de los compañeros.</p> <p>-Comprender la lectura del cuento.</p> <p>-Leer en voz alta algunos párrafos.</p> <p>-Reflejar los conocimientos adquiridos del cuento en las fichas.</p>
Contenidos lingüísticos	<p>Vocabulario: <i>one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, witch, skeleton, bat, black cat, owl, vampire, monster, spider, rat, mummy, woods, broom, Halloween...</i></p> <p>Gramática: <i>A witch moved in and wanted them out, One saw a..., She flew to the woods... and then there were...</i></p> <p>Fonética: <i>ch, oo, k, ai, ee</i></p>
Descripción:	<p>Comienza la clase con una asamblea en la que el profesor cuenta hasta 10 y luego pide a los alumnos que lo repitan. A continuación, pregunta a los alumnos qué saben sobre monstruos, cuales conocen y qué cosas les da miedo a los alumnos.</p> <p>Al terminar la asamblea, les dice que les va a contar un cuento sobre fantasmas.</p> <p>Primero, lee la profesora en voz alta mientras los alumnos siguen la lectura en el proyector y al terminar cada página va</p>

	<p>nombrando uno a uno para que lean en voz alta.</p> <p>Para finalizar, les entrega una ficha que deben realizar individualmente contestando a las preguntas sobre el cuento.</p>
Recursos y materiales:	<p>-Cuento <i>Ten Timid Ghosts</i></p> <p>-Ficha anexo</p> <p>-Lápiz y goma</p>
Estrategias didácticas:	Se sigue la estrategia de repetición, ya que los niños deben imitar la lectura que ha realizado el profesor. Posteriormente se utiliza el método deductivo, dado que los alumnos tienen que deducir las respuestas correctas de la ficha a través de la lectura realizada previamente.
Tipo de agrupamiento del alumnado:	Para esta actividad los alumnos están sentados en sus sillas por parejas y trabajarán de manera grupal para la lectura e individual para la ficha.
Espacios y tiempo:	Los alumnos están sentados en sus sillas, y la actividad durará una hora, 10 minutos para repasar los números y hablar de los monstruos, 35 minutos para la lectura y 15 minutos para realizar la ficha.
Dificultades del aprendizaje previstas y la actuación ante ellas:	Pueden surgir dificultades al leer en voz alta y se les ayudará si lo necesitan en alguna palabra.

4.7 Evaluación

Gracias a la evaluación, se puede valorar la consecución de los objetivos específicos propuestos en cada actividad; además, mediante la evaluación se podrán realizar los cambios necesarios para la mejora de las actividades propuestas y así lograr los objetivos de una manera más eficaz. Por ello, la evaluación ha de ser continua y estar integrada en el desarrollo de las actividades, con la finalidad de mejorar el desarrollo de todas las capacidades de los alumnos. Las actividades no presentan exámenes como tal, ya que se le dará más importancia a las diferentes muestras de que los niños han adquirido aquellos conocimientos nuevos para ellos.

La forma de evaluar a los alumnos va a ser mediante la observación sistemática durante el desarrollo de las actividades, teniendo en cuenta su participación, su actitud durante la actividad, así como la buena pronunciación y las intervenciones que realice el alumno; también se valoran las diferentes fichas que se propongan y la adquisición de la correcta pronunciación de aquellos fonemas seleccionados.

5. Conclusión

Este trabajo es el resultado del estudio de varios autores que a lo largo de la historia de la enseñanza han hablado de distintas metodologías para la enseñanza de la lectura, y en especial de L2. Como resultado, he podido observar que las dos propuestas metodológicas más significativas *Bottom-Up* y *Top-Down* han sido sometidas a continuos debates sobre cuál era la mejor opción para la enseñanza del L2. En conclusión he obtenido que ambas metodologías tienen sus ventajas y sus inconvenientes, pero que considero más apropiada *bottom-up*; en concreto, una de sus propuestas *Jolly Phonics*, de la cual he podido observar en aula de infantil durante mi periodo de prácticas y más tarde llevarlo a cabo con mi alumnos de la escuela infantil. Esta propuesta metodológica resulta fácil para los alumnos ya que se enseña a través de actividades que a los alumnos resultan atractivas y fáciles de recordar.

Además he podido indagar un poco más y conocer más cuentos de la autora Julia Donaldson con los que he desarrollado la propuesta de actividades relacionadas con halloween empezando por un conocido monstruo, el *Gruffalo* hasta el divertido cuento de *Room on the broom*. También quise utilizar el cuento de Jennifer O'Connell, *Ten Timid Ghosts* porque supe de él durante mi estancia en las prácticas y me gustó por su estructura repetitiva y sus divertidas ilustraciones que considero gustan mucho a los alumnos.

Así pues en definitiva, decir que la metodología a utilizar para la enseñanza de una segunda lengua va a ser muy importante pero no tanto como el ser capaz de adaptar los

contenidos y metodologías al alumnado al que va destinado, así como elegir los correctos materiales que resulten atractivos para el alumnado y les aliente a leer y disfrutar de la lectura convirtiéndose así en lectores por placer. Una vez estos materiales sean seleccionados y adaptados considero una buena opción seguir la metodología *bottom-up* pero también enseñar a los alumnos de manera que una vez hayan comprendido cómo descifrar los códigos de la lectura, sean capaces de entender el texto que leen en su contexto y de una manera general leyendo fluidamente sin necesidad de analizar una a una sus palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bearne, E., & Reedy, D. (2018). *Teaching primary English: Subject knowledge and classroom practice*, London: Routledge.

Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*, England: Penguin English Guides.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251. doi: 10.3102/00346543049002222

De Coster, I., Baidak, N., Motiejunaite, A., & Noorani, S. (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, Brussels: Eurydice.

Eskey, D. E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. *Interactive approaches to second language reading*, 6, 93-100. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=E3CwN2Y07isC&oi=fnd&pg=PA93&dq=Eskey,+D.+E.+\(1988\).+Holding+in+the+bottom:+An+interactive+approach+to+the+language+problems+of+second+language+readers.+Interactive+approaches+to+second+language+reading,+6,+93-100.&ots=idwZxZzmfz&sig=CEgz7ChNB5ZhKQJx8JsDrn8014g#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=E3CwN2Y07isC&oi=fnd&pg=PA93&dq=Eskey,+D.+E.+(1988).+Holding+in+the+bottom:+An+interactive+approach+to+the+language+problems+of+second+language+readers.+Interactive+approaches+to+second+language+reading,+6,+93-100.&ots=idwZxZzmfz&sig=CEgz7ChNB5ZhKQJx8JsDrn8014g#v=onepage&q&f=false)

Ling, P. (2012). The "Whole Language" Theory and Its Application to the Teaching of English Reading. *English Language Teaching*, 5(3), 147-152. Recuperado de : https://www.researchgate.net/publication/325539682_Practicality_The_Development_Of_Whole_Language_Based_Bahasa_Indonesia_Learning

Lloyd, S., Wernham, S., Jolly, C., & Stephen, L. (1998). *The phonics handbook*. Chigwell, UK: Jolly Learning.

Lunzer, E., & Gardner, K. (1979). *The effective use of reading*. London: Heinemann Educational Books Limited.

Montgomery, M., Durant, A., Fabb, N., Furniss, T., & Mills, S. (2007). *Ways of reading: Advanced reading skills for students of English literature*. London: Routledge.

ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicado en el Boletín Oficial de Aragón de 20 de junio de 2014.

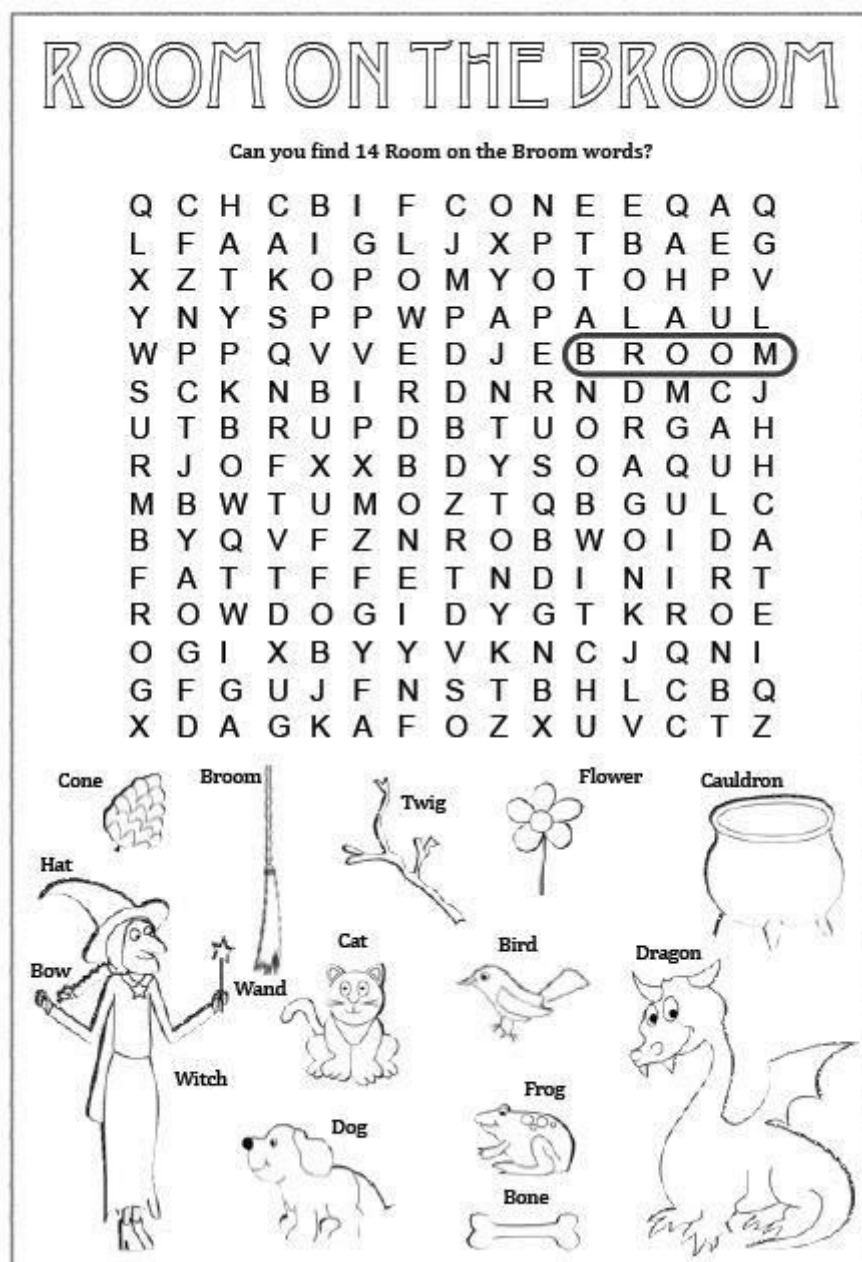
España.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, publicado en el Boletín Oficial de Aragón de 29 de enero de 2015. España.

Lloyd, S., Wernham, S., Jolly, C., & Stephen, L. (1998). *The phonics handbook*. Chigwell, UK: Jolly Learning.


Wallace, C. (1992). *Reading.Madrid. Oxford University Press.*






ANEXO




<https://bilingualblogmajerez.wordpress.com/2015/11/11/>

Ten Timid Ghosts- Book Pictures
























<div>10</div> <div>ten</div>	<div>witch</div>	<div>+</div>	<div>b a t</div>
<div>  <div>ghost</div> </div>	<div>black cat</div>	<div>  <div>o</div> </div>	<div>  <div>vampire</div> </div>
<div>  <div>monster</div> </div>	<div>spider</div>	<div> <div>w l</div> <div>r a t</div> </div>	<div>mummy</div>
<div>  <div>woods</div> </div>	<div>boo!</div> <div>h o o</div>	<div>broom</div>	<div>Halloween</div>



Ten Timid Ghosts

Name: _____

1.	How many ghosts lived in the haunted house?	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">1</div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">one</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">4</div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">four</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">10</div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">ten</div>
2.	Who moved into the haunted house?	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">witch</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">scarecrow</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">pirate</div>
3.	What did the first ghost see?	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">squirrel</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">skeleton</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">web</div>
4.	What did the second ghost see?	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">bat</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">pumpkin</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">raccoon</div>
5.	What did the third ghost see?	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">ant</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">ghoul</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">chair</div>
6.	What did the fourth ghost see?	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">corn</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">frog</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">cat</div>
7.	What did the fifth ghost see?	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">snake</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">owl</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">apple</div>
8.	What did the sixth ghost see?	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">vampire</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">table</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  </div> <div style="font-size: 0.8em; margin-top: 2px;">candy corn</div>

<https://www.ectutoring.com/phonics-based-reading-whole-language-approach>