

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS
LENGUAS / SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

**La lectoescritura en inglés en Educación Primaria: una propuesta
didáctica a través de Jolly Phonics y Aprendizaje Cooperativo**

Literacy in English in Primary Education: a didactic proposal using
Jolly Phonics and Cooperative Learning

AUTOR/A: Claudia Díez González

DIRECTOR/A: Macarena García-Avello Fernández-Cueto

FECHA: 24/06/2025

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / Dña Claudia Díez González con NIF 72229723V, estudiante del Máster Oficial en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas / Second Language Learning and Teaching de la Universidad de Cantabria, curso 2024 - 2025 como autor/a de este documento académico, titulado:

La lectoescritura en inglés en Educación Primaria: una propuesta didáctica a través de Jolly Phonics y Aprendizaje Cooperativo

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 24 de junio de 2025

Firmado por DIEZ GONZALEZ CLAUDIA
- ***2972** el día 24/06/2025 con
un certificado emitido por AC
FNMT Usuarios

Fdo: Claudia Díez González

Índice de contenidos

Abstract	2
1. Introducción	3
2. Justificación	3
3. Objetivos	6
4. Marco teórico	6
4.1. La lectoescritura en lengua materna y extranjera	6
4.2. La lectoescritura en lengua materna y extranjera en relación con el factor edad.	10
4.3. La lectoescritura de la segunda lengua en Educación Primaria según otras propuestas didácticas	15
4.4. Metodologías combinadas para la enseñanza de la lectoescritura de la segunda lengua en Educación Primaria	18
4.4.1. Método Jolly Phonics	19
4.4.2. Método Cooperative Learning o Aprendizaje Cooperativo	21
4.4.3. Textos auténticos	25
4.4.4. Cultura	28
5. Propuesta	30
5.1. Fundamentación legislativa	30
5.2. Temporalización y recursos	33
5.3. Sesiones	34
6. Conclusión	53
7. Summary	54
8. Bibliografía	61
9. Anexos	71

Resumen

En el presente Trabajo Fin de Máster se estudia la enseñanza y adquisición de la lectoescritura en lengua extranjera desde edades tempranas. Partiendo de esta investigación, se ha diseñado una propuesta didáctica con el inglés como L2 para el segundo ciclo de Educación Primaria, en concreto, el tercer curso. El proyecto abarca tres semanas, con una distribución horaria de tres horas semanales, resultando en un total de nueve sesiones dentro de la asignatura troncal de Lengua Extranjera. Las intervenciones se fundamentan en la combinación de dos metodologías: *Jolly Phonics* y Aprendizaje Cooperativo, con el uso de textos auténticos como recurso didáctico central. La evaluación de la propuesta es global, continua y formativa con un especial interés en la colaboración y el trabajo en grupo. Por su lado, el enfoque temático principal para el desarrollo de las competencias es la cultura por la relevancia del tema en el aprendizaje de una segunda lengua.

Palabras clave: lectoescritura, lengua extranjera, propuesta didáctica, Educación Primaria, *Jolly Phonics*, Aprendizaje Cooperativo, textos auténticos, cultura.

Abstract

This master's thesis studies the teaching and acquisition of foreign language literacy from an early age. Based on this research, a didactic proposal has been developed using English as the L2 for third-grade students in Primary Education. The project runs over the course of three school weeks, with three hours of instruction per week, totalling nine sessions within the core subject of English. The proposed activities are grounded in a combination of two methodologies: *Jolly Phonics* and Cooperative Learning, using authentic texts as the main teaching resource. The evaluation approach is holistic, continuous, and formative, with particular emphasis on collaboration and group work. In addition, the main thematic focus for the development of the competences is culture given its importance in second language learning.

Key words: Literacy, foreign language, didactic proposal, Primary Education, *Jolly Phonics*, Cooperative Learning, authentic texts, culture.

1. Introducción

El presente trabajo pretende aportar una reflexión sobre la enseñanza de la lectoescritura en inglés en el segundo ciclo de Educación Primaria. Se trata de una investigación aplicada al campo educativo en la que se abordarán las deficiencias existentes y las estrategias para paliarlas, seguida de una propuesta didáctica flexible para su mejora. Es importante destacar que, tal como se explicará más adelante, la propuesta en cuestión aún está pendiente de evaluación y no ha sido implementada en un entorno real debido a limitaciones de tiempo.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera. Tras esta primera sección introductoria, se procederá a exponer el marco teórico dividido en cuatro áreas principales: la lectoescritura en lengua materna y extranjera, la lectoescritura en lengua materna y extranjera en relación con el factor edad, la lectoescritura de la segunda lengua en Educación Primaria según otras propuestas didácticas y metodologías combinadas para la enseñanza de la lectoescritura de la segunda lengua en Educación Primaria. Seguidamente, se encuentra la propuesta didáctica, lo que implica detenerse en la normativa vigente, la temporalización, los recursos y el conjunto de actividades planteadas a lo largo de nueve sesiones. Finalmente, la conclusión, que evalúa la calidad pedagógica y viabilidad de la propuesta didáctica, así como las limitaciones y líneas de investigación futura.

2. Justificación

Las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en la Educación Primaria son una causa directa del abandono y desinterés escolar en España. Los estudiantes que no desarrollan estas competencias fundamentales desde los primeros grados escolares muestran mayores índices de reprobación, deserción y retraso escolar (Marchesi Ullastres, 2003; Pedro Reyes y De Leon Cano, 2021). Con un 13,7% de abandono temprano de la educación-formación en la población, España se sitúa por encima de la media europea de 9.5% de abandono, persistiendo un 1,1% de analfabetismo en el país (Instituto Nacional de Estadística, 2025).

La falta de competencia en inglés también es una causa directa del fracaso escolar en España, lo que provoca que, una vez alcanzada la edad adulta, los españoles pierdan oportunidades laborales por no dominar una segunda lengua, puesto que en un mundo cada vez más globalizado, las empresas asumen las competencias lingüísticas como factor clave de productividad. De este modo, la lengua tiene una incidencia significativa en el mercado de trabajo (Rodríguez-Rico Roldán, 2024).

La elección de este tema está motivada por la necesidad de responder a estas problemáticas, posicionándose como prioritario el estudio de la enseñanza de la lectoescritura en la segunda lengua, con la lectoescritura en la primera lengua como base.

Cómo se debe enseñar a leer a los niños pequeños ha sido históricamente un tema que ha atraído una amplia y abundante cantidad de investigaciones; una atención significativa y periódica en los medios de comunicación; y un fuerte enfoque en las políticas educativas de la primera infancia y la educación primaria en la mayoría de los países del mundo. [...] La mejor forma en la que los niños pueden ser enseñados a escribir ha recibido, en general, algo menos de atención que la lectura. (Wyse y Hacking, 2024, p. 1¹)

En España, la enseñanza de la lectoescritura ha experimentado una profunda transformación desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Durante la Segunda República (1931-1939), hubo un primer intento de reducir el analfabetismo a través de reformas educativas. Con la llegada de la Ley General de Educación de 1970, se incorporó la enseñanza sistemática de la lectoescritura. Desde entonces, leyes posteriores como la LOGSE de 1990 han modernizado el sistema incluyendo la enseñanza de la lectura y escritura de forma progresiva desde los primeros años escolares, con un hincapié también en la diversidad lingüística (Jiménez, 2023).

Hoy en día, la enseñanza temprana, inclusiva y adaptada de la lectoescritura viene respaldada por la LOMLOE (2020), con decretos específicos para cada comunidad autónoma, siendo la que añade a este trabajo el Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Conforme al Decreto 66/2022 (2022), el aprendizaje

¹ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 71

de la lectura y la escritura se contempla como una de las finalidades esenciales de la etapa de Educación Primaria, al estar orientado a garantizar una formación integral del alumnado y a facilitar su preparación para la Educación Secundaria Obligatoria (Artículo 13). Además, este marco legislativo refuerza su importancia en los principios pedagógicos, donde se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita deben trabajarse de forma transversal en todas las áreas, dedicando un tiempo diario específico a la primera (Artículo 16).

Así como ocurre con la lectoescritura, la enseñanza de segundas lenguas en España ha atravesado una evolución significativa que ha moldeado su lugar en el sistema educativo. En un inicio, el francés fue la lengua extranjera predominante, con carácter obligatorio y una presencia prolongada en los planes de estudio. A partir de los años 50, el inglés comenzó a ganar protagonismo, consolidándose progresivamente como idioma prioritario. El cambio más relevante se produjo en la década de 1970, cuando la enseñanza básica se volvió obligatoria y la lengua extranjera pasó a formar parte del currículo en ese nivel, lo que permitió que todos los alumnos accedieran por primera vez a su aprendizaje. La reforma de la LOGSE en 1990 supuso un punto de inflexión al incorporar el estudio de una lengua extranjera obligatoria desde Educación Primaria y al impulsar la especialización del profesorado de lenguas extranjeras (Gálvez, 2000).

Actualmente, la LOMLOE (2020) continúa con esta labor enfocándose en la competencia plurilingüe. Mientras que el Decreto 66/2022 incluye el área de lengua extranjera con múltiples competencias específicas y criterios de evaluación que abarcan la lectoescritura en el segundo ciclo de Educación Primaria. Por ejemplo, se espera de los estudiantes la comprensión y producción escrita de textos muy breves y sencillos (Decreto 66/2022, 2022).

Conociendo la importancia actual de la lectoescritura en una segunda lengua durante la edad temprana, resulta pertinente reflexionar sobre cómo enseñarla. De acuerdo con Wyse y Hacking (2024), hoy en día existe consenso sobre cómo aprenden los niños/as, pero todavía hay confusión acerca de cómo enseñar estas destrezas. Si bien las metodologías son diversas y se han identificado numerosos factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura en una segunda lengua, esto no implica la existencia de un modelo único o universal para enseñarlas. Esta situación genera incertidumbre, ya

que muchos enfoques se centran en teorías del aprendizaje infantil/juvenil, dejando en segundo plano el diseño didáctico concreto. Explorar la efectividad de metodologías y/o intervenciones pedagógicas específicas permite enfrentar esta brecha, dando lugar a acciones más ajustadas para abordar los desafíos reales de la enseñanza.

3. Objetivos

El presente trabajo pretende cumplir con los siguientes objetivos:

- Revisar la literatura académica sobre la lectoescritura en las segundas lenguas en el segundo ciclo de Educación Primaria.
- Examinar propuestas didácticas en torno a la lectoescritura en las segundas lenguas en el segundo ciclo de Educación Primaria.
- Desarrollar una propuesta didáctica en relación con la lectoescritura en las segundas lenguas en el segundo ciclo de Educación Primaria.

4. Marco teórico

4.1. La lectoescritura en lengua materna y extranjera

A lo largo del tiempo, el concepto de alfabetización ha adoptado numerosas definiciones, atendiendo a diversos enfoques y contextos. Es posible que la definición más simple de alfabetización sea la propuesta por Roberts en 1994, como “la capacidad de leer y escribir en un idioma” (Roberts, 1994, p. 2²). Una visión más amplia incide en que la alfabetización no solo se trata de habilidades técnicas de lectura y escritura, sino que tiene fuertes implicaciones políticas, sociales y económicas. Es una herramienta determinante porque influye directamente en las oportunidades, la equidad y el acceso a la participación social. Estas ventajas se incrementan gradualmente con la alfabetización en una segunda lengua, al predominar un contexto donde el interés por el bilingüismo y plurilingüismo está en auge (Roberts, 1994).

² Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 71

El enfoque principal en la lectura y escritura resulta determinante dentro de la segunda lengua, ya que estas son competencias transversales, dicho de otro modo, sin el dominio de estas habilidades, el resto de los aprendizajes se ven comprometidos. La lectura y escritura se recomiendan como actividades inmediatas en el área de la lengua dentro de la Educación, porque son procesos que no se adquieren de forma espontánea ni natural, sino que requieren de una instrucción explícita y sistemática hasta que se aprenden. Además, la lectura y la escritura son las destrezas lingüísticas más directamente vinculadas al rendimiento académico, por lo que su desarrollo temprano en la segunda lengua es prioritario para evitar retrasos en otras áreas curriculares relacionadas con el inglés (Goodman, 1998; Grabe y Stoller, 2011; Urías, 2013).

Según Pastor Cesteros (2004), la lengua materna es aquella que el individuo ha adquirido en primer lugar, antes que ninguna otra, con la cual ha aprendido a hablar y a relacionarse con su entorno. También el individuo puede aprender cualquier otra lengua que no sea la materna y que adquiera después de disponer ya de este medio de comunicación lingüística. A estas lenguas se las denomina lengua extranjera (cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente) o segunda lengua (cuando la lengua que aprendemos se halla en el contexto inmediato del aprendiz).

Los procesos de adquisición y enseñanza de la lectoescritura en la lengua materna y extranjera no son los mismos. Mientras que la lengua materna se define como temprana, continua y natural, con una similitud de los resultados satisfactorios independientemente de las variables personales, la lengua extranjera o segunda lengua, en cambio, suele adquirirse de manera más tardía y mediante instrucción formal en contextos escolares. Esto implica una mayor dependencia de factores externos como el método de enseñanza, la motivación del estudiante, la cantidad de exposición a la lengua y el contexto sociocultural (Pastor, 2004).

Sin embargo, ¿qué tan diferentes son sus procesos de lectoescritura? Existen teorías sobre la influencia que la lengua materna ejerce sobre la lengua extranjera con numerosos estudios que apoyan la existencia de una relación interdependiente entre sus destrezas lectoras y escritoras. Un ejemplo es la hipótesis de la competencia subyacente común (Cummins, 1981). Esta teoría sostiene que los conocimientos y procesos cognitivos

desarrollados en una lengua pueden transferirse a otra porque, aunque tengan componentes superficiales distintos, comparten una base cognitiva común e invisible que facilita la transferencia, siempre que el aprendiz tenga una exposición adecuada al nuevo idioma. Por tanto, habilidades como la decodificación, la comprensión lectora y la organización textual en la L1 pueden facilitar el desarrollo de competencias similares en la L2 (Pae, 2019; Bell, 1995; Hui, 2010). La evidencia más sólida indica que una buena competencia lectora en la lengua materna predice un mejor desempeño en lectura y escritura en la segunda lengua. El grado de transferencia está moderado por el nivel de competencia en la segunda lengua. Según la hipótesis del umbral lingüístico, para que las habilidades en L1 beneficien efectivamente el aprendizaje en L2, es necesario que el aprendiz alcance un nivel mínimo de competencia en la segunda lengua; de lo contrario, la transferencia puede verse interrumpida (Pae, 2019).

La teoría defendida por Cummins se ve respaldada por estudios de casos reales, como el realizado por Relyea y Amendum (2020), quienes en “*English reading growth in spanish-speaking bilingual students: Moderating effect of english proficiency on cross-linguistic influence*” analizaron la transferencia de habilidades lectoras entre lenguas en niños/as hispanohablantes. Su investigación reveló que aquellos niños/as que poseían sólidas habilidades de lectura en su lengua materna, el español, al ingresar en el colegio, mostraron un mayor desarrollo en su capacidad para leer en inglés que los niños/as hispanohablantes que, pese a tener mayor fluidez oral en inglés desde el inicio, presentaban una competencia lectora más baja en español. Este hallazgo refuerza la idea de que el dominio de la primera lengua desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Asimismo, existen estudios longitudinales para demostrar esta idea. En “*First-language longitudinal Predictors of second-language Literacy in young L2 learners*”, Shum, Siegel y Au (2016) investigaron si las habilidades lectoras tempranas de 87 estudiantes de Hong Kong de 7 años en su primera lengua podían predecir su desarrollo posterior en la alfabetización en una segunda lengua, concretamente L1 (chino) y L2 (inglés). Los niños/as con buena competencia lectora en chino obtuvieron mejores resultados en inglés, mientras que quienes presentaban dificultades en L1 también las mostraron en L2, sugiriendo que las habilidades cognitivas y lingüísticas se transfieren entre lenguas, incluso cuando los sistemas de escritura son muy distintos. Por ello, se cree

que el nivel en la lengua materna influye directamente en el éxito en la segunda lengua. Además, el estudio sugiere que estos resultados podrían aplicarse a otras combinaciones de idiomas en L1 y L2 (Shum et al., 2016).

La transferencia de habilidades de la L1 a la L2 depende en gran medida del tipo de lengua: si el idioma materno y el extranjero son similares (por ejemplo, comparten el mismo sistema alfabético o estructuras gramaticales), es más probable que haya transferencia positiva. En cambio, si son muy distintos (por ejemplo, entre lenguas alfabéticas y logográficas), puede haber interferencia o transferencia negativa (Pae, 2019). Las teorías del Análisis Contrastivo y la Retórica Contrastiva advierten que las diferencias lingüísticas y retóricas entre la L1 y la L2 pueden causar errores o dificultades. Sin embargo, desde el punto de vista de Hui (2010), esta perspectiva puede ser excesivamente simplista, ya que no todas las diferencias implican dificultades reales en el aprendizaje.

En lo que respecta a este trabajo, previsiblemente, con español como lengua materna e inglés como lengua extranjera, Genesee, Geva, Dressler y Kamil (2006) encontraron que la lectura y escritura en L2 inglés eran más fáciles de adquirir para hablantes de lenguas románicas como el español en comparación con hablantes de idiomas con menor similitud estructural. Esto es debido a que, aunque el español y el inglés no pertenecen a la misma subfamilia lingüística (romance vs. germánica), comparten el mismo alfabeto, múltiples cognados léxicos y ciertos patrones discursivos occidentales. Por eso, la transferencia de habilidades lectoras y escritoras es más factible. Asimismo, existe cabida de transferencias desde otros idiomas al inglés (diversidad lingüística).

Tras sopesar ambas visiones, Hui (2010) defiende que la lengua materna (L1) juega un papel importante, real y útil en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Asimismo, los docentes pueden aprovechar esa influencia para mejorar significativamente los resultados del aprendizaje. Por tanto, no se trata de eliminar o aislar la L1, sino de utilizarla de forma inteligente en el aula. Finalmente, Roberts (1994) refuerza esta idea al aclarar que la teoría de la transferencia no siempre se aplica en la práctica por razones como la falta de formación docente o limitaciones institucionales.

4.2. La lectoescritura en lengua materna y extranjera en relación con el factor edad

El inicio de la escolarización representa una etapa clave en la vida del niño/a, ya que es cuando comienza a adquirir competencias fundamentales para su desarrollo futuro. Entre estas habilidades, la lectura y la escritura son especialmente valiosas “durante sus primeros años de escuela, y por lo tanto requieren de una planificación seria y cuidadosa” (Clavijo y Torres, 1999, p.12).

En este contexto, resulta fundamental diferenciar entre dos perfiles lingüísticos que suelen confundirse: el bilingüe y el aprendiz de una segunda lengua (L2). Estos hacen referencia a trayectorias de adquisición distintas. Según Rodríguez Lázaro (2023), el concepto de “bilingüe” carece de una definición precisa, aunque se suele considerar bilingüe a la persona que utiliza al menos dos lenguas, ya sea por adquisición simultánea o sucesiva. En cambio, un aprendiz de L2 suele adquirir la segunda lengua en contextos escolares formales, sin una exposición natural o inmersiva en el entorno social. La ambigüedad conceptual de ser bilingüe representa una limitación en la interpretación de los estudios sobre desarrollo lingüístico. Además, la diferenciación entre estos perfiles es especialmente relevante al analizar las trayectorias de lectura y escritura, ya que factores como el grado de exposición, el uso del idioma y la competencia lingüística inciden directamente en estos procesos (Rodríguez Lázaro, 2023).

A partir de esta diferenciación, la introducción de la lectoescritura en inglés como lengua extranjera en edades tempranas requiere, ante todo, entender por qué se ha de incluir esta alfabetización en los primeros años escolares. Diversos autores señalan la existencia de una ventaja cognitiva en esta etapa, posicionándola por encima de otras en lo que respecta a la adquisición de conocimientos.

Los niños aprenden idiomas con mayor facilidad que los adultos, aunque cuándo y por qué esta capacidad disminuye con la edad ha sido un tema poco claro. [...] Las personas que aprendieron una segunda lengua durante la infancia son difíciles de distinguir de los hablantes nativos, mientras que aquellas que comenzaron en la adultez suelen cargar con un acento y

errores gramaticales notorios. Este hecho ha influido en muchas áreas de la investigación. (Hartshorne et al., 2018, p. 2³)

Lenneberg (1967) propuso su teoría del período crítico. La «teoría del período crítico» plantea que existe una etapa antes de la pubertad en la que las personas cuentan con las condiciones ideales para aprender una lengua extranjera. Si una persona no está expuesta a los estímulos ambientales adecuados durante esta etapa, su capacidad para adquirir nuevas habilidades tiende a disminuir, lo que puede afectar a distintas funciones en la vida adulta (Lenneberg, 1967). Conforme a Peñamaría (2000), esta idea también se conoce como la teoría del período óptimo, término que le otorga más flexibilidad, ya que se desconoce la edad exacta en la que el periodo se cierra. Es importante destacar que el aprendizaje sigue siendo posible después de ese momento, sin embargo, es menos probable alcanzar un dominio nativo de una segunda lengua debido a razones madurativas (Esguerra Acosta, 2021; Siahaan, 2022).

Además, Chernigovskaya, Balonov y Deglin (1983) estudiaron en “*Bilingualism and brain functional asymmetry*” a pacientes psiquiátricos que eran bilingües tardíos, es decir, que adquirieron una segunda lengua tras la infancia. En estos casos se detectó una mayor separación neurológica entre los dos idiomas: la lengua materna se procesaba predominantemente en el hemisferio izquierdo del cerebro, mientras que la segunda lengua se localizaba en el hemisferio derecho. Esta distribución sugiere un procesamiento más exigente a nivel cognitivo y una menor automatización en el uso del segundo idioma. Por el contrario, los bilingües tempranos tienden a utilizar redes cerebrales más interconectadas y compartidas, ubicadas principalmente en el hemisferio izquierdo.

Esta conclusión se ha visto corroborada en estudios más recientes. En 2024, se publicó “*Enhanced efficiency in the bilingual brain through the inter-hemispheric cortico-cerebellar pathway in early second language acquisition*”, una investigación hecha a 151 participantes monolingües y bilingües con distintas edades de adquisición de la L2. Gracia-Tabuenca et al. (2024) usaron imágenes de resonancia magnética funcional en estado de reposo para el proceso y un posterior análisis que mostró que los bilingües expuestos a la L2 desde la infancia presentaban una mayor eficiencia global en la conectividad cerebral, especialmente entre las redes corticales de asociación y el cerebelo.

³ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 71

Estos resultados sugieren que la adquisición temprana de una segunda lengua puede generar efectos positivos duraderos en la organización funcional del cerebro, tanto a nivel general como en estructuras específicas.

Posteriormente, se llevaron a cabo estudios que pretendían demostrar que el bilingüismo en edades tempranas también tiene ventajas académicas o laborales, socioemocionales y neurológicas. Primero, Bialystok, Martin y Viswanathan (2005) sostuvieron en su estudio *“Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control”* que el bilingüismo impacta en el control atencional y en la capacidad para inhibir información irrelevante a lo largo de la vida. Para demostrarlo, evaluaron la habilidad de los participantes para responder correctamente en situaciones en las que el estímulo y la respuesta estaban desalineados (por ejemplo, presionar un botón a la derecha al ver una señal en el lado izquierdo). En esta tarea, los niños/as bilingües obtuvieron mejores resultados que los monolingües, lo que indica un mejor control de atención, memoria de trabajo y capacidad de filtrar distracciones durante toda la vida, influyendo positivamente sobre el rendimiento académico.

En cuanto a los aprendices de una L2 en un contexto formal escolar, Jaekel, Schurig, van Ackern y Ritter (2022) analizaron el impacto del aprendizaje temprano de una lengua extranjera en el currículo escolar, una práctica generalizada en Europa cuya evidencia de beneficios aún es limitada. Su estudio *“The impact of early foreign language learning on language proficiency development from middle to high school”* en Alemania comparó estudiantes que comenzaron a aprender inglés en primaria en distintos momentos y encontró que quienes se iniciaron antes obtuvieron mejores resultados en 5.^º y 9.^º curso. Esto resulta relevante porque permite evaluar con mayor precisión los efectos reales de la enseñanza temprana de una L2 en la escuela en contraposición con situaciones de inmersión.

Además de las ventajas académicas, ser aprendiz de una L2 durante la edad escolar podría aportar beneficios que trascienden el ámbito escolar, incluyendo oportunidades laborales y socioeconómicas a largo plazo. El conocimiento de una segunda lengua, especialmente el inglés, parece valorarse cada vez más en el mercado laboral global.

En veintisiete países, el conocimiento del inglés fue un requisito explícito en el 22 % de todas las ofertas de empleo, siendo el inglés la sexta habilidad

más solicitada en general. [...] En promedio, en los países de la Unión Europea y en los países de la OCDE, uno de cada dos puestos anunciados en línea para cargos directivos o profesionales requería algún conocimiento de inglés. (Marconi y Vergolini, 2022, p. 1⁴)

Asimismo, la demanda del inglés tiende a ser mayor en áreas con alta densidad de población y está vinculada al desarrollo económico regional (Marconi et al., 2023). En cuanto al aspecto socioemocional, el estudio “*The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective communication*” sugiere que ser bilingüe temprano podría tener ventajas comunicativas e interpersonales. En él, diferentes estudiantes debían interpretar el significado intencionado del hablante en una tarea. Los niños/as bilingües, al igual que aquellos expuestos a un entorno multilingüe, lograron interpretar correctamente lo que el hablante trataba de comunicar, mientras que los niños/as monolingües fallaron con mucha más frecuencia en esta tarea. Además, el hecho de que los primeros mostraran menos perspectivas egocéntricas puede tener importantes implicaciones en su inteligencia emocional (Fan et al., 2015).

Adicionalmente, existen estudios que han encontrado una posible relación entre el bilingüismo y las enfermedades neurodegenerativas, especialmente aquellas que afectan a la memoria y a la función cognitiva: deterioro cognitivo leve, alzhéimer y demencia. En el estudio “*Comparative Effects of Education and Bilingualism on the Onset of Mild Cognitive Impairment*”, Ramakrishnan et al. (2017) examinaron a 115 pacientes con deterioro cognitivo leve (DCL). Los pacientes bilingües presentaron el inicio clínico de las quejas cognitivas 7.4 años más tarde que los monolingües, lo que indica que el bilingüismo tiene un efecto protector contra el deterioro cognitivo, estando en un continuo que va desde los estados normales hasta los patológicos.

En el caso del Alzheimer, Albán-González y Ortega-Campoverde (2014) concluyeron mediante el análisis de múltiples estudios que el tiempo entre el diagnóstico temprano y la aparición real de los síntomas es hasta cinco años más largo en personas bilingües mayores que en monolingües. Pues, aunque el aprendizaje de una segunda lengua en la edad adulta puede tener beneficios, los bilingües desde edades tempranas son los que

⁴ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 71

experimentan efectos más positivos y duraderos en las funciones ejecutivas porque su reserva cognitiva se construye desde la infancia.

En cuanto a la demencia, Bialystok, Craik y Freedman (2007) estudiaron en “*Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia*” el impacto del bilingüismo a lo largo de la vida en el mantenimiento de las funciones cognitivas y el retraso en la aparición de los síntomas de demencia. En su muestra de 184 pacientes diagnosticados con demencia, los bilingües mostraron síntomas de demencia cuatro años más tarde que los monolingües. El criterio del bilingüismo se basó en haber utilizado regularmente dos idiomas durante la mayor parte de sus vidas, lo que favoreció a los bilingües de adquisición temprana.

Por el contrario, la enseñanza de segundas lenguas en edades tempranas ha generado ciertas controversias. Algunas críticas giran en torno a los retrasos causados por aprender dos o más lenguas simultáneamente o a las confusiones que puedan surgir en el estudiante. Estas sugieren que el bilingüismo tiene un impacto negativo en el desarrollo de la primera lengua, retrasando sobre todo la adquisición léxica (Pearson et al., 1993; Umbel y Oller, 1995). Sin embargo, el hecho de que los estudiantes bilingües suelan conocer menos palabras en cada uno de sus idiomas en comparación con los estudiantes monolingües en el idioma principal pierde relevancia cuando se calcula el “vocabulario conceptual” de los niños/as bilingües considerando ambos idiomas (Marchman et al., 2010). Es decir, si se suman las palabras conocidas en cada lengua, y luego se evita contar dos veces los sinónimos entre idiomas, entonces los niños/as bilingües conocen aproximadamente la misma cantidad de palabras que los niños/as monolingües. En definitiva, no hay evidencias para creer que los niños/as bilingües posean menores habilidades intelectuales que los niños/as monolingües (Hakuta, 1986).

Conforme a Gardner-Chloros (2009), procesos encontrados en niños/as bilingües como la alternancia de código se perciben como una respuesta fácil, vaga y semiconsciente, que se desaprueba y que puede generar dificultades. Sin embargo, la alternancia de código, que es lo que a menudo se toma como mayor evidencia de confusión, porque los niños/as bilingües mezclan palabras de dos idiomas en la misma oración, en realidad es una parte natural del desarrollo bilingüe que se manifiesta por imitación o como alternativa a un vocabulario limitado en una de las dos lenguas. Los

niños/as bilingües no parecen usar sus dos idiomas al azar, dicho de otro modo, su mezcla de códigos es predecible. En resumen, la alternancia de código se puede considerar incluso una señal de competencia bilingüe porque es un fenómeno regido por reglas asociado al bilingüismo (Byers-Heinlein y Lew-Williams, 2013; Khan, 2022).

No obstante, es necesario concluir con una reflexión crítica respecto a los beneficios del bilingüismo temprano presentados hasta ahora. Aunque la evidencia sugiere efectos positivos duraderos en distintas áreas del desarrollo, no puede asumirse que estas ventajas sean automáticamente transferibles a contextos de enseñanza formal de una segunda lengua, como ocurre en el entorno escolar. En este sentido, la teoría de la multicompetencia propuesta por Cook (1992) plantea que los hablantes de dos lenguas no equivalen a dos monolingües en uno, sino que constituyen un sistema lingüístico y cognitivo integrado, moldeado por un uso constante y significativo de ambas lenguas. Esta visión cuestiona la idea de que basta con enseñar una lengua extranjera en la escuela, incluso desde edades tempranas, para replicar los efectos del bilingüismo natural.

A su vez, DeKeyser (2000) destaca que las ventajas atribuidas al aprendizaje temprano de una L2 dependen en gran medida del tipo de exposición que se reciba. En contextos de inmersión natural, donde el input es masivo y no mediado, la adquisición resulta más similar a la de una lengua materna. Sin embargo, en contextos escolares, donde predominan el aprendizaje explícito y una exposición más limitada, el proceso de adquisición responde a mecanismos distintos. Por tanto, si bien la alfabetización en lengua extranjera en edades tempranas puede tener un valor significativo, conviene no confundirla con una situación de bilingüismo completo, ni asumir que sus beneficios serán idénticos.

4.3. La lectoescritura de la segunda lengua en Educación Primaria según otras propuestas didácticas

Analizar propuestas didácticas resulta pertinente para contextualizar este trabajo dentro del marco de la práctica educativa actual. Las propuestas seleccionadas son cuatro: *Gamificación en la enseñanza del inglés: una propuesta didáctica para Educación Primaria* de Fuentes y Expósito (2024), *Mejora de lecto-escritura inglesa en primaria*

con el método *Jolly Phonics* de Martínez Pérez-Accino (2016), *Análisis de la atención y apoyo lingüístico a alumnos inmigrantes en dos contextos europeos: una propuesta para la mejora de la enseñanza de lenguas adicionales* de García (2017) e *Integrating literature and icts as didactic resources in the XXth century for an efl classroom: a didactic proposal* de Hernández Vegas (2018). Todos estos trabajos han sido elegidos por su contribución al desarrollo de la lectura y la escritura, ya sea en lengua materna o extranjera, en edades tempranas, coincidiendo con la temática abordada en la presente propuesta. Los proyectos son tesis doctorales y trabajos de fin de máster o de grado, elaborados mayoritariamente por estudiantes de Magisterio y disponibles como publicaciones en plataformas universitarias. Estas unidades didácticas ofrecen una visión diversa y actualizada de cómo abordar la lectoescritura, aportando vías de actuación que enriquecen y respaldan el diseño de esta propuesta.

En primer lugar, las propuestas didácticas coinciden en la importancia de adoptar un enfoque activo, inclusivo y motivador, orientado a responder a las necesidades reales del alumnado. Para ello, Fuentes y Expósito (2024) proponen en su unidad que las actividades de enseñanza se perciben como juegos, así el proceso de aprendizaje ocurre de forma más natural e involuntaria, lo que incrementa su eficacia al reducir la sensación de estar en una situación estrictamente académica (Fuentes y Expósito, 2024).

Esta forma de entender la enseñanza se alinea con una tendencia pedagógica que percibe al alumnado como pieza clave del proceso educativo, reconociendo sus intereses, necesidades y ritmos individuales. “Se está procurando innovar en nuevas metodologías poniendo como centro principal de aprendizaje a los alumnos” (Martínez Pérez-Accino, 2016, p. 7). La perspectiva centrada en el estudiante y la orientación hacia la inclusión son temas recurrentes en las propuestas didácticas de Magisterio. Por ejemplo, se señala que “El conocimiento que necesitan debe estar centrado en estrategias y/o metodologías [...] que favorecen la inclusión de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias, pero que también mejorará el aprendizaje de cada uno de los alumnos que hay en ella” (García, 2017, p. 33).

Además, se destaca el valor de la cooperación en el aula como estrategia metodológica. Las propuestas analizadas promueven el trabajo en equipo con roles definidos, fomentando una enseñanza del idioma basada en la colaboración entre

estudiantes diversos, con diferentes niveles de competencia lingüística (García, 2017; Fuentes y Expósito, 2024).

Respecto al material, se hace referencia al uso de textos auténticos como los presentes en la literatura de la segunda lengua. Esta elección se basa en la idea de que los textos cargados de contenido significativo y contextualizado pueden generar aprendizajes más relevantes (Martínez Pérez-Accino, 2016). “El uso de la literatura en el aula expone al alumnado a formas reales y no adaptadas del idioma, acompañadas de información cultural. [...] Cuanto más contacto tiene con textos literarios en la L2, mayor será su desarrollo lingüístico y cultural” (Hernández Vegas, 2018, p. 4⁵).

También se valora positivamente la integración de las TIC en las propuestas metodológicas analizadas. El empleo de las tecnologías tiene efectos no solo educativos, sino también sociales, dado que contribuye a “reducir la marginalidad y la exclusión social que a menudo enfrentan los estudiantes con dificultades o necesidades especiales” (Fuentes y Expósito, 2024, p. 31). Este enfoque inclusivo requiere una transformación más profunda del sistema educativo que sea capaz de incorporar las tecnologías de forma responsable y positiva en un mundo cada vez más digitalizado. En este sentido, “una reforma educativa parece ser esencial y probablemente implicaría la plena integración y aprovechamiento de las TIC en el aula, ya que estos dispositivos y aplicaciones forman parte de la realidad del alumnado” (Hernández Vegas, 2018, p. 12⁶).

Por último, varias de estas propuestas reconocen el valor de una evaluación formativa, sumativa y contextualizada, con retroalimentación constante y constructiva. Se promueven dinámicas que permiten monitorizar en tiempo real el progreso del alumnado mediante sistemas claros de seguimiento, lo cual facilita las decisiones en las calificaciones tanto al docente como al estudiante. Del mismo modo, se enfatiza el uso de herramientas diagnósticas iniciales y seguimientos continuos adaptados al nivel lingüístico del alumnado, favoreciendo una enseñanza más personalizada (García, 2017; Fuentes y Expósito, 2024). También en su propuesta, Martínez Pérez-Accino (2016) defiende una evaluación progresiva donde en cada sesión se evalúan las tareas y el

⁵ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 71

⁶ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 71

comportamiento de los estudiantes, centrándose más en el progreso que en los resultados finales.

4.4. Metodologías combinadas para la enseñanza de la lectoescritura de la segunda lengua en Educación Primaria

En el aula de lengua extranjera, es común emplear una metodología que intente adaptarse a las distintas características y necesidades de los estudiantes. Sin embargo, ninguna metodología puede considerarse perfecta o aplicable a todos los tipos de aprendices, ya que cada contexto educativo presenta características que influyen en su efectividad (Puerta, 2016).

En respuesta a esta realidad, la combinación de metodologías posibilita un enfoque multimodal. De acuerdo con Anis y Khan (2023), este enfoque favorece la inclusión y diversidad, al promover metodologías con múltiples modalidades que permiten ofrecer diferentes puntos de entrada para el aprendizaje. A su vez, la combinación de estrategias en contextos EFL produce mejoras notorias en el desempeño lingüístico, la motivación y la participación. La evidencia empírica respalda esta idea, mostrando que los estudiantes en los grupos experimentales que utilizaron este enfoque combinado lograron avances significativos en su comportamiento en clase y en las cuatro habilidades lingüísticas en comparación con el grupo de control (Salamanti et al., 2023).

La elección de materiales también tiene un papel crucial en la enseñanza de la lectoescritura de una segunda lengua. “Lo recomendable es partir siempre de las necesidades e intereses manifestados por el grupo, contar con materiales reales, con textos de la cotidianidad de los aprendices e ir incluyendo nuevos elementos de manera gradual” (Puerta, 2016, p. 144). Teniendo esto en consideración, la combinación de dos metodologías resulta apropiado para una unidad didáctica cuyo foco es la lectoescritura de la segunda lengua en Educación Primaria. Las dos metodologías propuestas son el método *Jolly Phonics* y el método *Cooperative Learning* o aprendizaje cooperativo, con una incorporación de los textos auténticos como material principal y la cultura como enfoque temático predominante.

4.4.1. Método *Jolly Phonics*

En las últimas décadas, el método *Jolly Phonics* ha ganado reconocimiento internacional como una herramienta eficaz para la enseñanza de la lectoescritura. La primera mención del método *Jolly Phonics* en la historia se recoge en el libro *The Phonics Handbook*, escrito por la profesora de primaria Sue Lloyd y publicado en 1992 por la editorial de Christopher Jolly: *Jolly Learning Ltd*. El método nació en Reino Unido para prevenir el fracaso en la lectura, que también puede repercutir en la escritura (Jolly, 2000).

Esto es debido a que la fonética es una base esencial para el aprendizaje del inglés, especialmente en la lectura y la escritura. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que aprendieron inglés, especialmente como segunda lengua, no lo hicieron con una enseñanza fonética adecuada durante la infancia, lo que ocasiona errores de pronunciación al leer, así como fallos ortográficos al escribir en inglés (Limsukhawat et al., 2016).

En este contexto, *Jolly Phonics* se presenta como una metodología alternativa para abordar estas dificultades. De acuerdo con Ariati, Padmadewi y Suarnajaya (2018):

Jolly Phonics es un método divertido y sistemático diseñado para que los niños/as pequeños o los estudiantes principiantes desarrollen sus habilidades de lectura y alfabetización. *Jolly Phonics* enseña las 5 habilidades principales, donde primero se enseñan a los niños/as los 42 sonidos del inglés, y luego se continúa con la lectura; al mismo tiempo, se les enseña a escribir identificando los sonidos en las palabras. (p. 2⁷)

Para facilitar el aprendizaje, se utiliza una de las técnicas principales del método, que consiste en emplear un orden progresivo desde lo más sencillo hasta lo más complejo, lo que permite al alumnado establecer conexiones sólidas entre la parte oral y la escrita. Los sonidos se introducen de forma progresiva, comenzando por los más frecuentes y sencillos del abecedario, hasta llegar a combinaciones más complejas. “Lo anterior da lugar a que el niño relacione letras y sonido, practicando el procesamiento y la decodificación de palabras” (Shawaqfeh, 2024, p. 409⁸).

⁷ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 72

⁸ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 72

Los estudiantes recorren las 5 habilidades principales de lectoescritura en el método, que son: aprender los sonidos de las letras (*letter sounds*), la formación correcta de las letras (*letter formation*), la fusión de sonidos para formar palabras (*blending*), la identificación de sonidos para escritura (*segmenting*) y el aprendizaje de palabras difíciles (*tricky words*). Asimismo, el enfoque incluye una variedad de ejercicios para cada uno de los sonidos de las letras de un idioma y un enfoque multisensorial, que utiliza estímulos visuales, auditivos y cinestésicos (Ariati et al., 2018).

Por su parte, Nafgerin y Abu Bakar (2023) plantean que el método *Jolly Phonics* va más allá de la enseñanza oral del idioma a través de los sonidos de las letras, ya que incorpora recursos complementarios como gestos, canciones, tarjetas con letras y hojas estructuradas para practicar la escritura. A su vez, el método es innovador, ya que está acompañado por la aplicación digital *Jolly Phonics*, la cual fomenta el aprendizaje adicional fuera del aula e involucra a los progenitores o tutores, pues incluye actividades y evaluaciones que pueden realizar conjuntamente.

Se puede observar, por tanto, que también es un método inclusivo, al proporcionar sobre todo múltiples formas de representación de la información y los contenidos, aunque también de expresión e implicación, entendiendo que los estudiantes son distintos en la forma en la que perciben, muestran y sienten el aprendizaje (Pastor et al., 2014).

El uso del método *Jolly Phonics* para enseñar lectoescritura en inglés desde edades tempranas está avalado por numerosos estudios. Ekpo, Udosen, Afangideh, Ekukinam e Ikorok (2007) realizaron un estudio llamado “*Jolly phonics strategy and the ESL pupils' reading development: A preliminary study*” para evaluar los efectos del método *Jolly Phonics* como estrategia para mejorar las habilidades lectoras en alumnos de Primaria. Utilizaron un diseño experimental con *pretest* y *posttest*, trabajando con 168 alumnos de cinco escuelas en Nigeria. Al grupo experimental se le enseñó con *Jolly Phonics*, mientras que el grupo de control siguió el método tradicional. Los resultados mostraron que los niños/as del grupo experimental mejoraron su edad lectora entre 1 mes y 2 años, mientras que los del grupo de control no lograron leer ninguna palabra tras un año escolar.

La efectividad del método en el desarrollo de habilidades de escritura fue evidenciada por Nafgerin y Abu Bakar (2023) en el estudio cuasiexperimental “*The use of the Jolly Phonics method in improving English reading and writing skills among preschool*

“students” realizado con 16 estudiantes no nativos, quienes fueron evaluados antes y después de una intervención basada en el método *Phonics* para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la cual se extendió durante 15 semanas. Al finalizar, los resultados mostraron que, en un periodo breve, los participantes mejoraron su capacidad para relacionar sonidos con grafías tanto en lectura como en escritura en inglés, lo que respalda la eficacia de este enfoque frente al método tradicional.

En relación con la variable edad, Almansoori, Ogdol y Alteneiji (2024) examinaron en “*The impact of integrating Jolly Phonics Lessons application into English literacy lessons on UAE preschoolers' phonics skills*” el impacto de la aplicación *Jolly Phonics* en Educación Infantil. Participaron 36 niños/as de entre 4 y 6 años en Umm Al Quwain, Emiratos Árabes Unidos, durante un periodo de ocho semanas. Los participantes se distribuyeron en dos grupos: el Grupo A integró el *Jolly Phonics* en su aprendizaje fonético, mientras que el Grupo B no lo utilizó. Los hallazgos revelaron que el Grupo A mostró avances mucho mayores en habilidades fonológicas, motricidad fina y lectura inicial. Esto sugiere que el método *Jolly Phonics* puede potenciar el desarrollo temprano de la lectoescritura y tener efectos positivos duraderos hasta la Educación Primaria. Por último, Shawaqfeh (2024) revisó el programa *Jolly Phonics* con un estudio cualitativo, centrado en el análisis textual y temático de fuentes secundarias. Concluyó que es particularmente útil en contextos donde el inglés no es la lengua materna, ayudando a superar barreras iniciales en la lectura y escritura.

En conclusión, las investigaciones sobre el método *Jolly Phonics* muestran resultados consistentes con efectos positivos en la mejora de las habilidades de lectura y escritura en la segunda lengua, sobre todo, cuanto antes se aplique. Se reconoce que, para que los niños/as aprendan a leer y escribir de manera efectiva, es fundamental utilizar materiales bien estructurados y actividades lúdicas adaptadas a su forma natural de aprender, tal como propone *Jolly Phonics* (Ekpo et al., 2007).

4.4.2. Método *Cooperative Learning* o Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo funciona como metodología complementaria porque no requiere necesariamente de materiales complejos ni de técnicas altamente especializadas.

Con esta flexibilidad, ha logrado mantenerse vigente en distintos contextos educativos, siendo pocas las metodologías que poseen una implementación tan exitosa en los últimos 60 años (Johnson y Johnson, 2009). Esta aceptación generalizada se refleja en su presencia actual en los distintos niveles educativos y disciplinas. “El aprendizaje cooperativo se utiliza hoy en día en las escuelas y universidades de la mayoría del mundo, en todas las áreas del conocimiento, desde la educación preescolar hasta los programas de posgrado y formación para adultos” (Johnson y Johnson, 2009, p. 365⁹).

El aprendizaje cooperativo es un método educativo en el que los estudiantes interactúan dentro de una estructura social organizada, compartiendo información y asumiendo la responsabilidad tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. Este método une a estudiantes con niveles heterogéneos para que trabajen juntos en la adquisición de conocimientos, promoviendo así, una interdependencia positiva en el equipo. Por ende, el aprendizaje cooperativo es un método que subraya la importancia de la responsabilidad individual y colectiva dentro del aula. Además, el proceso debe incluir recompensas que motiven a los estudiantes a esforzarse y a apoyar el proceso de los demás, contribuyendo así al éxito colectivo del equipo (Olsen y Kagan, 1992; Vermette, 1998; Johnson y Johnson, 2002).

En definitiva, la definición de aprendizaje cooperativo se centra en el trabajo en grupo, asignando al individuo una tarea dual; la primera es comprender los materiales y la segunda es asegurarse de que los demás miembros del grupo comprendan los materiales. (Yassin et al., 2018, p. 644¹⁰)

Aunque existen tres tipos de aprendizaje cooperativo, en el contexto del aula suele prevalecer el aprendizaje cooperativo formal que se extiende varias semanas. Este implica la formación de grupos heterogéneos de entre 3 y 5 alumnos con el propósito de lograr objetivos comunes, resultando efectivo para la enseñanza de cualquier materia. En este enfoque, el foco está en el estudiante y en los roles que puede asumir dentro del grupo. Mientras el profesor supervisa, el estudiante debe centrarse en uno de los siguientes roles:

⁹ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 72

¹⁰ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 72

facilitador, secretario, resumidor, portavoz, cronometrador, interrogador y motivador (Almuslimi, 2016).

Durante los años, se han evidenciado numerosas ventajas del aprendizaje cooperativo: reducción de la ansiedad, aumento de la confianza y la motivación, participación equitativa, etc. Sin embargo, existe un especial hincapié en la mejora de las lenguas porque este método ofrece más oportunidades para que los estudiantes escuchen, hablen, discutan y expresen sus opiniones en el aula, impactando esta participación de forma positiva en sus habilidades lingüísticas (Crandall, 1999; Richards y Rodgers, 2014). Dentro de esas habilidades, el método es especialmente efectivo para enseñar habilidades de lectura, obteniendo incluso mejores resultados que el método tradicional (Pan y Wu, 2013; Marzban y Alinejad, 2014).

Adicionalmente, Zhou y Colomer (2024) destacan el aprendizaje cooperativo como un método inclusivo, pues el proceso de trabajar juntos ayuda a superar barreras culturales al mejorar la comprensión y comunicación entre estudiantes de diferentes contextos culturales. Además, el trabajo en grupos heterogéneos y los roles basados en las capacidades permiten a los estudiantes colaborar y aprender unos de otros, abordando mejor las diferencias individuales. También crea un entorno cooperativo mucho más seguro y positivo que el entorno basado en la competencia. “Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo funciona bajo el principio de no dejar a nadie atrás y promover la diversidad cultural a través de la equidad y la inclusión, mientras se desarrollan competencias para el desarrollo sostenible” (Zhou y Colomer, 2024, p. 2¹¹).

Un ejemplo claro de esta característica es la investigación “*Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach*”. En ella, Slavin, Stevens y Madden (1988) aplicaron el aprendizaje cooperativo para el trabajo de la lectura, escritura y artes del lenguaje en grupos. Las agrupaciones consistían en cuatro o cinco miembros que incluían tanto estudiantes de educación especial como aquellos con dificultades en lectura. En lectura, se leía en voz alta, se identificaban los componentes de la estructura narrativa, se practicaba el vocabulario, mientras que en escritura y las artes del lenguaje, trabajaban en conjunto para planificar, redactar, revisar, editar y

¹¹ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 72

publicar composiciones. Este enfoque aumentó el rendimiento de todos los estudiantes, sin excepciones.

Las siguientes publicaciones apoyan también el uso del aprendizaje cooperativo para enseñar lectoescritura, mencionando factores como la edad y la lengua extranjera. Otilie y Dorian (2024) exploraron en “*The Dual Impact of Cooperative Learning Models in Bilingual Classrooms on Students' Language Skills and Academic Achievement*” el impacto dual de los modelos de aprendizaje cooperativo en las habilidades lingüísticas y el rendimiento académico de los estudiantes en aulas bilingües dentro del contexto educativo canadiense. Lo hicieron analizando los programas de inmersión en francés y dual. Concluyeron en que, en estos casos, el aprendizaje cooperativo reducía la ansiedad lingüística, cerraba las brechas de competencia y promovía la conciencia metalingüística. En cuanto a la lectura y escritura de la segunda lengua, el alumnado logró reforzar de manera equilibrada ambas, gracias a que las actividades de aprendizaje cooperativo no se enfocan solo en una, sino que las trabaja de forma integrada.

En el caso específico de la transición del español al inglés como lengua extranjera, se sostiene que el aprendizaje cooperativo funciona. Calderón, Hertz-Lazarowitz y Slavin (1998) evaluaron en “*Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students making the transition from Spanish to English Reading*” los efectos del método sobre el rendimiento en lectura, escritura y lengua, tanto en español como en inglés, de 222 estudiantes de segundo y tercer grado con dominio limitado del inglés. Los resultados mostraron que los estudiantes que aprendieron del método obtuvieron mejores resultados tanto en lectura como en lenguaje, además de que un mayor porcentaje de estos estudiantes lograron salir del programa de educación bilingüe, lo que significa que alcanzaron un nivel suficiente de competencia en inglés.

Por otro lado, Akçay (2016) trató de demostrar que el aprendizaje cooperativo puede implementarse en edades tempranas con los resultados de su estudio semiexperimental “*Implementation of cooperative learning model in preschool*”. En él, examinó la efectividad del método *Jigsaw*, uno de los modelos del aprendizaje cooperativo, para enseñar conceptos relacionados con los órganos de los sentidos y sus funciones a 38 niños/as de cuatro y cinco años en la ciudad de Agri. Los participantes se dividieron en dos grupos: uno experimental, que utilizó el aprendizaje cooperativo, y otro de control,

que siguió una metodología tradicional. Los niños/as del grupo *Jigsaw* superaron significativamente al grupo de control en la posprueba tanto en el ámbito académico como el social. Esto sugiere que el aprendizaje cooperativo fue más efectivo que el método tradicional.

En conclusión, el método cooperativo demuestra ser eficaz en el aula, pudiendo aplicarse a una gran variedad de aprendizajes, como el de una segunda lengua, ya que “las investigaciones en escuelas primarias y secundarias respaldan la utilidad de estrategias cooperativas para mejorar el rendimiento estudiantil en distintos niveles educativos y asignaturas” (Slavin, 1983, p. 118¹²).

4.4.3. Textos auténticos

Los materiales auténticos han alcanzado una mayor relevancia en la enseñanza de idiomas debido a que favorecen una inmersión más significativa y contextualizada. Esto se debe a que son recursos originales, no adaptados, provenientes de los países donde se habla la lengua objetivo. El uso de materiales auténticos y la autenticidad en el aprendizaje de idiomas comenzó a ganar terreno en la pedagogía lingüística en la primera parte del siglo XX. Su máximo auge ocurre con el surgimiento de una gran variedad de métodos de enseñanza, especialmente el enfoque comunicativo (Umirova, 2020).

Como resultado, se ha observado una incorporación progresiva de materiales auténticos en los libros de texto, presentándose estos de formas variadas. “Los materiales auténticos han ido introduciéndose gradualmente en los libros de textos en forma de anuncios, folletos, menús, horarios, recetas, canciones y otros elementos utilizados en la vida diaria” (Ciornei y Dina, 2015, p. 276¹³). Además, el desarrollo de la tecnología ha facilitado aún más su acceso y uso en el aula. “La tecnología multimedia ofrece una oferta casi ilimitada de materiales auténticos disponibles en línea” (Ciornei y Dina, 2015, p. 276¹⁴).

¹² Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 72

¹³ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 72

¹⁴ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 72

Una de las primeras menciones de los textos auténticos es la de Widdowson en 1978 al defender su visión sobre enseñar el lenguaje como comunicación. Posteriormente, continuó en 1990 argumentando la necesidad de que el lenguaje presentado en los textos fuese auténtico, pues rechazaba la simplificación de estos para convertirlos en de fácil acceso (Widdowson, 1978; Widdowson 1990).

El texto auténtico se ha definido como aquel creado para cumplir un propósito social dentro de la comunidad lingüística en la que fue producido (Little y Singleton, 1988). Esta característica diferencia a los materiales auténticos de los materiales convencionales que se encuentran en los libros de texto, los cuales siguen patrones prefabricados y están diseñados específicamente para la enseñanza. En contraposición a ellos, el término “auténtico” ha surgido como una reacción que reivindica la importancia de utilizar textos reales en el aula, con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar no solo su competencia comunicativa, sino también su competencia cultural (Ciørnei y Dina, 2015). En lo que respecta a esta última, Nostrand (1989) señala que los textos auténticos favorecen que los estudiantes reproduzcan los patrones lingüísticos y conductuales presentes en ellos, lo que les permite comprender de manera más precisa la cultura asociada a la lengua extranjera.

Los textos auténticos, también conocidos como *realia*, pueden describirse como cualquier cosa creada para hablantes nativos de una lengua, que podemos utilizar con fines didácticos. Ahora se entienden ampliamente como materiales que incluyen ideas, palabras, frases y expresiones que se escuchan y leen en situaciones de la vida real. (Ciørnei y Dina, 2015, p. 275¹⁵)

Entre sus beneficios, los textos auténticos atraen naturalmente a estudiantes y docentes. Para los estudiantes, enfrentarse a materiales creados originalmente para hablantes nativos refuerza su motivación y fortalece su autoestima, al comprobar que son capaces de comprenderlos. Por su parte, los docentes valoran su versatilidad, ya que estos textos pueden adaptarse a distintos niveles y destrezas, siempre que se consideren aspectos como la extensión, el interés y la relevancia (Ciørnei y Dina, 2015).

¹⁵ Traducción propia. Cita original en Anexo 1, p. 73

También es esencial que los docentes verifiquen la autenticidad del material, lo cual implica examinar cuidadosamente tanto el origen del contenido como el entorno en el que fue creado. Esto se debe a que los textos auténticos provienen de situaciones comunicativas genuinas realizadas por hablantes nativos en contextos reales y no de entornos diseñados exclusivamente con fines educativos (Gilmore, 2007).

Los textos auténticos como material didáctico dan lugar a una actitud positiva hacia la diversidad, porque desde ellos se puede trabajar la cultura de la lengua. Un ejemplo de ello es el estudio “*The use of authentic materials to promote language diversity awareness in secondary education*” de Codina Canal (2020), quien investigó cómo la exposición a muestras orales genuinas de dos variedades del inglés (empleadas por hablantes chinos e indios) influía en la percepción de jóvenes de 16 años sobre la diversidad lingüística. Por medio de cuestionarios aplicados antes y después de un ciclo de clases, se observó un cambio positivo en las actitudes de los participantes, quienes empezaron a considerar las distintas formas del inglés como igualmente legítimas y representativas de la realidad multicultural.

En cuanto al uso de los textos auténticos para la lectoescritura en la segunda lengua, Behizadeh y Fink (2015) defienden su uso como recurso para contrarrestar el enfoque centrado en planes de estudios que no son culturalmente relevantes o auténticos, los cuales impulsan pruebas estandarizadas de lectura y escritura poco motivantes y de alta exigencia, con el consecuente detrimiento en la calidad educativa. En definitiva, aprender a leer requiere de una serie de estrategias mediante las que dotar de significado al texto, así como “el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos” (Goodman, 1998, p. 27). Los textos auténticos consiguen este objetivo haciendo posible el lograr una educación en alfabetización efectiva y auténtica al mismo tiempo.

Un caso ilustrativo es la experiencia educativa llevada a cabo en la Universidad de Liepaja (Letonia), donde se pusieron a prueba dos unidades didácticas centradas en microrrelatos hispánicos auténticos para impulsar la lectoescritura del español como L2. Dirigida a alumnado universitario de primer y segundo año, la propuesta se centró en que los estudiantes analizaran, interpretaran y crearan microrrelatos. Así, se demostró que

incluso aquellos con un nivel básico en la L2 lograron abordar con éxito tanto las actividades de lectura como las de escritura (Babina, 2022).

Este planteamiento se ve respaldado por estudios como el de Islam y Santoso (2018), cuyo propósito era conocer si los textos auténticos eran de utilidad para desarrollar la comprensión lectora. En su investigación “*The effectiveness of using authentic texts in the teaching reading comprehension*”, de corte cuasiexperimental, los autores aplicaron un enfoque de pruebas antes y después de la intervención, utilizando exámenes de opción múltiple centrados en habilidades de lectura. Los participantes, 55 en total, fueron distribuidos en un grupo experimental y otro de control, sin diferencias significativas iniciales en su rendimiento lector. Al finalizar el estudio, los estudiantes expuestos a materiales auténticos mostraron avances mucho más marcados en comparación con aquellos que trabajaron con textos elaborados artificialmente. Las mejoras se observaron en áreas clave como la identificación de ideas centrales, localización de detalles relevantes, comprensión de relaciones fácticas, interpretación de vocabulario contextual, resolución de referencias pronominales y reconocimiento del significado léxico.

Para terminar, otro tema que ha generado discusión es la edad adecuada para introducir a los estudiantes en el uso de materiales auténticos. “*The Authentic Materials for Teaching English to Young Learners: Teachers' Perception*” es una investigación cualitativa realizada con docentes de inglés en varias escuelas primarias islámicas de Palembang, Indonesia. En ella, Erlina, Retno, Holandyah, Marzulina y Herizal (2023) recopilaron datos mediante entrevistas individuales con preguntas abiertas, complementadas con la técnica de *member checking*. Los resultados revelaron que existe una expectativa hacia los profesores de inglés de emplear materiales auténticos con mayor frecuencia en comparación con otros docentes. Asimismo, se identificó una actitud favorable por parte de estos maestros respecto al uso de dichos recursos con aprendices jóvenes, ya que consideran que los textos auténticos contribuyen al desarrollo de las competencias lingüísticas y fomentan una mayor motivación en el aprendizaje del inglés (Erlina et al., 2023).

4.4.4. Cultura

Tal como señala Margana (2009), en el aprendizaje de cualquier lengua, conocer la cultura asociada es fundamental, ya que la cultura y el idioma están estrechamente vinculados. Incorporar la cultura en el aprendizaje del idioma facilita que los estudiantes relacionen el idioma con su propio contexto cultural, logrando un aprendizaje más significativo. Se recomienda que el profesorado integre la cultura en la enseñanza del inglés, dado que una conciencia intercultural será lo que les permita enfrentar y superar las barreras de la comunicación en los países de habla inglesa.

Por ende, el profesorado de segundas lenguas debe tener en cuenta que la enseñanza de una lengua está ligada a la enseñanza de la cultura. Como indica Dow (1993), la conciencia cultural es un componente esencial en la educación lingüística, ya que ayuda al alumnado a prepararse para el uso real de la lengua en contextos auténticos. De hecho, representar el mundo angloparlante de una forma distinta a la realidad supondría un grave perjuicio para el estudiante.

Esta idea está respaldada por diversas investigaciones. Una de ellas es la realizada por Aleksandrowicz-Pędich, Draghicescu, Issaiass y Šabec (2003) quienes en “*The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching*” se propusieron examinar las opiniones de los profesores de inglés sobre la inclusión de contenidos culturales en el aula junto con la enseñanza del idioma. El estudio se llevó a cabo en diez países europeos con siete cuestionarios por país. A partir de las respuestas abiertas, se observó una notable uniformidad: en general, los docentes mostraron una actitud positiva y una disposición favorable hacia la enseñanza de la cultura. Sin embargo, aún queda por superar ciertos obstáculos, como la falta de tiempo y el enfoque limitado a las culturas británica y estadounidense, dejando de lado otras culturas del mundo angloparlante. Superar estas limitaciones es clave para integrar un enfoque verdaderamente intercultural, lo cual resulta altamente beneficioso para el alumnado.

Otra de las investigaciones ataÑe al estudio mixto “*Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*” que Beltrán (2015) llevó a cabo con la participación de 49 estudiantes colombianos y chilenos de las carreras de Licenciatura en Inglés de la Universidad Distrital y de Pedagogía en Inglés de la Universidad Mayor. El objetivo fue identificar qué aspectos culturales motivan a estos

alumnos a aprender inglés. Para ello, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y un análisis comparativo de las respuestas. Uno de los principales hallazgos del estudio fue que el entorno sociocultural influye significativamente en el desarrollo y la permanencia de la motivación para aprender una lengua extranjera. En este sentido, los estudiantes bilingües manifestaron que su propia cultura no representa un factor motivador en el aprendizaje del inglés. Por el contrario, expresaron que los elementos culturales de los países angloparlantes les resultan más “interesantes, llamativos y motivadores”, según se evidenció en los instrumentos aplicados.

Esto sugiere que el aprendizaje de una lengua extranjera suele ser más efectivo cuando al estudiante no solo conoce el idioma, sino también la cultura que lo acompaña. El deseo de conocer, familiarizarse e incluso integrarse con esa cultura a través del uso del idioma se convierte en un impulso clave para el aprendizaje. Las diferencias y la diversidad cultural actúan como estímulos que captan la atención del alumnado y fortalecen su interés por adquirir la lengua (Beltrán, 2015).

5. Propuesta

5.1. Fundamentación legislativa

El presente proyecto se encuentra dirigido al alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria, específicamente tercero de Primaria, que lo conforman los estudiantes de entre ocho y nueve años. En la propuesta, el Decreto 66/2022 de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria es una referencia clave porque establece las directrices oficiales del nivel de dominio esperado en la etapa educativa. Esto asegura que los contenidos del proyecto se sostengan sobre el marco educativo vigente en la comunidad autónoma. En este caso, es necesario centrarse en la lectura, la escritura y el inglés, así como en las habilidades complementarias que promueven los métodos y materiales de la propuesta. Al tratarse de un documento legal, la propuesta puede alinearse con la normativa en lo que respecta a objetivos, principios y competencias.

Objetivos y principios

Educación Primaria

Artículo 14: Objetivos

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

f) Adquirir en una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas

Artículo 16: Principios

1. En esta etapa se garantizará la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones.

7. Se trabajarán en todas las áreas, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de ellas, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico, del emprendimiento y de los valores éticos y cívicos para la convivencia, propios de una democracia.

8. Para fomentar el hábito y el dominio de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en el proyecto educativo del centro. La Consejería competente en materia de Educación promoverá planes de fomento

de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias o tutores legales y del voluntariado, así como con el intercambio de buenas prácticas.

Competencias

3º de Primaria

El Decreto 66/2022 (2022) establece para el área de lengua extranjera en tercero de Educación Primaria una serie de competencias específicas orientadas al desarrollo de la lectoescritura. En este curso, se espera que el alumnado sea capaz de interpretar el significado general de textos breves, tanto orales como escritos o multimodales. En cuanto a la producción escrita, el alumnado debe poder elaborar palabras, oraciones y textos muy breves y simples, partiendo de modelos previos y haciendo uso de recursos tradicionales y digitales. Asimismo, se espera que puedan expresar oralmente estas palabras, oraciones y textos, siempre y cuando estén formados por estructuras simples.

Por otro lado, el currículo promueve una primera reflexión guiada sobre las lenguas, que permita al estudiantado reconocer similitudes y diferencias fundamentales en su estructura. Además, se impulsa el desarrollo de una actitud abierta y respetuosa hacia la diversidad lingüística y cultural, fomentando el interés por conocer manifestaciones culturales y artísticas propias de los países donde se habla la lengua extranjera, como vía para enriquecer su perspectiva y favorecer la convivencia (Decreto 66/2022, 2022).

Adicionalmente, según el Decreto 66/2022 (2022), los saberes básicos en el área de lengua extranjera para el tercer curso de Primaria se estructuran en torno a tres ejes: comunicación, plurilingüismo e interculturalidad. En lo que respecta a la comunicación, se fomenta que el alumnado adquiera seguridad en el uso de la lengua extranjera, y que empiece a utilizar estrategias básicas para comprender y producir textos breves, tanto orales como escritos o multimodales. También se introducen aspectos fundamentales del

lenguaje, como la entonación, el ritmo y los sonidos característicos. Todo ello debe ser enseñado a través de medios físicos y digitales adaptados al nivel.

En cuanto al plurilingüismo, se busca que el alumnado desarrolle conciencia lingüística que favorezca la transferencia entre lenguas. Además, se le inicia en el uso de estrategias de autoevaluación y coevaluación que les permitan reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Por último, desde el eje de la interculturalidad, se pretende que la lengua extranjera se convierta en una herramienta real de contacto con otras culturas. A través de ella, el alumnado empieza a descubrir hábitos, valores, tradiciones y normas sociales propias de los países de habla inglesa, promoviendo el interés y respeto hacia la diversidad cultural (Decreto 66/2022, 2022).

5.2. Temporalización y recursos

Para trabajar la lectura y escritura en inglés a través de *Jolly Phonics*, el Aprendizaje Cooperativo, el uso de textos auténticos y la cultura, se propone un programa de nueve sesiones. Las sesiones están distribuidas a lo largo de tres semanas e integradas en la asignatura de Lengua Extranjera. En el calendario orientativo (Anexo 1), la propuesta se sitúa en el tercer trimestre, tomando como referencia el calendario escolar de la Comunidad de Cantabria para el curso 2024/2025. Esto se debe a que, para entonces, el alumnado habrá adquirido un mayor dominio de la lengua extranjera tras haberla trabajado de forma progresiva a lo largo del curso escolar.

Según la Orden EDU/31/2022, de 13 de julio, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, en 3º de Primaria, de las 25 horas lectivas semanales, 3 horas se destinan a la Lengua Extranjera (Orden EDU/31/2022, 2022). Esta es la distribución horaria mínima para el área, según lo establecido en el artículo 6.1. Por tanto, las 3 horas semanales se reparten a lo largo de tres semanas, lo que permite planificar un total de nueve sesiones de sesenta minutos cada una. Para ello, se asignan tres horas de inglés cada semana, de forma que se cumple la planificación.

Para llevar a cabo el proyecto, se ha realizado una cuidadosa selección de materiales auténticos, es decir, textos creados originalmente para niños y niñas angloparlantes. La elección de estos materiales se justifica por su capacidad de ofrecer un lenguaje real, contextualizado y culturalmente significativo, lo que favorece el aprendizaje de la segunda lengua en contextos escolares. Los materiales varían en formato (álbumes ilustrados, vídeos, recetas, pósteres, canciones, etc.) con el objetivo de que la propuesta sea lo más estimulante, inclusiva y multisensorial posible, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado. Esto es porque la propuesta está siendo elaborada para una clase hipotética por lo que añadir los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje es necesario si se busca ofrecer un enfoque inclusivo. Asimismo, se ha prestado atención a la diversidad cultural de los países de habla inglesa, incluyendo textos procedentes de contextos menos representados habitualmente en el aula. Además del valor lingüístico, los textos han sido seleccionados teniendo en cuenta su estructura narrativa clara, la adecuación del vocabulario a la edad del alumnado, la calidad de las ilustraciones y su capacidad para fomentar el interés por la lectura y la escritura.

5.3. Sesiones

La propuesta didáctica *My Little English World* incluye nueve sesiones destinadas a trabajar la lectoescritura en inglés como segunda lengua, a través de *Jolly Phonics*, el Aprendizaje Cooperativo y el uso de textos auténticos. Como hilo conductor, se propone la exploración de los aspectos culturales de ocho países de habla inglesa, ubicados en diferentes continentes.

Lesson 1: What's in the leprechaun's pot?

Duración: 60 minutos

Desglose de tiempos:

- Presentación del proyecto y mapa: 10 minutos
- Formación de grupos y explicación de los roles: 15 minutos
- Juego de adivinanza del país (Irlanda): 8 minutos

- Búsqueda de imágenes sobre el Día de San Patricio: 5 minutos
- Lectura compartida del cuento *How to Catch a Leprechaun*: 11 minutos
- Actividad del caldero con *flashcards* y escritura de frases: 10 minutos
- Entrega de monedas: 1 minuto

Recursos:

- Ordenador
- Proyector
- Cuento “*How to Catch a Leprechaun*” de Adam Wallace
- *Flashcards*
- Caldero
- Monedas de chocolate
- Plantilla temática del poema

La primera sesión comenzará con la introducción del proyecto a los estudiantes. Se propone realizar una reunión en el aula de Lengua Extranjera, en la que se explique el plan de trabajo para las próximas tres semanas mediante un calendario orientativo (Anexo 2). El objetivo será motivar al alumnado, despertando una actitud abierta hacia el aprendizaje del inglés mediante la lectoescritura, la cultura, la fonética y el trabajo en equipo.

Para ello, se desplegará un mapa del mundo gigante, que quedará colgado en la pared como elemento motivador (Anexo 3). Durante el proyecto, el alumnado viajará figuradamente a distintos países de habla inglesa, y al comienzo de cada sesión se revelará el nuevo destino. Para descubrirlo, se utilizará un juego de adivinanza que servirá como repaso de la forma oral y escrita del abecedario, un contenido clave en esta propuesta. El juego consiste en adivinar el país correspondiente letra por letra. En la pizarra se dibujarán tantas líneas como letras tenga la palabra, y los alumnos, por turnos, dirán letras. Si la letra está presente, se escribirá en su lugar correspondiente; si no, el docente irá dibujando un símbolo característico del país como pista. El objetivo es adivinar el país antes de que el símbolo quede completamente trazado. El estudiante que lo haga será responsable de marcar el destino en el mapa con un avión plastificado adhesivo, contando con la ayuda

de sus compañeros/as en el caso de que lo desconozca. Esto ocurrirá al inicio de todas las sesiones, con todos los países.

Tras explicar este funcionamiento, se procederá a la formación de grupos. En cada grupo debe haber cuatro miembros, ya que es el tamaño más equilibrado y funcional para la gestión de roles cooperativos. Cada miembro asumirá uno de los siguientes roles: portavoz (*spokesperson*), quien representa al grupo y comunica sus ideas al resto de la clase o al docente, secretario/a (*secretary*), encargado/a de tomar nota de las ideas, sugerencias o respuestas del grupo, supervisor/a (*supervisor*), que se asegura de que el grupo cumpla las normas, respete los tiempos y mantenga una actitud adecuada y revisor/a (*editor*), quien comprueba que las tareas estén completas y corrige posibles errores antes de entregarlas. Con el objetivo de que recuerden su rol en todo momento, se les dará una tarjeta identificativa que define la responsabilidad que le toca a cada uno (Anexo 4), estas estarán escritas en su lengua materna para un mayor entendimiento. La formación de grupos y la asignación de roles se realizará de forma aleatoria con el fin de evitar situaciones de exclusión o dependencia entre compañeros/as. No obstante, se mantendrá flexibilidad si existiera una razón justificada para hacer cambios.

El primer país de la propuesta será Irlanda. Tras realizar el juego de adivinanza mencionado anteriormente, se comenzará la primera sesión, cuyo objetivo es evaluar el nivel inicial de lectoescritura en inglés de cada grupo. Para ello, el tema cultural serán las tradiciones, concretamente el Día de San Patricio (*St. Patrick's Day*).

Primero, el docente hará una pequeña búsqueda de imágenes de la tradición en internet para mostrar al alumnado y contextualizar la actividad: fecha, patrón, colores, símbolos...etc. La actividad continuará con el docente colocando un caldero en el centro de la clase. Para que los estudiantes descubran qué hay dentro, leerán por turnos el cuento *How to Catch a Leprechaun* de Adam Wallace (Anexo 5), basado en elementos del folclore irlandés. La elección de este cuento es debido a que es auténtico, popular y breve, con frases cortas y vocabulario sencillo relacionado con esta tradición. La lectura se realizará en voz alta por turnos, de modo que cada estudiante leerá una frase corta. Una vez terminado el cuento, el portavoz de cada grupo se levantará y meterá la mano en el caldero con los ojos cerrados. En el caldero habrá seis *flashcards* (Anexo 6) que incluyen la imagen y la palabra de vocabulario clave que aparece en el cuento: *Leprechaun, Clover,*

Gold coins, Green, Trap y Luck. Cada portavoz sacará una tarjeta, la mostrará y leerá en voz alta antes de volver a su grupo. A continuación, los estudiantes pondrán a prueba sus roles por primera vez. En grupo, deberán escribir una frase que incluya la palabra que les ha tocado. Después, se pegarán las frases de cada grupo en una plantilla temática en forma de sombrero irlandés (Anexo 7), creando así un poema sobre el Día de San Patricio. Como recompensa por su trabajo, el docente entregará una moneda de chocolate a cada niño/a y el poema quedará colgado en el aula.

Lesson 2: Rise with the Roses

Duración: 60 minutos

Desglose de tiempos:

- Juego de adivinanza del país (Reino Unido): 8 minutos
- Navegación por la web de *UK Sport* y elección de un deporte: 10 minutos
- Actividad de segmentación fonológica: 11 minutos
- Lectura del póster sobre *netball* y extracción de información: 15 minutos
- Visualización parcial del vídeo del partido: 5 minutos
- Creación del mapa de palabras: 10 minutos
- Propuesta para Educación Física: 1 minuto

Recursos:

- Ordenador
- Proyector
- Pósteres informativos sobre *netball*
- Tablas de información

El siguiente país que los estudiantes visitarán será Reino Unido. Tras el juego de adivinanza, el docente mostrará la página oficial *UK sport*, en concreto, la categoría *sports*. Aquí, se puede encontrar una lista de los numerosos deportes olímpicos y paralímpicos que juega y financia Reino Unido (Anexo 8). En la página web, cada deporte

viene acompañado con su foto y una breve descripción de la importancia que tiene en el país. Lo que se pretende es que, después de echarles un vistazo, cada grupo elija el deporte que más le llame la atención. Con esto, toda la clase realizará una actividad conjunta de segmentación fonológica: darán palmadas por cada sonido del nombre del deporte elegido por los grupos. Por ejemplo, si un grupo eligiese “*judo*”, toda la clase debe dar cuatro palmadas, una por cada sonido e ir pronunciándolos aisladamente: “j” – “oo” – “d” – “oh”. También pueden ir uniendo progresivamente los sonidos: “j”, “joo”, “jood”, “joodoh”. El objetivo de este ejercicio es reforzar los sonidos más comunes del idioma inglés. Para ello, se pone el foco en el grupo 1 de *Jolly Phonics* (“s”, “a”, “t”, “p”, “i”, “n”), ya que la mayoría de los nombres de los deportes contiene uno o más de estos sonidos. No obstante, *Jolly Phonics* está compuesto por siete grupos de sonidos. Dado que la idea se trata de una iniciación a la fonética, la propuesta didáctica abordará, de forma progresiva, los tres primeros grupos (Anexo 9).

A continuación, la atención se centrará en un deporte específico: *netball*. El *netball* nació en Reino Unido, originalmente siendo una adaptación del baloncesto. Es un deporte dominado por mujeres, y, la selección nacional de Inglaterra, las *Vitality Roses*, es uno de los equipos más destacados del mundo. Con esta información, se entregará a cada grupo un póster informativo sencillo que incluye imágenes orientativas sobre las reglas del *netball* (Anexo 10). A través de una tabla (Anexo 11), deberán extraer la información más relevante del póster: número de equipos, número de jugadoras, objetivo del juego, duración, etc.

Después, se visualizará la grabación del partido final del *Netball Quad Series* donde juegan las *Vitality Roses* contra el equipo Australia en enero de 2022 (Anexo 12). El vídeo se pondrá en el aula a partir del minuto 2:50, hasta donde el docente considere oportuno. Así, podrán observar cómo se aplican en la práctica las reglas vistas en el póster.

Finalmente, los estudiantes se convertirán en comentaristas deportivos y cada grupo creará un mapa de palabras (*mind map*) que describa su opinión sobre el partido. El secretario o secretaria puede empezar escribiendo en el centro “*Vitality Roses match*” o “*Netball game*” y alrededor añadir adjetivos, sustantivos o verbos simples relacionados con lo que han visto (por ejemplo: *exciting, fast, teamwork, score, fun, strong, happy, goal, throw, run, pass, team, shout, move, try...*

Por último, se puede sugerir que el alumnado juegue a *netball* en la clase de Educación Física, o bien a otro deporte practicado en el Reino Unido, como el cricket, el hockey o el fútbol. En ese caso, se podrían repartir pósteres informativos sobre dichos deportes antes de la sesión práctica, con el fin de que los estudiantes continúen practicando sus destrezas en inglés.

Lesson 3: Timeless treasures

Duración: 60 minutos

Desglose de tiempos:

- Juego de adivinanza del país (India): 8 minutos
- Lectura compartida de fragmentos del cómic Shah Jahan: 10 minutos
- Construcción de una maqueta de un monumento inventado con la práctica de fonética al pedir materiales en voz alta: 23 minutos
- Escritura de la tarjeta de presentación del monumento: 10 minutos
- Mini galería con la lectura de las tarjetas de presentación en voz alta: 9 minutos

Recursos:

- Ordenador
- Proyector
- Cómic Shah Jahan
- Materiales artísticos
- Tarjetas de presentación

El país de habla inglesa con monumentos más impresionantes, que reflejan claramente su cultura, es India. Esta parte de la propuesta se centrará en el cómic Shah Jahan de la colección Amar Chitra Katha escrito por los autores Souren Roy y Coomi Chinoy Anant Pai (Anexo 13). A través de sus viñetas, este cómic cuenta la historia de la construcción del Taj Mahal y del Fuerte Rojo en Delhi. Además, narra la vida del quinto emperador mogol, Shah Jahan, quien fue el responsable de la creación de ambos monumentos. El

cómic es originario de India y presenta imágenes, diálogos y descripciones fáciles de entender para los estudiantes. Tiene 32 páginas, pero en clase se leerán algunos fragmentos cortos en una lectura compartida.

Una vez leía la historia de estos monumentos, a cada grupo se le asignará la tarea de crear una maqueta de un monumento que ellos mismos inventen, usando materiales artísticos como palitos (*sticks*), aluminio (*aluminum*), cinta adhesiva (*tape*), pintura (*paint*), tinta (*ink*), papel de periódico (*newspaper*), tijeras (*scissors*), cartón (*cardboard*), limpiapipas (*pipecleaners*) y pajitas (*straws*).

Sin embargo, para solicitar la entrega de materiales, cada miembro debe pronunciar correctamente el nombre del utensilio. Estos nombres contienen los sonidos del grupo 1 de *Jolly Phonics* que están aprendiendo (“s”, “a”, “t”, “p”, “i”, “n”). Además, se les pedirá que alarguen el sonido específico dentro de la palabra para practicar la pronunciación. Los supervisores estarán atentos a que los materiales se usen de forma correcta, en un orden adecuado y dentro de un tiempo razonable. Cuando terminen sus maquetas, cada grupo llenará una tarjeta de presentación del monumento (Anexo 14), usando vocabulario básico del cómic y estructuras simples. Se les dará este ejemplo sobre el Taj Mahal:

“The Taj Mahal is three hundred and seventy-two years old. Its creator is Shah Jahan. Its purpose is to commemorate his wife. It is made of shiny marble and has big domes and beautiful gardens. Tourists admire the Taj Mahal because it looks like it came out of a fairy tale”.

Así deberán completar sus propias tarjetas de presentación de su monumento. Para ello, escribirán los datos en los huecos en blanco. Se valorará el uso de vocabulario variado, es decir, que no sea una copia exacta del ejemplo dado del Taj Mahal. Para terminar, se organizará una mini galería en clase, donde los estudiantes mostrarán sus maquetas al resto de la clase y leerán sus tarjetas en voz alta para compartir sus creaciones con sus compañeros/as.

Como motivación adicional, al final de la clase se les puede alentar a descubrir otras maravillas de la India en sus hogares, por ejemplo, el Templo Dorado, las cuevas de Ajanta y Ellora, el Palacio de Mysore, los Ghats de Varanasi o el Qutab Minar.

Lesson 4: Art pupils

Duración: 60 minutos

Desglose de tiempos:

- Juego de adivinanza del país (Nueva Zelanda): 8 minutos
- Lectura/dramatización de la entrevista a Jane Perry: 10 minutos
- Realización y corrección del crucigrama: 15 minutos
- Ejercicio de relacionar y renombrar las obras: 15 minutos
- Presentación del nuevo nombre de las obras: 11 minutos
- Entrega del pin conmemorativo de “Artista en formación”: 1 minuto

Recursos:

- Ordenador
- Proyector
- Transcripción de la entrevista a Jane Perry
- Plantilla del crucigrama
- Plantilla de las obras artísticas

En esta ocasión, se introduce el arte de Nueva Zelanda en el proyecto. Este destaca por su fusión única de tradiciones indígenas maoríes y herencias europeas, lo que da lugar a una expresión cultural vibrante, diversa y simbólica. El material auténtico utilizado para seguir fomentando la lectura y escritura en inglés como segunda lengua será una entrevista a la artista e ilustradora neozelandesa Jane Perry. Desde 1979, Perry ha desarrollado una trayectoria consolidada, llena de nominaciones, exposiciones y trabajos reconocidos en el ámbito artístico de Oceanía. Para comenzar, se presentará esta entrevista en formato de transcripción escrita. Sin embargo, con el fin de adaptarla al nivel del alumnado, se ha modificado ligeramente para que adopte la forma de una conversación más breve y sencilla (Anexo 15).

Las transcripciones se repartirán por el aula y cada grupo las leerá, pudiendo incluso salir voluntarios a interpretarlo frente a la clase si así les es más fácil (siendo un miembro la entrevistadora y otro Jane Perry). Esta representación les permitirá trabajar la pronunciación y la comprensión del texto de manera colaborativa.

Una vez todos los grupos hayan comprendido el contenido, se realizará un ejercicio de comprensión lectora de la entrevista mediante un crucigrama (Anexo 16). Cada grupo recibirá una copia con las definiciones de las palabras clave que deben completar en el crucigrama. Tendrán tiempo para leer las pistas, debatir en grupo y escribir las palabras correspondientes. Después, el docente dirigirá la corrección, pidiendo respuestas alternadas a los distintos equipos. A medida que avancen, y gracias a las letras compartidas entre palabras, el crucigrama se irá completando con mayor facilidad. Además, algunas de las letras ya están incluidas en el crucigrama para ofrecer una base sobre la que puedan empezar.

Posteriormente, se prestará atención a otras piezas neozelandesas más populares como *From Mikey to Tiki, Woman and Child, The Pink and White Terraces* y *Alfred Road Bridge*. Sus nombres representan de manera clara lo que se puede ver en ellas, por esto, en este ejercicio (Anexo 17), el alumnado deberá relacionar correctamente los nombres de las obras con sus respectivas imágenes. A continuación, se les invitará a renombrar las obras utilizando palabras que contengan alguno de los sonidos del segundo grupo de *Jolly Phonics*: (“c”, “k”, “e”, “h”, “r”, “m”, “d”). Esto permitirá reforzar la conciencia fonológica en un contexto artístico y creativo.

Finalmente, cada grupo presentará su reinterpretación de la obra seleccionada mediante una frase sencilla en inglés que contenga el sonido elegido. Por ejemplo, si deciden reinterpretar *Woman and Child* con el sonido “m”, podrían proponer: “*We used “m” in Welcome to Motherhood!*”. Para dar cierre a la sesión, se propone entregar a cada estudiante un pin conmemorativo de “Artista en formación”, simbolizando su esfuerzo, creatividad y progreso durante la clase. Este pin representa que, metafóricamente, se han convertido en pupilos de Jane Perry.

Lesson 5: Wildlife wonders

Duración: 60 minutos

Desglose de tiempos:

- Juego de adivinanza del país (Australia): 8 minutos
- Visionado del vídeo con canción de animales: 4 minutos
- Ejercicio de sonidos con la transcripción de la canción: 10 minutos
- Preguntas de comprensión lectora: 10 minutos
- Creación de las fichas de adopción: 15 minutos
- Lectura cruzada de fichas y justificación oral del animal favorito: 10 minutos
- Propuesta de la pequeña misión para casa: 3 minutos

Recursos:

- Ordenador
- Proyector
- Vídeo de la canción
- Transcripciones de la letra de la canción
- Tarjetas de comprensión lectora
- Fichas de adopción
- Paquete de cromos

El hilo conductor para trabajar la lectura y escritura en la quinta sesión será la fauna de otro país de habla inglesa: Australia.

La elección del tema se debe a lo interesante que resulta, ya que Australia alberga especies inusuales y exclusivas que no se encuentran en ningún otro lugar del mundo. Esto es por su aislamiento geográfico, su gran variedad de climas y hábitats y la supervivencia de linajes antiguos.

Para empezar la clase, los estudiantes harán el juego de adivinanza para conocer el nombre del país y se les mostrará un vídeo con una canción del canal *Caper Kids* sobre animales australianos (Anexo 18). En esta canción aparecen cinco especies únicas e inusuales: *thorny devil, platypus, echidna, emu* y *Tasmanian devil*. El vídeo ofrece apoyo visual (imágenes y vídeos reales de los animales), apoyo textual (subtítulos con la letra

de la canción) y contenido relevante (descripción de las características principales de los animales). A continuación, el docente repartirá hojas con la transcripción de la letra a los estudiantes (Anexo 19), sin embargo, estas estarán recortadas de forma que a cada grupo solo le toque un fragmento de la canción, el que corresponde a uno de los animales. Además, se les asignará uno de los sonidos repasados en la sesión anterior (“c”, “k”, “e”, “h”, “r”, “m”, “d”), pertenecientes al grupo 2 de *Jolly Phonics*. Deberán rodear las palabras donde detecten ese sonido específico al escuchar el fragmento de la canción de su animal. El docente podrá utilizar la función de “velocidad de reproducción” de *YouTube* (0.75x) para que la canción suene más lenta, facilitando que los estudiantes escuchen la pronunciación con claridad sin perder el ritmo divertido.

Después, realizarán una actividad de comprensión lectora donde recibirán dos tarjetas con preguntas específicas relacionadas con el animal que les ha tocado. Estas tarjetas incluyen imágenes guía (Anexo 20). Algunos ejemplos de las preguntas son:

What does the Thorny Devil eat? What other animal's tail does the Platypus have? Where are the Echidna's claws? What does the Emu drink? What does the Tasmanian Devil love?

Los grupos deberán releer su fragmento de la transcripción, subrayar la parte del texto donde encuentren la respuesta y escribir al lado el número de la pregunta correspondiente (1 o 2). A continuación, en grupos, deberán usar la imaginación para inventar un animal australiano ficticio y crear una ficha de adopción (Anexo 21) con los siguientes datos:

- *Name*
- *Drawing*
- *Age*
- *Size*
- *Habitat*
- *Diet*

Una vez el editor/a haya revisado el producto final, las fichas rotarán entre los grupos para que puedan leer las descripciones e ideas de sus compañeros. Cada grupo elegirá el animal que más les haya gustado y explicará frente a la clase por qué quieren “adoptarlo”.

Para finalizar, el docente propondrá una pequeña misión para casa: el estudiante que encuentre otro animal australiano interesante y traiga un dato curioso sobre él recibirá un cromo de animales.

Lesson 6: Grater cake, greater fun!

Duración: 60 minutos

Desglose de tiempos:

- Juego de adivinanza del país (Jamaica): 8 minutos
- Visionado del vídeo tutorial de la receta: 2 minutos
- Introducción del vocabulario básico de cocina con *flashcards*: 10 minutos
- Preparación del postre en la cocina del centro: 25 minutos
- Ejercicio fonológico con lista de ingredientes incompleta: 10 minutos
- Cata del postre y visualización de otras comidas típicas jamaicanas: 5 minutos

Recursos:

- Ordenador
- Proyector
- Video tutorial de la receta *Grater Cake*
- Receta *Grater Cake*
- Lista de ingredientes incompleta
- Ingredientes
- Utensilios de cocina

En la sexta sesión, el foco cultural estará en la gastronomía de Jamaica, un país de habla inglesa que los estudiantes habrán descubierto con el juego de adivinanzas. Se propone este aspecto cultural por los sabores intensos, aromas especiados y colores vibrantes que hacen destacar la cocina de este país. Para trabajar la lectoescritura en inglés por medio de la gastronomía jamaicana, se propone elaborar un postre típico jamaicano: *Grater Cake*. Se trata de un dulce hecho con coco fresco rallado y un toque de jengibre, que es

típico en fiestas y cumpleaños. Resulta ideal para los niños/as por su sabor dulce, su textura suave y su preparación sencilla.

La sesión comenzará con la visualización de un breve vídeo tutorial en inglés que muestra cómo se prepara este postre (Anexo 22). Este vídeo servirá como modelo para que los estudiantes comprendan mejor el proceso. Además, será un gran oportunidad para introducir vocabulario básico de cocina que atañe tanto a acciones (*cut, remove, add, mix/stir, wash*) como a ingredientes (*coconut, white sugar, water, ginger, pink food colouring*). Este vocabulario será crucial en la sesión, por lo tanto, el docente podrá repasarlo con el alumnado mediante *flashcards*, con el objetivo de que asocien referente con significante (Anexo 23).

Después, se trasladarán a la cocina del centro educativo. En los grupos cooperativos, leerán la receta escrita de la misma autora del vídeo, Taneisha Morris. En concreto, se leerá el fragmento “*How to Make Grater Cake*” que está formado de oraciones cortas. Con esta receta (Anexo 24), que viene acompañada de imágenes, cada grupo preparará el postre utilizando los ingredientes y materiales facilitados. Es importante señalar que los ingredientes son fácilmente sustituibles en caso de alergias o intolerancias. En la receta, la mayoría de los pasos pueden ser realizados por el alumnado ya que implican acciones como lavar, medir, rallar, verter, remover y aplastar. Sin embargo, será el docente quien corte el coco o manipule el cazo caliente para evitar riesgos.

Mientras los postres reposan (ya que se consumen a temperatura media o fría), los estudiantes volverán al aula. Allí, se trabajarán los sonidos del grupo tres de *Jolly Phonics* (“g”, “o”, “u”, “l”, “f”, “b”) a partir del listado de ingredientes de la receta.

Esta lista de ingredientes estará incompleta (Anexo 25), pues varias palabras han perdido uno o dos sonidos clave (ej. “*_rated*”, “*c_conut*”, “*f_avour*”, “*_ut*”). Los estudiantes pueden leerse el texto los unos a los otros en sus grupos para identificar el sonido que falta y escribir el sonido correspondiente en el espacio correcto. Esta actividad promueve la conciencia fonológica de forma contextualizada y significativa, además de reforzar el vocabulario trabajado durante la elaboración del postre. Cuando acaben, podrán probar el postre que han cocinado y, de mientras, se pueden enseñar brevemente con el proyector otros postres jamaicanos tradicionales, como los bollitos dulces, el

callaloo o las empanadillas patty, fomentando la curiosidad por la cultura jamaicana a través de la gastronomía.

Lesson 7: The nature sound hunt

Duración: 60 minutos

Desglose de tiempos:

- Juego de adivinanza del país (Canadá): 8 minutos
- Lectura de los datos básicos de los paisajes: 5 minutos
- Doble visualización del tour 360º de las Cataratas del Niágara y el Parque Nacional Banff: 6 minutos
- Relleno de la plantilla para exploradores: 10 minutos
- Juego de sonidos: 30 minutos
- Estampado del sello canadiense: 1 minuto

Recursos:

- Ordenador
- Proyector
- Pizarra
- Tizas
- Simuladores 360º
- Plantilla para exploradores
- Sellos de Canadá

Un país de habla inglesa que destaca ampliamente por sus paisajes naturales es Canadá. En esta séptima sesión, el avión plastificado adhesivo se colocará sobre este destino en el mapa tras realizar la rutina del juego de adivinanza. Se propone trabajar la lectoescritura mediante la exploración de dos paisajes naturales muy representativos del país: las Cataratas del Niágara (*Niagara Falls*), una de las maravillas más famosas del mundo que está caracterizada por la impresionante cantidad de agua que cae de ellas, y el Parque

Nacional Banff (*Banff National Park*), que, fundado en 1885, es el parque nacional más antiguo de Canadá.

Para explorar estos paisajes, se utilizarán dos simuladores de 360º que permiten realizar un tour virtual de ambos entornos, con el docente o algún voluntario encargado de rotar la cámara (Anexos 26 y 27). Antes de utilizarlos, leerán entre todos algunos de los datos básicos de los paisajes ofrecidos en la descripción de los simuladores y después sucederá la inmersión. Los estudiantes visualizarán ambos videos dos veces: en la primera simplemente se acercarán a los paisajes para observarlos y disfrutarlos mientras que, en la segunda, trabajarán en grupos para escribir en inglés lo que ven mediante una plantilla para exploradores (Anexo 28). El docente podrá guiar la actividad señalando elementos clave del paisaje a los que pueden dar nombre. Estas palabras forman parte de un vocabulario sencillo fácilmente reconocible para su edad, como, por ejemplo: del primer simulador, *falls, drops, steam, waves, water, sky, clouds, sun, boat o buildings*, y del segundo, *park, river, rocks, trees, snow, mountains, sticks, lake o grass*.

Con estas palabras se jugará a un juego en el que se reforzarán los sonidos (“g”, “o”, “u”, “l”, “f”, “b”) ya introducidos en la sesión anterior. Se busca trabajar la discriminación auditiva y la identificación de sonidos en palabras reales, que, a largo plazo beneficia a la lectoescritura. Para ello, un grupo saldrá del aula y, mientras tanto, los grupos que permanecen dentro elegirán una palabra distinta cada uno que contenga el sonido seleccionado (por ejemplo, “g”), preferiblemente utilizando las palabras del vocabulario relacionado con los paisajes. Cuando el grupo regrese, los portavoces leerán las palabras en voz alta, y, si es necesario escucharlas de nuevo, otros miembros podrán repetirlas. El grupo que ha salido deberá escuchar con atención, identificar el sonido común en todas las palabras y escribir la grafía en la pizarra. Se repetirá la dinámica hasta que todos los grupos hayan hecho el ejercicio y se hayan trabajado todos los sonidos anteriormente mencionados.

Al finalizar, el docente estampará un sello con la bandera canadiense en las manos de los estudiantes, simbolizando su pasaporte de explorador. Se les explicará que ahora están preparados para seguir descubriendo nuevos rincones de Canadá.

Lesson 8: Dress the guests to celebrate!

Duración: 60 minutos

Desglose de tiempos:

- Juego de adivinanza del país (Nigeria): 8 minutos
- Presentación de Femi y Zara y objetivos de la yincana cooperativa: 10 minutos
- Elaboración de collares en el puesto de lectura: 17 minutos
- Descripción escrita de la imagen de la fiesta: 17 minutos
- Vestir a Femi y Zara: 8 minutos

Recursos:

- Cartones grandes que representen a Femi y Zara
- Seis adhesivos plastificados con imágenes de las prendas tradicionales
- Pistas escritas y recortadas
- Página del blog impresa
- Cuentas, hilo y tijeras
- Fotografía grande y clara de la fiesta

La octava sesión sirve para observar el progreso del alumnado en lectoescritura en la segunda lengua tras la propuesta didáctica. Los estudiantes adivinarán que el país objetivo es Nigeria con el juego de adivinanza. Nigeria es un país cuya moda es muy influyente gracias a su herencia cultural, la innovación de sus diseñadores y sus estampados vibrantes y únicos. Se empezará la clase colocando unos cartones grandes de Femi y Zara, un hombre y una mujer nigerianos que desean vestirse para una fiesta (Anexo 29). El objetivo será vestirlos con prendas tradicionales nigerianas.

Para ello, se esconderán seis adhesivos plastificados que muestran la imagen de cada prenda: *Agbada* (bata masculina), *Fila* (turbante), *Iro* (túnica femenina), *Gele* (pañuelo de cabeza femenino), *Sandals* (sandalias) y *Heels* (tacones) por el aula (Anexo 30).

Los estudiantes participarán en una yincana cooperativa por grupos. Cada grupo deberá superar dos pruebas: una de lectura y otra de escritura, que podrán realizar en el orden que prefieran. Al completar con éxito cada prueba, recibirán una pista. Con ambas

pistas, podrán encontrar la prenda escondida que les corresponde. Un ejemplo de las pistas es: “*Group 1 is looking for an Agbada, that is a traditional robe worn by men*” (primera pista) y “*It is under the teacher’s table*” (segunda pista).

El docente observará el proceso desplazándose por los dos puestos y entregará las pistas a los grupos cuando completen exitosamente cada prueba. La prueba de lectura consiste en que los estudiantes lean una breve entrada del blog de la escritora y profesora Jennie Preece (Anexo 31). En esta publicación se explica paso a paso cómo hacer collares con hilo, tijeras y cuentas (*beads*), que son accesorios muy populares en Nigeria. Cada grupo fabricará uno siguiendo las instrucciones.

Asimismo, en el puesto de escritura, se les mostrará una fotografía de la fiesta a la que van a acudir Femi y Zara (Anexo 32). En la escena aparecen múltiples personas vestidas con ropa típica bailando al son de la música. Deberán escribir una breve y sencilla descripción de lo que ven. Se incluirá vocabulario escrito en el revés de la imagen que les servirá de ayuda para la redacción.

Una vez que todos los grupos hayan buscado por el aula y encontrado su prenda, vestirán a Femi y Zara pegando los adhesivos plastificados en el lugar que corresponde. Para ello, se pueden guiar por la descripción de la prenda que se encuentra en la primera pista. Adicionalmente, los collares del puesto de lectura también pueden ser colocados en los cuellos de Femi y Zara para que el resultado sea más completo.

Lesson 9: Evaluation

Duración: 60 minutos

Desglose de tiempos:

- Evaluación del docente con la rúbrica: se ha realizado durante la propuesta.
- Explicación y realización de *Two Stars and a Wish*: 25 minutos
- Explicación y realización de la Diana de aprendizaje: 15 minutos
- Explicación y realización del cuestionario del proyecto: 15 minutos
- Despedida del proyecto: 5 minutos

Recursos:

- Rúbrica del docente
- Plantilla de coevaluación “*Two Stars and a Wish*”
- Plantilla de autoevaluación “*Diana de aprendizaje*”
- Cuestionario del proyecto

La última sesión será destinada a la evaluación del proyecto y sus participantes. El objetivo principal no es asignar calificaciones, sino promover una reflexión profunda sobre el proceso de aprendizaje vivido. Se pretende que los estudiantes identifiquen fortalezas y áreas de mejora, tanto en su desempeño individual como en las actividades del proyecto. La duración de una sesión completa permite que se utilicen cuatro instrumentos de evaluación específicos de forma pautada y guiada.

Para empezar, el docente evaluará el rendimiento del alumnado mediante una rúbrica que mide el trabajo realizado a lo largo de las ocho sesiones del proyecto (Anexo 33). Esta rúbrica representa el 80% de la nota final, distribuida de forma equitativa entre las sesiones: aportando cada una un 10%. No se otorga mayor peso al trabajo de una sesión sobre otra, ya que las habilidades desarrolladas en todas ellas se consideran igualmente importantes. Esta forma de evaluación responde a un enfoque formativo y sumativo, en el que se prioriza la constancia del alumnado, reforzando así la importancia del proceso por encima del producto final. La rúbrica se divide en cuatro áreas de aprendizaje (*reading, writing, phonics y culture*). Se calificarán en función a una escala de cuatro secciones, que expresarán el espectro en el cual se pueda encontrar cada grupo: *excellent, good, satisfactory o needs improvement*. En este caso, los requerimientos mínimos que se solicitan en el currículo del segundo ciclo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria estarían entre las secciones “*good*” y “*satisfactory*”.

Como resultado, el 20 % restante de la evaluación recae en el propio alumnado que tendrán a su disposición dos herramientas: *Two Stars and a Wish* y una diana de aprendizaje. La primera se empleará como instrumento de coevaluación, donde se espera que el alumnado, en sus equipos cooperativos, valore el trabajo de los demás miembros de su grupo, basándose en lo que han observado durante la realización del proyecto. En concreto, se trata de evaluar el cumplimiento de los roles asignados a cada integrante.

Para facilitar esta tarea, se hará previamente un recordatorio general sobre las funciones asociadas a cada rol. Se promueve la evaluación entre compañeros porque, al finalizar esta unidad, los roles se rotarán de forma aleatoria. Así, al evaluar a otros, los estudiantes también aprenden sobre el desempeño que se espera de ellos en su próximo rol. Para ello, se propone el uso de la plantilla *Two Stars and a Wish* (Anexo 34), donde deben escribir dos aspectos positivos sobre el trabajo de sus compañeros y un deseo que indique una posible mejora. Esta actividad incluirá apoyos visuales y será modelada en varias ocasiones antes de que los alumnos la realicen de manera autónoma. Para asegurar objetividad, el docente considerará las valoraciones de los tres compañeros de cada estudiante para equilibrar opiniones superficiales o muy críticas sobre el cumplimiento de roles.

Para la autoevaluación, se empleará una diana de aprendizaje (Anexo 35), una herramienta visual muy útil para fomentar el pensamiento crítico del alumnado sobre su propio trabajo. De forma privada, los estudiantes indicarán el nivel de logro que consideran haber alcanzado en diferentes ámbitos personales, sociales y académicos. Con este fin, colorearán los círculos concéntricos de la diana, siendo el centro el menor nivel de logro y el borde exterior el mayor. Todos los ámbitos de la diana tienen igual peso, y el porcentaje se calculará según las posiciones marcadas en los círculos, asegurando así una valoración justa y equilibrada.

Una vez completado el porcentaje, la atención se centrará en el proyecto, el cual podrá repetirse, modificarse o descartarse según los resultados de su evaluación. Serán los propios destinatarios quienes deban valorar su diseño. Para ello, se les ofrece un cuestionario anónimo compuesto por seis preguntas que abordan diferentes dimensiones de la propuesta (Anexo 36). Con el objetivo de garantizar su accesibilidad, las respuestas están predeterminadas mediante iconos de caras que representan de forma progresiva el grado de satisfacción. De este modo, los estudiantes solo tendrán que rodear la opción que mejor se ajuste a su opinión. Tras ello, se procederá a la despedida del proyecto, en la que el docente dedicará unas palabras de agradecimiento al alumnado por su implicación a lo largo de la propuesta.

Finalmente, es relevante mencionar que los tres últimos instrumentos de evaluación se presentarán en la lengua materna del alumnado. Se espera también que respondan en

su primera lengua ya que, a edades tan tempranas, el dominio de la segunda lengua aún es limitado. Por ende, facilitar el material en la lengua que mejor comprenden resultará en una expresión más clara y auténtica de sus experiencias.

6. Conclusión

A modo de conclusión, el primer objetivo de este trabajo consistía en revisar la literatura académica sobre la lectoescritura en segundas lenguas en Educación Primaria. Esta revisión ha permitido constatar que, existe un consenso en torno a la importancia de una alfabetización temprana y planificada, también en segundas lenguas, y que esta enseñanza requiere de un diseño didáctico explícito y contextualizado. Por tanto, este objetivo se ha cumplido al ofrecer una panorámica crítica y actualizada como justificación de la elección del tema.

El segundo objetivo fue examinar propuestas didácticas en torno a la lectoescritura en L2 en Educación Primaria. Se ha logrado identificar patrones comunes entre ellas: todas abogan por metodologías activas, inclusivas y centradas en el alumnado, el uso de materiales auténticos, la evaluación formativa...etc. No obstante, también se han observado carencias, tales como una limitada atención a la diversidad cultural real de las lenguas. Este análisis ha sido esencial para fundamentar el diseño de la propuesta presentada en este TFM, confirmando así el cumplimiento del segundo objetivo.

El tercer objetivo ha sido alcanzado mediante la elaboración de una propuesta didáctica titulada *My Little English World*. Se trata de un enfoque realista y fundamentado en el currículo vigente, adaptado al desarrollo evolutivo del alumnado. La propuesta fomenta el aprendizaje significativo, colaborativo y multicultural, incluyendo actividades motivadoras y variadas. En ella, no solo se trabajan las habilidades de lectura y escritura, sino también las de escucha y habla, la fonética, la creatividad, el pensamiento crítico, la conciencia intercultural y la inclusión. Por ende, desde mi punto de vista, la propuesta tiene calidad pedagógica. Además, es realista, con actividades novedosas pero aplicables en el aula, ajustadas a la capacidad del alumnado y con un enfoque inclusivo.

En cuanto a futuras áreas de implementación, se sugiere continuar desarrollando la lectoescritura en inglés mediante la lectura de textos más complejos y la escritura de

oraciones largas y párrafos. A nivel metodológico, los roles del aprendizaje cooperativo pueden rotarse para que todos los estudiantes experimenten diferentes responsabilidades. En cuanto a la fonética, se ha trabajado con los grupos 1, 2 y 3 de *Jolly Phonics* y la habilidad de segmentar, fundamentales en el nivel básico. Para continuar, se recomienda avanzar hacia los grupos 4 (ai, j, oa, ie, ee, or), 5 (z, w, ng, v, oo, oo) 6 (y, x, ch, sh, th, th) y 7 (qu, ou, oi, ue, er, ar). Así como continuar con el *blending*, el uso de *tricky words* y la incorporación de *Jolly Grammar*.

Finalmente, aunque esta propuesta aún no ha sido implementada en un entorno real por falta de tiempo, su estructura y fundamentación la convierten en una base sólida para una futura intervención educativa o incluso para el desarrollo de una tesis doctoral. Por ejemplo, considero que esta línea de investigación podría ampliarse mediante la validación empírica de los resultados, incluyendo un diseño cuasiexperimental que evalúe el impacto real de esta combinación metodológica sobre el aprendizaje de la lectoescritura en L2.

7. Summary

The present Master's thesis investigates the early acquisition of literacy skills in English as a Second Language (L2) among young learners in the third grade of Primary Education. The study explores the implications of early literacy development in a foreign language to benefit areas such as the child's academic success, cognitive benefits, or cross-cultural communication. With this aim, a conceptual framework has been developed, considering theoretical insights, educational policies, and methodologies; through these theoretical ideas, a didactic proposal has been designed. The proposal explored in this thesis is titled *My Little English World*, and it presents a flexible and inclusive three-week intervention based on the researched pedagogical principles. More specifically, it includes a total of nine sessions focused primarily on enhancing reading comprehension and written production competencies in English. Thus, the present proposal offers a structured practical plan, tailored to the needs and proficiency of children around nine years old.

Firstly, the theoretical framework of this Master's thesis is based on current research, mainly on the topics of literacy, second language learning, and inclusive education. All

of these fields of research support the need to begin literacy instruction as early as possible, especially from a multilingual perspective. The bibliographical references agree upon the idea that young learners have an elevated level of cognitive flexibility, which helps them acquire both additional languages and literacy skills more easily. The proposal draws on this idea and explores how research theories, such as the critical period hypothesis and cross-linguistic transfer, support the use of phonics-based approaches in the classroom. In this proposal's case, this will be developed through the Jolly Phonics approach.

In addition, the compiled theoretical framework supports the use of, on the one hand, authentic materials, and on the other hand, the methodological approach of cooperative learning as key tools to increase motivation and improve learning outcomes. These elements are not only effective from a pedagogical point of view, but they are also fundamental in creating a meaningful and engaging learning experiences for students. Cooperative learning, in combination with the use of authentic materials, allow learners to connect the language they have contact with in the classroom, to the language used in real-life context and play with it in creative and social ways. Additionally, the emotional and social side of learning the foreign language is also considered. The information gathered from the sources state the belief that students learn best when they feel safe, respected and included. Creating a classroom environment where learners are not afraid to make mistakes, where curiosity is promoted, and where everyone feels valued, is just as important as the materials or methods used. These ideas shape the design of each session, aiming to support all students, not just in learning English, but also in developing confidence, teamwork and a positive attitude towards learning.

Taking this into consideration, the proposal, as we have mentioned, combines two major pedagogical methodologies: Jolly Phonics and Cooperative Learning. These approaches have been selected due to their proven effectiveness in facilitating the acquisition of basic literacy skills in a foreign language:

Firstly, the Jolly Phonics approach emphasizes the teaching of phonics through a multisensory approach (physical actions, catchy songs, visual aid, digital tools...). This will help students identify letter-sound correspondences, decode words and improve their pronunciation. Furthermore, this method introduces students to individual phonemes in a

sequence that prioritizes frequent sounds and encourages early word formation, which is key for reading and writing development.

Secondly, the Cooperative Learning approach, fosters peer interaction and collaboration, which promotes both social and cognitive development. The method is characterized by the creation of structured groups of students who perform specific roles; this type of groupings ensure participation, engagement and responsibility from all members, helping students acquire not just linguistic skills but also emotional and interpersonal intelligence. In this methodology, students become protagonists in their learning process. Therefore, the combination of these methods encourages an active and inclusive classroom environment in which students can progress at their own pace and receive the support they need, regardless of their abilities or prior English level.

From an inclusion perspective, it is important to highlight that the proposal is based on the principles of Universal Design for Learning (UDL). This perspective gives students multiple ways of representation, action and expression, and engagement through different ways to take part and understand the material, making sure everyone can access the content. Consequently, the designed sessions include visual aids, group support and varied materials to meet the needs of students with different language skills, learning styles and levels of motivation. Using Cooperative Learning also adds to this inclusive approach by motivating students to help each other and share responsibilities. The structure of the sessions leaves space for teachers to step in when needed, spotting students who may need extra help and giving support in real time. UDL makes sure that learners with special needs are not just included but also given the tools to succeed alongside their classmates. This approach helps avoid exclusion from the start, creating a learning space where diversity is seen as something valuable.

Moreover, another relevant consideration within this proposal is to provide realistic, contextualized learning experiences. With this aim, authentic materials such as illustrated storybooks, songs, comics, dialogues, posters, recipes, and videos, were added to the proposal. The reason they are important as instructional content is because they reflect the real-life language use and cultural contexts surrounding the target language. Unlike simplified or adapted texts written for classroom use, authentic materials expose learners to natural sentence structures, expressions and even accents, building a more realistic

sense of how English is used outside school. By including materials that were originally created for native speakers, this proposal ensures that students engage with content that goes beyond textbook English, resulting in a better development of their vocabulary and pragmatic competence. Furthermore, authentic materials create more emotionally engaging experiences for learners. When students feel that the stories, characters, and themes are genuine, they are more likely to connect with the content and retain information.

The main focus of the sessions within the proposal is culture: each lesson is dedicated to exploring the English-speaking world through its customs, symbols, and different artistic expressions. The proposal shares a journey through eight different English-speaking countries across various continents, using each as a source to introduce new vocabulary, phonetic patterns and cultural insights. This strategy, which focuses on the most engaging cultural aspects of each country, reinforces linguistic diversity and a positive attitude toward other cultures. As a result, students learn not only how to use English effectively but also why language is shaped by cultural experiences. For example, exploring traditions, heritage sites, gastronomy or art can help learners draw connections between the language and its speakers' worldview. It also aligns with curricular standards that emphasize the importance of intercultural competence in modern language education and today's multicultural societies.

Regarding the curriculum, it is fundamental to highlight that the present proposal is in full alignment with the official Spanish curriculum. More specifically, the proposal is based on the Decree 66/2022, which includes the curriculum for the Primary Education stage in the Autonomous Community of Cantabria; in this way, the document includes the standards for third-grade students within the area of foreign language. According to the educational framework, students should be able to understand the general meaning of short oral and written texts, recognize key phrases, and begin to produce their own simple sentences and texts. They should also reflect on language structure and similarities between languages, while cultivating a positive attitude toward linguistic and cultural diversity. These objectives are included in the tasks in each session, which gradually build linguistic autonomy.

Each session in the proposal has a clear structure and duration of 60 minutes. The first lesson introduces the project, encouraging students to become interested in the journey they are about to start. Students are grouped into teams and assigned specific roles to facilitate cooperative learning. A guessing game introduces the target country for the day, in this case, Ireland. They then read the picture book *How to Catch a Leprechaun*, followed by a vocabulary activity involving flashcards and sentence formation. The session closes with a motivational reward. This structure (contextualization, input through authentic material, linguistic practice, and cultural discovery) is replicated in all the following sessions. However, the lessons are not rigid, allowing for teacher adaptation depending on the class dynamics and learning paces. This is particularly important in early primary education, where developmental differences between students can be significant. Teachers can slow down, simplify, or enrich the activities based on the specific needs of their class, ensuring that no student is left behind while still providing opportunities for faster learners to deepen their understanding. Therefore, flexibility is key in this proposal.

In the next sessions, learners explore countries like India, Australia, Jamaica or Nigeria, always through authentic texts that have narrative clarity, age-appropriate vocabulary, visual appeal, and potential to spark creativity. An example of this, is the comic *Shah Jahan*, used in the Indian session, which introduces students to the cultural and historical significance of heritage sites like the Taj Mahal. This leads to a creative group task in which students design their own monuments by requesting materials aloud to practice phonics, creating the model and writing descriptive cards in English to back it up. Also, the tangible results of each session (models, poems, worksheets and even food) are always given time to be displayed and admired in the classroom. Seeing their own work displayed fills students with pride and motivates them to keep working.

Additionally, during the lessons, students practice pronouncing specific phonemes. For example, in the India-themed session, they ask for craft materials out loud using words that contain sounds from Group 1 of Jolly Phonics (like /s/ in “scissors” or /p/ in “paint”), and they are asked to stretch the target sound to improve their pronunciation. In other sessions, this phonics work is supported by speaking, listening, reading and writing activities that help students match letters to sounds. The goal is for students to become more fluent in decoding words, while staying engaged through fun, interactive tasks.

Cooperative Learning is equally emphasized throughout the project. Each session is organized so that learners work in structured groups, taking on rotating roles: spokesperson, secretary, supervisor and editor. Students are encouraged to help each other, give feedback and participate equally in the tasks. This approach helps them feel more confident using English, because they know they have the support of their group and don't need to fear making mistakes. For instance, in the India session, they collaborate to build a monument and write a short presentation about it.

Assessment in this didactic proposal is continuous, formative and based on teacher's observation, self-assessment and peer evaluation. The teacher tracks student progress through a rubric, paying attention to the following areas: reading, writing, phonics and culture. At the end of the project, students are also encouraged to reflect on their teamwork and own work. For this, they go through two assessment tools that are designed to be transparent and accessible, ensuring that students understand the criteria and expectations. These are Two Stars and a Wish, where each learner records two positive observations and one area for improvement about a peer's performance and the Learning Target Wheel, a self-assessment chart in which students colour their level of achievement. By using these tools, students learn to take ownership of their learning, develop metacognitive skills and identify their strengths and challenges more clearly. Finally, all participants complete a brief anonymous survey about the project that gathers feedback ensuring that their opinions guide future improvements.

The proposal ends with reflections on how it could be used in future classroom interventions and ways it could be expanded. Although it has not yet been tested in a real learning environment, its design is based on official curriculum guidelines and educational research, which we believe makes this proposal ready to be tested. As future improvements, we suggest to continue building students' literacy by slowly introducing more difficult texts and helping them write longer pieces, like full paragraphs. The present thesis also includes measures of improvement, such as changing cooperative roles more often and continuing phonics instruction to include more sounds and grammar by using the Jolly Grammar program. Suggestions for future studies include comparing how well students learn in classrooms using this proposal versus those using more traditional language lessons. This type of research would help show how effective a culturally rich,

phonics-based and cooperative learning approach can be for language development over time.

In summary, *My Little English World* is a theoretically and culturally enriched didactic proposal designed to promote early literacy in English as a foreign language among third-grade Primary Education students. By blending methodologies like Jolly Phonics with Cooperative Learning, and resources like authentic cultural content, the proposal offers meaningful, inclusive, and motivating language education. It contributes to the field of language teaching by offering a replicable model that can, additionally, serve as a foundation for future research and be adapted to wider educational contexts. Language has proved to be a bridge across communities, so as foreign language teachers, we must empower young learners to navigate that bridge with confidence, respect, and enthusiasm. This has become not only an educational goal but also a social necessity. Thus, this Master's thesis is ultimately a call to action for educators to use methodologies that include every child and inspire them to find their voice in a globalized world.

8. Bibliografía

- Akçay, N. O. (2016). Implementation of cooperative learning model in preschool. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 83-93. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p83>
- Albán-González, G. & Ortega-Campoverde, T. (2014). Relationship between bilingualism and alzheimer's. *Suma De Negocios*, 5(11), 126-133. [https://doi.org/10.1016/S2215-910X\(14\)70027-8](https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70027-8)
- Aleksandrowicz-Pędich, L., Draghicescu, J., Issaiass, D., & Šabec, N. (2003). *The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching*. Council of Europe Publishing.
- Almansoori, N., Ogdol, R. & Alteneiji, A. (2024). The impact of integrating Jolly Phonics Lessons application into English literacy lessons on UAE preschoolers' phonics skills. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(1), 41-60. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202451299>
- Almuslimi, F. K. A. (2016). The Effect of Cooperative Learning Strategy on English Reading Skills of 9th Grade Yemeni Students and Their Attitude Towards the Strategy. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature* 4(2), 41-58. ISSN(P): 2347-4564
- Anis, M. & Khan, R. (2023). Integrating multimodal approaches in English language teaching for inclusive education: A pedagogical exploration. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3). 241-257.
- Ariati, N. P. P., Padmadewi, N. N. & Suarnajaya, I. W. (2018). Jolly phonics: effective strategy for enhancing children english literacy. *SHS Web of Conferences*, 42. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200032>
- Babina, A. (2022). El microrrelato, un texto auténtico para el desarrollo de lectoescritura en ele. *Darnioji Daugiakalbystė*, (21), 197-226. <https://doi.org/10.2478/sm-2022-0018>
- Behizadeh, N. & Fink, L. S. (2015). Engaging students through authentic and effective literacy instruction. *Voices from the Middle*, 23(1), 40-50. <https://doi.org/10.58680/vm201527483>

- Bell, J. S. (1995). The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors. *TESOL quarterly*, 29(4), 687-704. <https://doi.org/10.2307/3588170>
- Beltrán, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 341-371.
- Bialystok, E., Craik, F. & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009>
- Bialystok, E., Martin, M. M. & Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *The International Journal of Bilingualism: Cross-Disciplinary, Cross-Linguistic Studies of Language Behavior*, 9(1), 103-119. <https://doi.org/10.1177/13670069050090010701>
- Byers-Heinlein, K. & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing landscapes*, 7(1), 95-112. PMID: 30288204; PMCID: PMC6168212
- Calderón, M., Hertz-Lazarowitz, R., & Slavin, R. (1998). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students making the transition from Spanish to English reading. *The Elementary School Journal*, 99(2), 153-165. <https://doi.org/10.1086/461920>
- Chernigovskaya, T. V., Balonov, L. J. & Deglin, V. L. (1983). Bilingualism and brain functional asymmetry. *Brain and Language*, 20(2), 195-216. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(83\)90042-1](https://doi.org/10.1016/0093-934X(83)90042-1)
- Ciornei, S. I., & Dina, T. A. (2015). Authentic texts in teaching English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 274-279. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.116>
- Clavijo, A. y Torres, E. (1999). La escritura en primera y segunda lengua: un proceso, dos idiomas. *Lectura y vida*, 20(4), 1-13.
- Codina Canal, M. (2020). The use of authentic materials to promote language diversity awareness in secondary education. *Repositori institucional de la UVic-UCC*.

Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language learning*, 42(4), 557-591.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>

Crandall, J. J. (1999). Cooperative language learning and affective factors in, *Affect in language learning*. Cambridge university press.

Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students in, *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (Vol.16, pp. 3-49). California state Department of Education.

Decreto 66/2022 de 2022 [con fuerza de ley]. Por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. 7 de julio de 2022. B.O.C. No. 13.

DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 499-533. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004022>

Dow, T. (1993). Teaching English, Teaching Culture. *日本体育大学紀要*, 23(1), 49-53.

Ekpo, C. M., Udosen, A. E., Afangideh, M. E., Ekukinam, T. U. & Ikorok, M. M. (2007). Jolly phonics strategy and the ESL pupils' reading development: A preliminary study. *A paper presented at 1st Mid Term Conference held at the University of Ibadan, Ibadan, Oyo State.*

Erlina, D., Retno, W., Holandyah, M., Marzulina, L. & Herizal, H. (2023). The Authentic Materials for Teaching English to Young Learners: Teachers' Perception. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 10(1), 51-61. <https://doi.org/10.19109/ejpp.v10i1.16665>

Esguerra Acosta, A. E. (2021). El periodo crítico y sus implicaciones para la adquisición de L2: Una revisión sistemática de la literatura. *Universidad de los Andes*. <http://hdl.handle.net/1992/53322>

Fan, S. P., Liberman, Z., Keysar, B. & Kinzler, K. D. (2015). The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective

- communication. *Psychological Science*, 26(7), 1090-1097. <https://doi.org/10.1177/0956797615574699>
- Fuentes, E. M. y Expósito, E. O. (2024). Gamificación en la enseñanza del inglés: una propuesta didáctica para Educación Primaria. *Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(2). ISSN: 2952-2471
- Gálvez, C. M. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Ministerio de Educación.
- Garcia, S. P. (2017). *Ánalisis de la atención y apoyo lingüístico a alumnos inmigrantes en dos contextos europeos: una propuesta para la mejora de la enseñanza de lenguas adicionales* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Digibug.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge university press.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. & Kamil, M. (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, 153-174.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Goodman, K. S. (1998). El Proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo en, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Editorial Siglo XXI.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and Researching Reading*. Routledge.
- Gracia-Tabuenca, Z., Barbeau, E.B., Kousaie, S., Chen, J.K., Chai, X. & Klein, D. (2024). Enhanced efficiency in the bilingual brain through the inter-hemispheric cortico-cerebellar pathway in early second language acquisition. *Commun Biol*, 7(1). <https://doi.org/10.1038/s42003-024-06965-1>
- Hakuta, K. (1986). Mirror of language. The debate on bilingualism. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 20(4), 752-757. <https://doi.org/10.2307/3586524>

- Hartshorne, J.K., Tenenbaum, J.B. & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- Hernández Vegas, M. (2018). *Integrating literature and icts as didactic resources in the XXth century for an efl classroom: a didactic proposal* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid.
- Hui, Y. A. N. (2010). The role of L1 transfer on L2 and pedagogical implications. *Canadian Social Science*, 6(3), 97-103. ISSN 1712-8056
- Instituto Nacional de Estadística. (20 de mayo de 2025). Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259944520169&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleFichaIndicador¶m3=1259937499084
- Islam, S. & Santoso, E. (2018). The effectiveness of using authentic texts in the teaching reading comprehension. *Eternal (english, teaching, learning, and research journal)*, 4(2), 166-180. <https://doi.org/10.24252/Eternal.V42.2018.A3>
- Jaekel, N., Schurig, M., van Ackern, I. & Ritter, M. (2022). The impact of early foreign language learning on language proficiency development from middle to high school. *System*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102763>
- Jiménez, V. R. (2023). Evolución de la enseñanza de la lectura y escritura en España. *Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1(3), 30-63. <https://doi.org/10.37536/rr.1.3.2023.2278>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Cooperative Learning and Social Interdependence Theory in, *Theory and Research on Small Groups* (Vol. 4, pp. 9-35). Springer, Boston, MA.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

- Jolly, C. (2000). The jolly phonics story. *Journal of the Simplified Spelling Society*, 28, 16-18.
- Khan, F. A. (2022). Code-Switching and Code-Mixing in Children: A Sign of Bilingual Competence. *Language and Language Teaching*, (22), 87-95. ISSN: 2227-307X
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Limsukhawat, S., Kaewyoun, S., Wongwatkit, C. & Wongta, J. (2016). A development of augmented reality supported mobile game application based on Jolly Phonics approach to enhancing English phonics learning performance of ESL learners. *International Conference on Computers in Education*.
- Little, D. G. & Singleton, D. M. (1988). *Authentic Materials and the Role of Fixed Support in Language Teaching: Towards a Manual for Language Learners*. Trinity College Dublin, Centre for Language and Communication Studies.
- Marchman, V. A., Fernald, A. & Hurtado, N. (2010). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish-English bilinguals. *Journal of child language*, 37(4), 817-840. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990055>
- Marconi, G. & Vergolini, L. (2022). The Demand for Language Skills in the European Labour Market: Evidence From Online Job Ads. *SSRN*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4152463>
- Marconi, G., Vergolini, L. & Borgonovi, F. (2023). The demand for language skills in the european labour market: Evidence from online job vacancies. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, 294, 1-55. <https://doi.org/10.1787/e1a5abe0-en>
- Margana, M. (2009). Integrating local culture into English teaching and learning process. *Kajian Linguistik dan Sastra*, 21(2), 123-131.
- Martínez Pérez-Accino, Á. (2016). *Mejora de lecto-escritura inglesa en primaria con el método Jolly Phonics* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja]. Universidad Internacional de la Rioja.

- Marzban, A. & Alinejad, F. (2014). The effect of cooperative learning on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 3744-3748. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.834>
- Nafgerin, G. G. & Abu Bakar, K. (2023). The use of the Jolly Phonics method in improving English reading and writing skills among preschool students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 13*(12), 3726-3738. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i12/20219>
- Nostrand, H.L. (1989). Authentic Text-Cultural authenticity: An Editorial. *The Modern Language Journal, 73*(1), 49-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05310.x>
- Olsen, R. E. & Kagan, S. (1992). *About cooperative learning*. Cooperative language learning: A teacher's resource book.
- Orden EDU/31/2022 de 2022. Por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. 13 de julio de 2022. B.O.C. No. 139.
- Ottolie, L. C. & Dorian, A. F. (2024). The Dual Impact of Cooperative Learning Models in Bilingual Classrooms on Students' Language Skills and Academic Achievement. *Research and Advances in Education, 3*(12), 54-61.
- Pae, T. I. (2019). A simultaneous analysis of relations between L1 and L2 skills in reading and writing. *Reading Research Quarterly, 54*(1), 109-124. <https://doi.org/10.1002/rrq.21>
- Pan, C. Y. & Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching, 6*(5), 13-27. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n5p13>
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de las segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). 5-7. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

- Pearson B.Z., Fernandez S. C. & Oller D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43(1), 93–120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Peñamaría, S. S. R. (2000). La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Aula*, 12, 43-53. <https://doi.org/10.14201/3554>
- Puerta, M. J. L. (2016). La importancia de los materiales en el proceso de alfabetización en una segunda lengua. *Foro de profesores de E/LE*, (12). <https://doi.org/10.7203/foroel.1.9177>
- Ramakrishnan, S., Mekala, S., Mamidipudi, A., Yareeda, S., Mridula, R., Bak, T. H., Alladi, S. & Kaul, S. (2017). Comparative Effects of Education and Bilingualism on the Onset of Mild Cognitive Impairment. *Dementia and geriatric cognitive disorders*, 44(3-4), 222-231. <https://doi.org/10.1159/000479791>.
- Relyea, J. E. & Amendum, S. J. (2020). English reading growth in spanish-speaking bilingual students: Moderating effect of english proficiency on cross-linguistic influence. *Child development*, 91(4), 1150-1165. <https://doi.org/10.1111/cdev.13288>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Roberts, C. (1994). Transferring literacy skills from L1 to L2: From theory to practice. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 209-221.
- Rodríguez Lázaro, A. L. (2023). Basic elements to consider in lexical access research with bilinguals and second-language learners. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41(76), 111–128. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2023.76.1020>
- Rodríguez-Rico Roldán, V. (2024). El impacto del multilingüismo en el mercado de trabajo y la movilidad laboral: un análisis en clave europea. *Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, (69), 167-199. ISSN: 1696-9626
- Salamanti, E., Park, D., Ali, N. & Brown, S. (2023). Efficacy of collaborative and multimodal learning strategies in enhancing English language proficiency among

- ESL/EFL Learners: a quantitative analysis. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 1(2), 78-89. <https://doi.org/10.62583/rsertl.v1i2.11>
- Shawaqfeh, A. T. (2024). Effects of using the jolly phonics programme in teaching english literacy and its influence on reading motivation. *Journal of Language Teaching and Research*, 15(2), 408-414. <https://doi.org/10.17507/jltr.1502.09>
- Shum, K. K., Ho, C. S., Siegel, L. S. & Au, T. K. (2016). First-language longitudinal Predictors of second-language Literacy in young L2 learners. *Reading Research Quarterly*, 51(3), 323-344. <https://doi.org/10.1002/rrq.139>
- Siahaan, F. (2022). The critical period hypothesis of SLA Eric Lenneberg's. *Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 40-45. <https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.77>
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. E., Stevens, R. J. & Madden, N. A. (1988). Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach. *Remedial and special education*, 9(1), 60-66. <https://doi.org/10.1177/074193258800900111>
- Ullastres, A. M. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Umbel V. M. & Oller D. K. (1994). Developmental changes in receptive vocabulary in Hispanic bilingual school children. *Language learning. A Journal of Research in Language Studies*, 44(2), 221-242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01101.x>
- Umirova, D. (2020). Authenticity and authentic materials: history and present. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(10), 129-133. ISSN 2056-5852
- Urías, M. (2013). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del fracaso escolar. El estudio del fracaso escolar desde la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los tres primeros grados de educación básica*. Universidad Pedagógica de El Salvador.
- Vermette, P. J. (1998). *Making Cooperative Learning Work—Student Teams in K-12 Classrooms*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford university press.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press.

Wyse, D. & Hacking, C. (2024). Decoding, reading and writing: the double helix theory of teaching. *Literacy*, 58(3), 256-266. <https://doi.org/10.1111/lit.12367>

Yassin, A. A., Razak, N. A. & Maasum, T. N. R. T. M. (2018). Cooperative learning: General and theoretical background. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(8). 642-654.

Zhou, T. & Colomer, J. (2024). Cooperative learning promoting cultural diversity and individual accountability: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6). <https://doi.org/10.3390/educsci14060567>

9. Anexos

Anexo 1: Listado citas originales. Elaboración propia.

1. *How young children can best be taught to read is historically a topic that has attracted a wide range and extensive amount of research; periodic significant attention in mainstream media; and a strong focus for early years and primary/elementary education policy in most countries of the world. [...] How children can best be taught to write has attracted somewhat less attention than reading overall.*
2. *Perhaps the simplest and most restricted definition of literacy is an ability to read and write in a language.*
3. *Children learn language more easily than adults, though when and why this ability declines have been obscure. People who learned a second language in childhood are difficult to distinguish from native speakers, whereas those who began in adulthood are often saddled with an accent and conspicuous grammatical errors. This fact has influenced many areas of science.*
4. *Across countries included in the analyses, a knowledge of English was explicitly required in 22% of all vacancies and English was the sixth most required skill overall. [...] One in two positions advertised online for managers or professionals required some knowledge of English, on average across European Union member countries and across OECD countries in the sample.*
5. *By using literature as a resource for the teaching and learning of English, students are exposed to real, non-adapted uses of the language addressed to native speakers together with cultural information. [...] The more students read literature in the foreign language, the more they may improve their language skills and their cultural knowledge.*
6. *Therefore, an educational reform appears to be essential and it would probably involve the full integration and exploitation of ICTs in the classroom, for, on the one hand, these gadgets and applications are part of students' reality.*

7. *Jolly Phonics is a fun-systematic program designed for young or beginner learner to develop their reading and literacy skill. According to Lloyd, Jolly Phonics teaches the 5 main skills, where the children are firstly taught the 42 sounds in English, and then continued into blending and reading skill, at the same time they are taught to write by identifying the sounds in words.*
8. *Infants are introduced to the correlations between letters and sounds and how to practise word processing and decoding.*
9. *Cooperative learning is now utilized in schools and universities throughout most of the world in every subject area and from preschool through graduate school and adult training programs.*
10. *The above definitions concentrate on group work giving the individual a dual task; the first one is to understand the materials and the second one is to make sure that the other group members understand the materials.*
11. *Therefore, CL works under the principles of leaving no one behind and promoting cultural diversity through equity and inclusivity, while developing competences for sustainable development.*
12. *Research on cooperative learning methods in elementary and secondary schools supports the usefulness of these strategies for improving such diverse outcomes as student achievements at a variety of grade levels and in many subjects.*
13. *Authentic materials gradually made their way into textbooks in the form of advertisements, brochures, menus, schedules, recipes, songs, and other items utilized in daily life.*
14. *There is an almost limitless supply of materials available online.*

15. *Authentic materials - also known as realia - can be described as anything created for native speakers of a language, we can use for our teaching purposes. With the changing linguistic boundaries, it is now widely known as materials that include ideas, words, phrases and expressions that are heard and read in real-life situations.*

Anexo 2: Calendario orientativo del proyecto. Fuente: elaboración propia.

M A Y						
My Little English World						
2024-25						
MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT	SUN
			1	2	3	4
5 Lesson 1: What's in the leprechaun's pot?	6	7 Lesson 2: Rise with the Roses	8	9 Lesson 3: Timeless treasures	10	11
12 Lesson 4: Art pupils	13	14 Lesson 5: Wildlife wonders	15	16 Lesson 6: Grater cake, greater fun!	17	18
19 Lesson 7: The nature sound hunt	20	21 Lesson 8: Dress the guests to celebrate!	22	23 Lesson 9: Evaluation	24	25
26	27	28	29	30	31	1

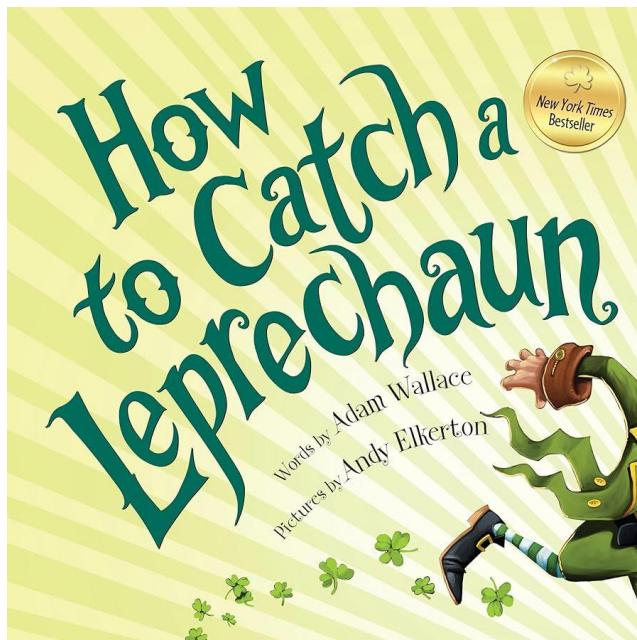
Anexo 3: Mapa del mundo. Fuente: *Freepik*.



Anexo 4: Tarjetas identificativas para los equipos cooperativos. Fuente: elaboración propia.



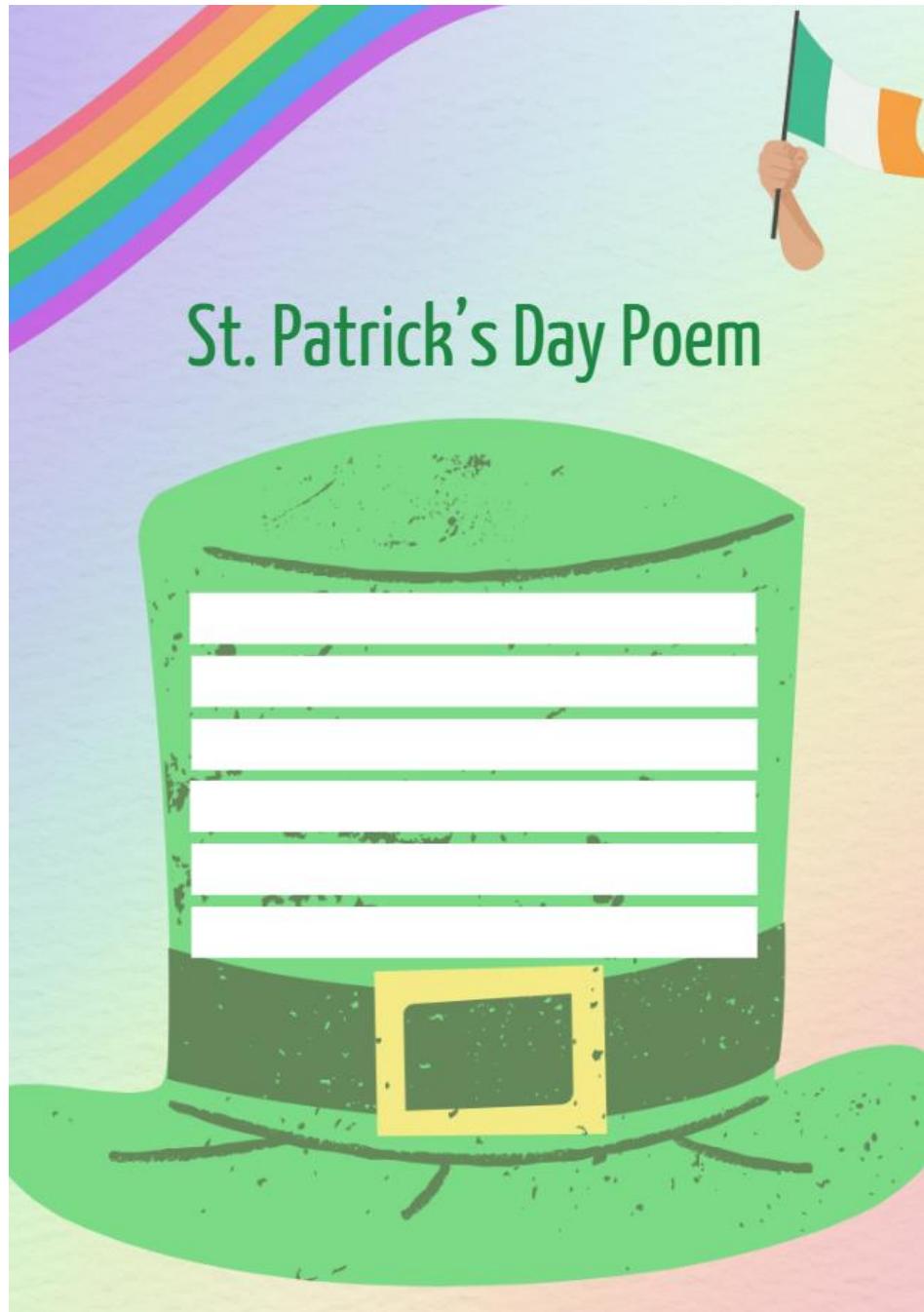
Anexo 5: Libro de lectura. Fuente: *How to Catch a Leprechaun*, Adam Wallace (2016).



Anexo 6: Flashcards. Fuente: elaboración propia.



Anexo 7: Plantilla temática del poema. Fuente: elaboración propia.

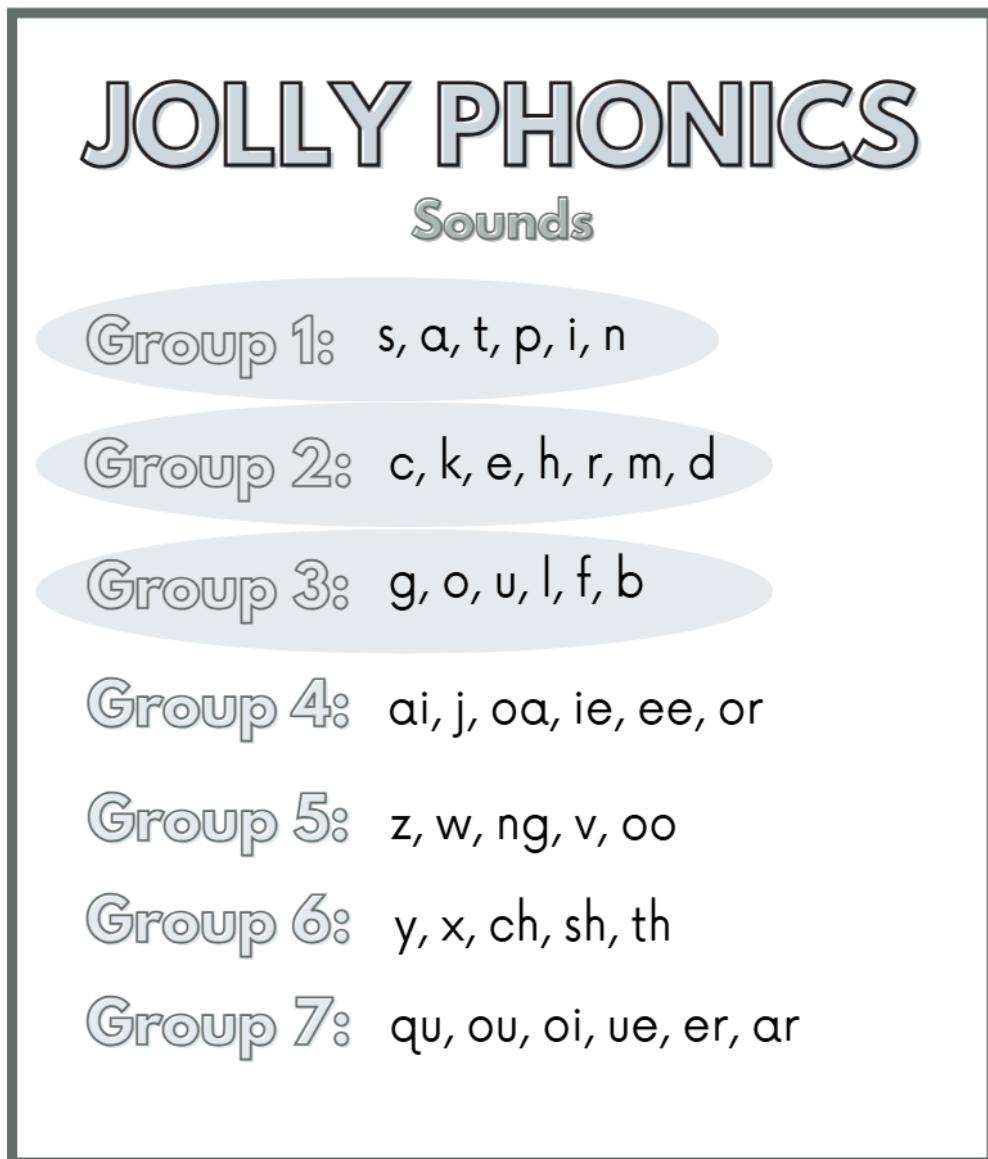


Anexo 8: Página Web UK Sport. Fuente de la página web: *Sports* [Página Web].
(<https://www.uksport.gov.uk/sports>).

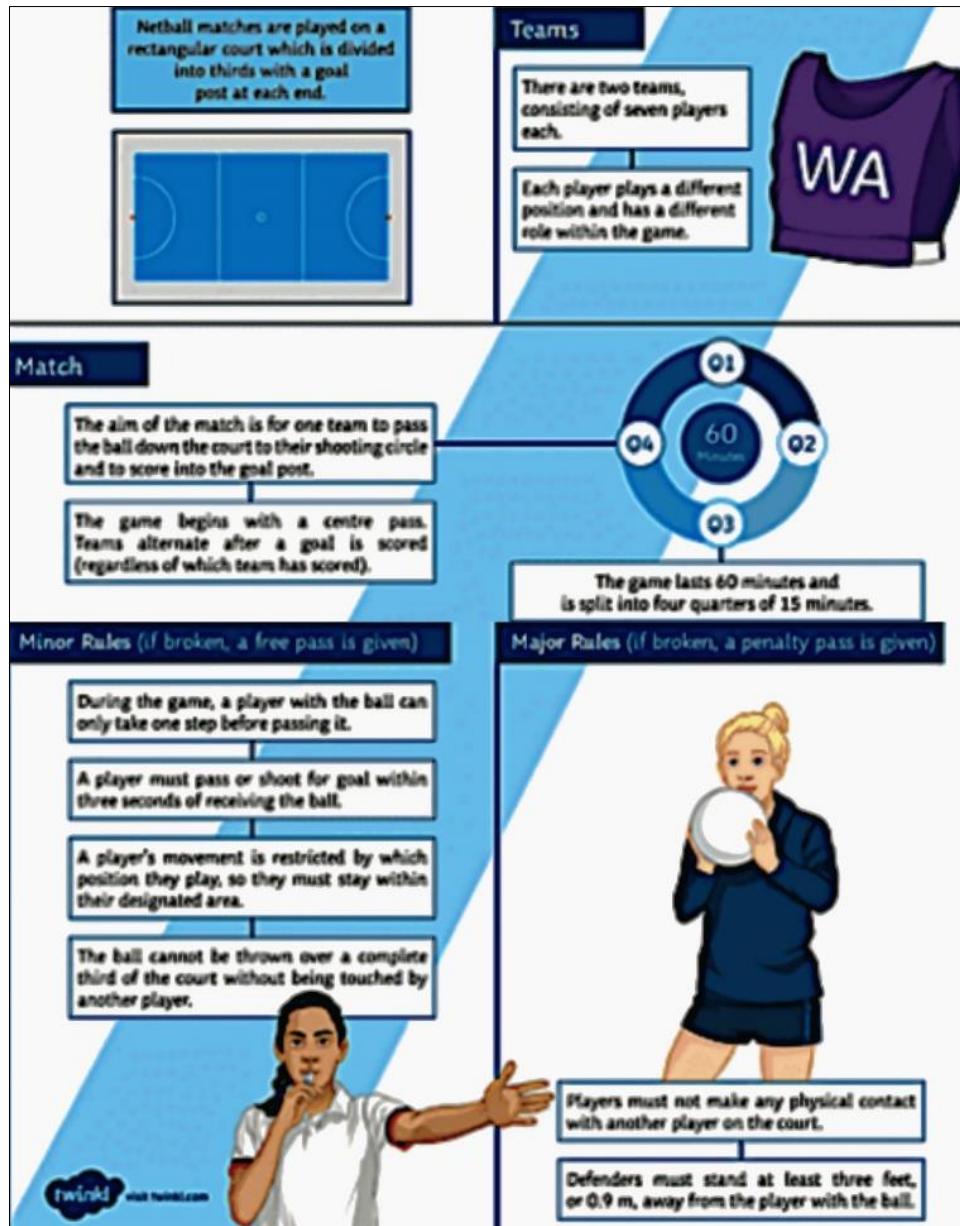
The screenshot shows a search interface with fields for 'Search term', 'Event' (set to 'All options'), and 'Season' (set to 'All options'). Below the search bar are six sports categories arranged in a 2x3 grid:

- Aquatics**: Shows a swimmer performing a butterfly stroke. Description: Aquatics GB is the national governing body in Great Britain. Logo: A stylized swimmer icon.
- Archery**: Shows two archers in action. Description: Archery GB is the national governing body for Olympic archery in the UK. Logo: A stylized archer icon.
- Artistic Swimming**: Shows a swimmer performing a routine. Description: Aquatics GB is the national governing body for Olympic Artistic Swimming in the UK. Logo: A stylized swimmer icon.
- Athletics**: Shows four female athletes on a track holding British flags. Description: UK Athletics is the national governing body for Olympic athletics in the UK. Logo: A stylized athlete icon.
- Badminton**: Shows a player in mid-air performing a smash. Description: Badminton England is the national governing body for Olympic badminton in the UK. Logo: A stylized badminton player icon.
- Baseball**: Shows a baseball player celebrating. Description: BaseballSoftballUK is the national development and performance agency for baseball in the UK. Logo: A stylized baseball player icon.

Anexo 9: Guía visual de los siete grupos de sonidos de *Jolly Phonics*. Fuente: elaboración propia.



Anexo 10: Póster informativo sobre *netball*. Fuente: *Netball [Twinkl]. Netball: Basic Rules Display Poster*. [Página Web]. (<https://www.twinkl.ar/resource/t3-pe-247-netball-basic-rules-display-poster>).



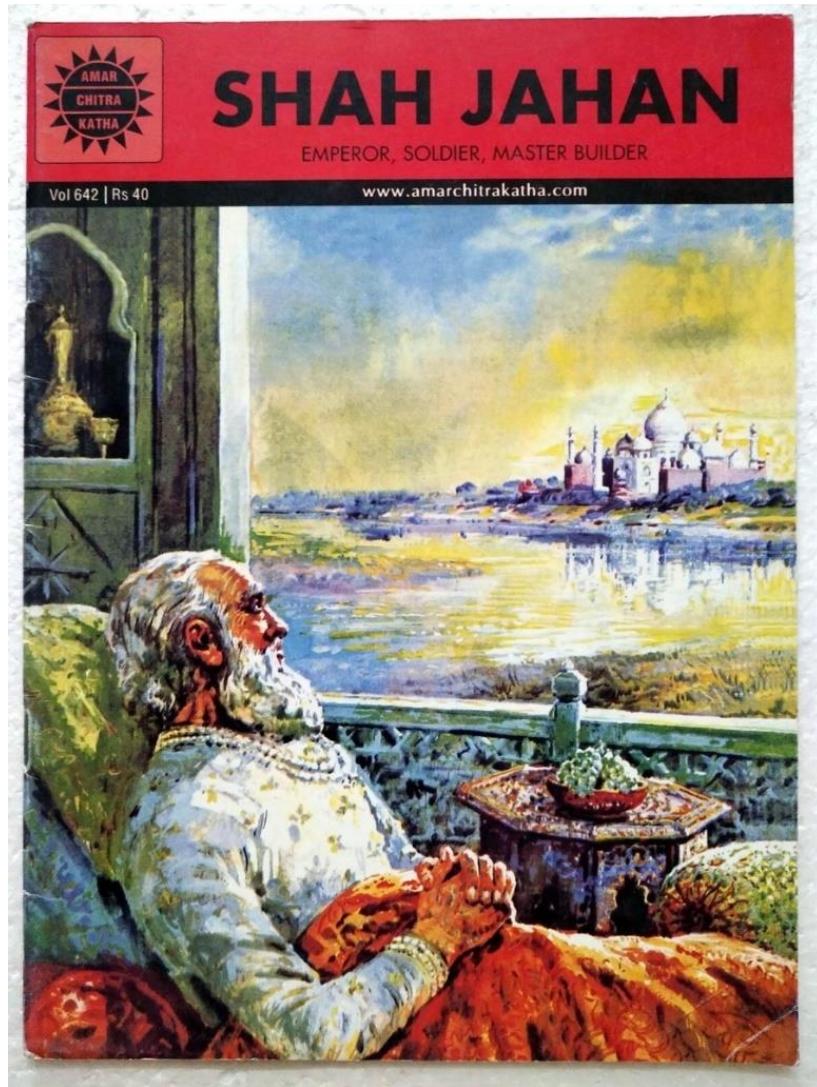
Anexo 11: Tabla de información. Fuente: elaboración propia.

	NETBALL	
Find the following information in the poster:		
NUMBER OF TEAMS		
NUMBER OF PLAYERS IN EACH TEAM		
GOAL OF THE MATCH		
GAME DURATION		
REQUIRED DISTANCE FROM THE BALL CARRIER		

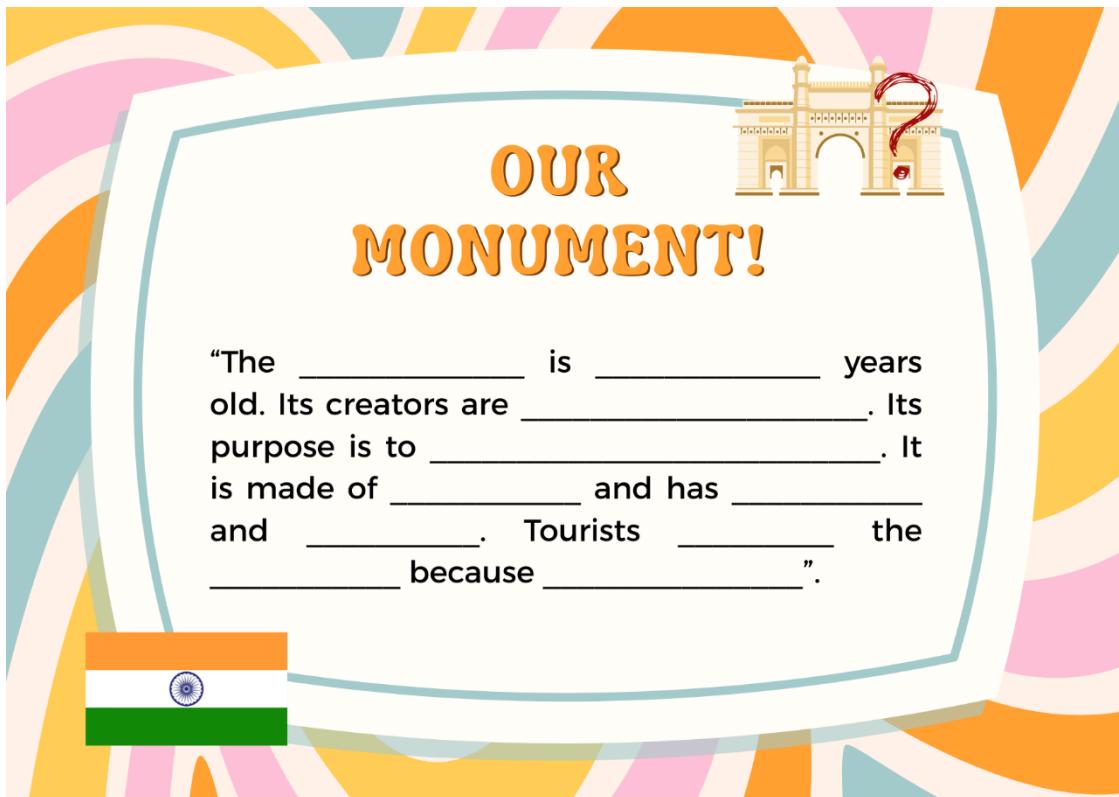
Anexo 12: Partido final del *Netball Quad Series*. Fuente del video: *Netball*. [Kayo Sports]. *Netball Quad Series: England vs Australia Jan 20th Final*. [Vídeo]. (<https://youtu.be/cc8PXXmwRjg?t=170>).



Anexo 13: Libro de lectura. Fuente: Shah Jahan, Souren Roy y Coomi Chinoy Anant Pai (2006).



Anexo 14: Tarjeta de presentación. Fuente: elaboración propia.



Anexo 15: Entrevista a Jane Perry. Fuente: *Article Magazine [Aotearoa New Zealand Festival of The Arts]. Interview with artist Jane Perry.* [Página Web]. (<https://www.festival.nz/article/interview-artist-jane-perry/>).

Interviewer: How do you describe your own art?

Jane Perry: I feel free to draw or paint anything. My art changes a lot. I use different size, colours and styles.

Interviewer: What is your favourite material?

Jane Perry: I use many, but I like acrylic.

Interviewer: Your art has interesting shapes. Why do you like them?

Jane Perry: I like to play with shapes and movement. I like to try new things because I enjoy the challenge.

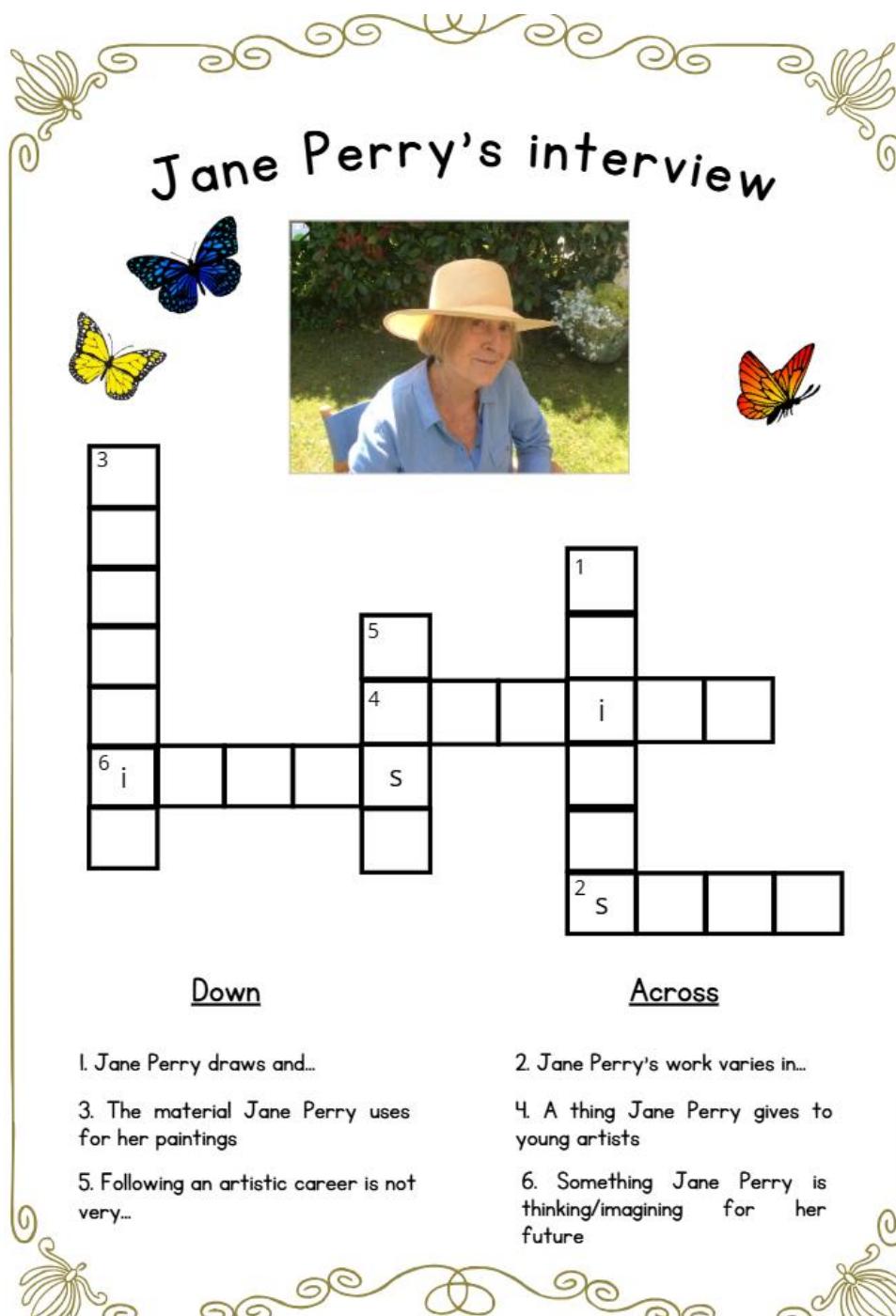
Interviewer: What advice do you have for a young artist?

Jane Perry: If you really want to be an artist, don't give up. It won't be easy.

Interviewer: What is next for you?

Jane Perry: I have many ideas. I am not done yet!

Anexo 16: Plantilla del crucigrama. Fuente: elaboración propia.



Anexo 17: Plantilla de las obras artísticas. Fuente: elaboración propia.

New Zealand's Art

1 Match each painting to its corresponding name:

Alfred Road Bridge	
The Pink and White Terraces	
Woman and Child	
From Mikey to Tiki	

2 Next, assign a new name to each painting using at least one of these sounds: /c/, /k/, /e/, /h/, /r/, /m/ or /d/.

Anexo 18: Vídeo de la canción. Fuente del vídeo: *Song [Caper Kids]. Weird Australian Animals: Australian Song with Lyrics.* [Vídeo]. (https://youtu.be/1qgsG4Sp6qs?si=_zxAA4i-9fVTuyza).



Anexo 19: Transcripción de la letra de la canción. Fuente: elaboración propia.

I'm a Thorny Devil,

I might sound bad but I'm not evil,

I've got camouflage all over my skin

I live in the desert where I blend in,

I got pointy thorns all over my back

Which help me survive when others attack

I'm one of a kind, I'm really unique,

I love to eat ants

They're a tasty treat

I'm a platypus,

I've got good looks

And if you've read your history books,

people once believed I wasn't real

I'm an egg-laying mammal

With a duck bill, a beaver's tail and otter's feet

I'm an animal you wanna meet. But don't get too close!

I got venomous spurs

which can be deadly to small critters

We are weird Australian animals x5

Good day everyone, I'm an echidna

I also eat ants and I'm a good digger

My claws at the front and feet at the back

are very handy for digging up snacks

I'm a monotreme like my platypus friend

Which means we're mammals who lay eggs

And when I'm scared you might only see

My spiny spikes protecting me

And we're the second tallest birds alive

Our wings are small, and we cannot fly

Our emu legs give powerful kicks

And help us run really quick

We eat insects, fruit and plants

And drink lots of water when we get the chance

With all that dirt and all that dust

Our see through eyelids are a must

We are weird Australian animals x5

Woah! What's that stink?

Oh, it's me, what did you think?

I'm a little bit crazy with bad hygiene

But I'm an animal so don't blame me

I'll eat anything anywhere

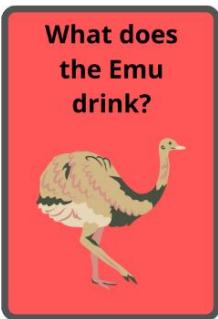
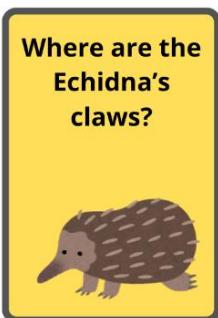
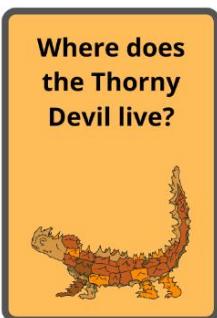
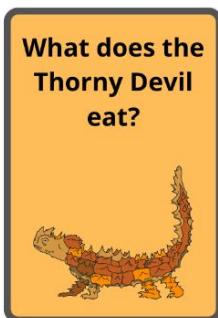
I'm a Tasmanian Devil, yeah!

I eat animals dead or alive

I love to scream and get in fights

We are weird Australian animals x5

Anexo 20: Tarjetas de comprensión lectora. Fuente: elaboración propia.



Anexo 21: Ficha de adopción. Fuente: elaboración propia.



Anexo 22: Video tutorial de la receta *Grater Cake*. Fuente del vídeo: *Recipe [The Seasoned Skillet]. GRATER CAKE RECIPE | sweet coconut candy-like treat.* [Vídeo]. (https://youtu.be/VtUtIxnxElpI?si=K1Yv-1BIecElQ_Hd).



Anexo 23: Flashcards. Fuente: elaboración propia.



Anexo 24: Receta *Grater Cake*. Fuente: *Grater Cake [The Seasoned Skillet]. Grater Cake*. [Página Web]. (<https://seasonedskilletblog.com/grater-cake/>).

How to Make Grater Cake

Grease a square baking pan or casserole dish with butter and set aside. Then, break open coconuts, remove coconut meat from the shell with a knife, peel off the brown skin (optional, but recommended), then wash and grate coconut flesh using the small side of a box grater.



In a saucepan, add water, sugar and whole pieces of ginger, place over medium heat until sugar melts and the liquid is reduced (do not let the sugar caramelizes and change colour – it will be a hint of yellow from the ginger).

Anexo 25: Lista de ingredientes incompleta. Fuente: elaboración propia.



Ingredients and Ingredient Notes

- Fresh __rated C__conut: tightly packed (approx. 2 coconuts).
Sounds
/g/
- __ranulated White Sugar: __se this of course for sweetness __ut it also makes the candy chewy.
/o/
/u/
/l/
/f/
- Water: this adds moisture to the coconut mixture and he_ps the ingredients stick t__gether.
/b/
- __inger: for a warm, spiced f_avour, add this Jamaican spice staple. We are using chunks of ginger so do not __rate it.
- Pink Food Colouring: apply to cooked coconut to add co_our.



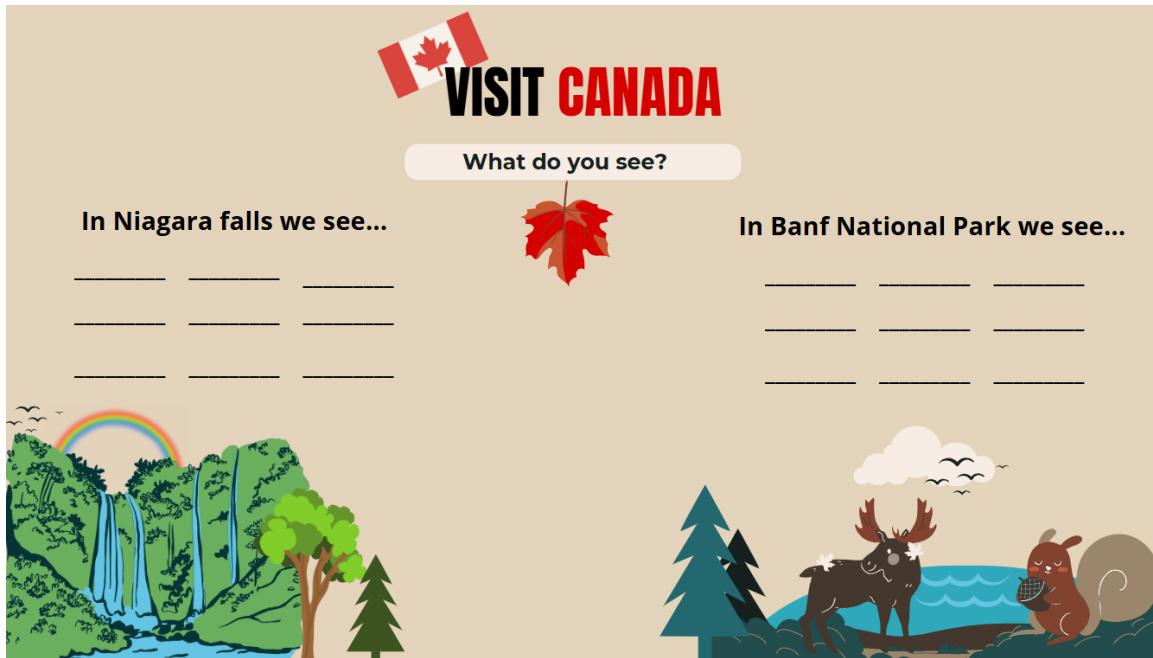
Anexo 26: Simulador 360° de las Cataratas del Niágara. Fuente: *Niagara Falls* [Andrea Greengard]. *Take a 360° Virtual Tour of Niagara Falls.* [Página Web]. (<https://mindfullivingnetwork.com/take-a-360-virtual-tour-of-niagara-falls/>).



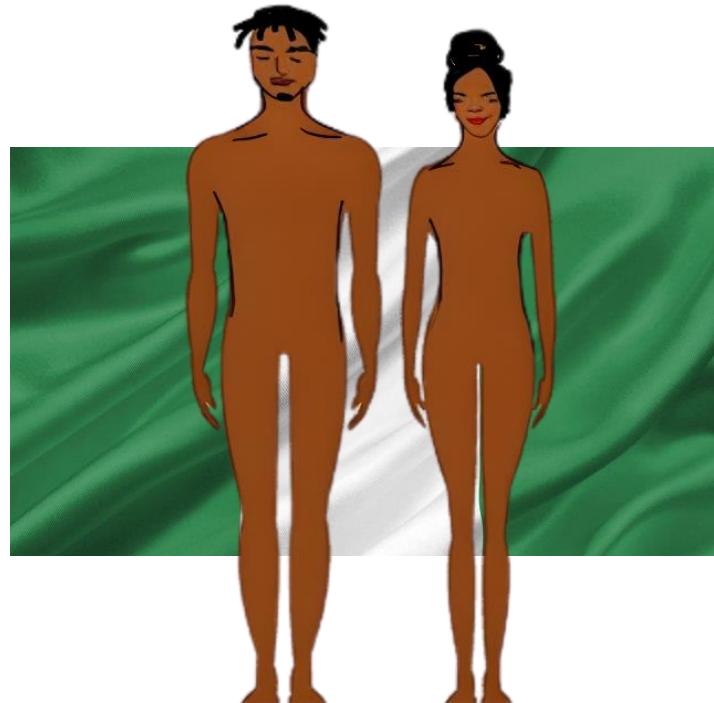
Anexo 27: Simulador 360° del Parque Nacional Banff. Fuente del vídeo: Banff [Parks Canada]. *Banff in 360.* [Vídeo]. (<https://youtu.be/PQQ-OAH5A7c?si=RDviuCGSrUXkAp4X>).



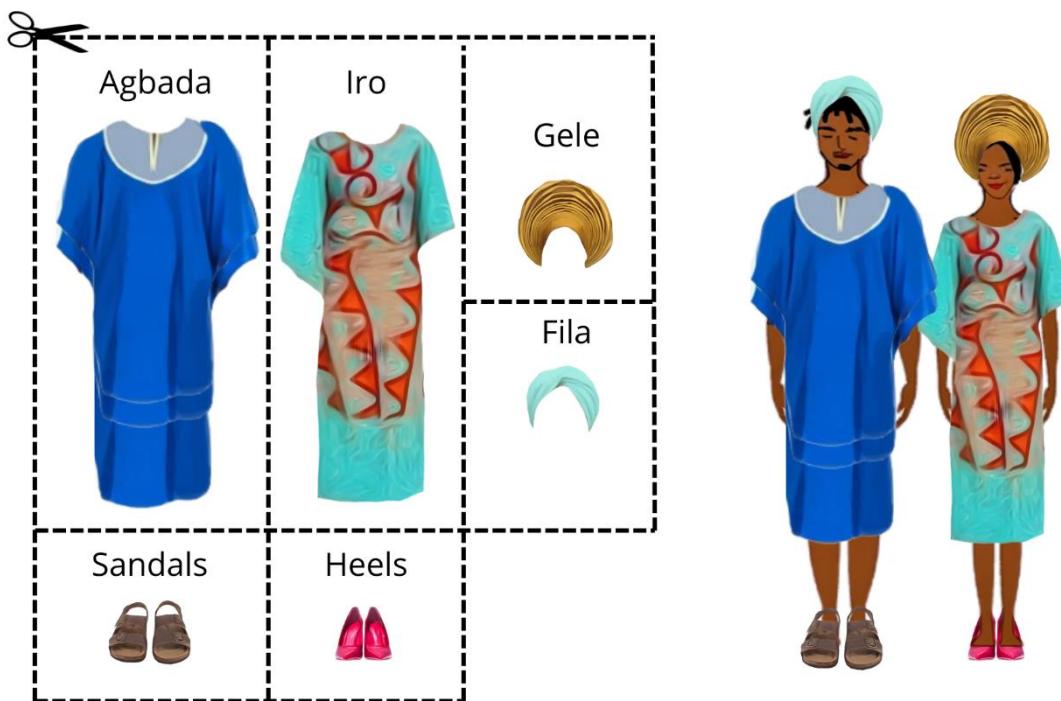
Anexo 28: Plantilla para exploradores. Fuente: elaboración propia.



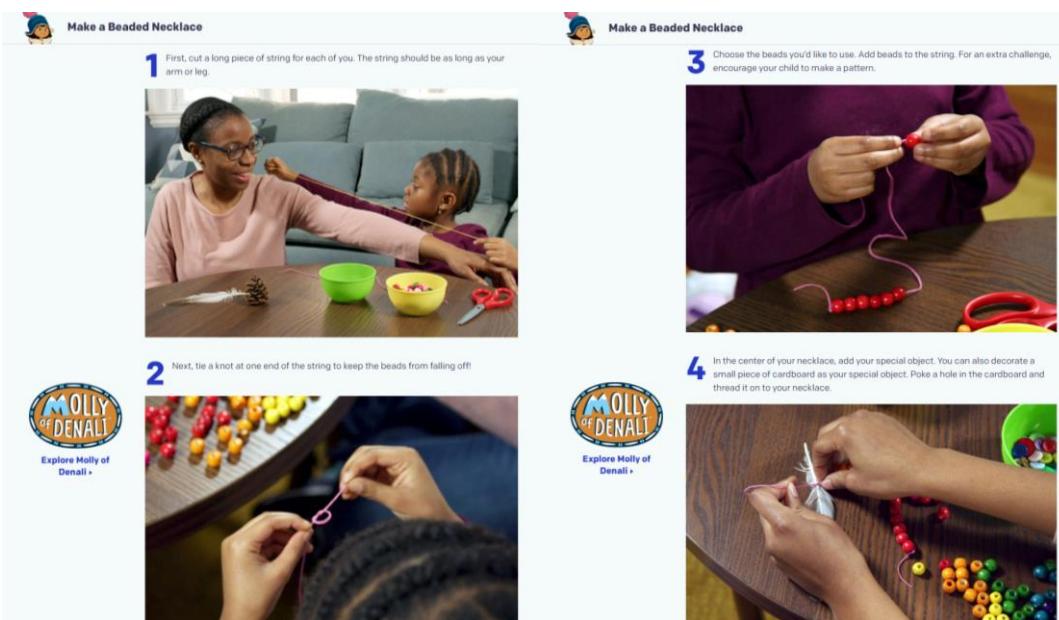
Anexo 29: Cartones de Femi y Zara. Fuente: elaboración propia.



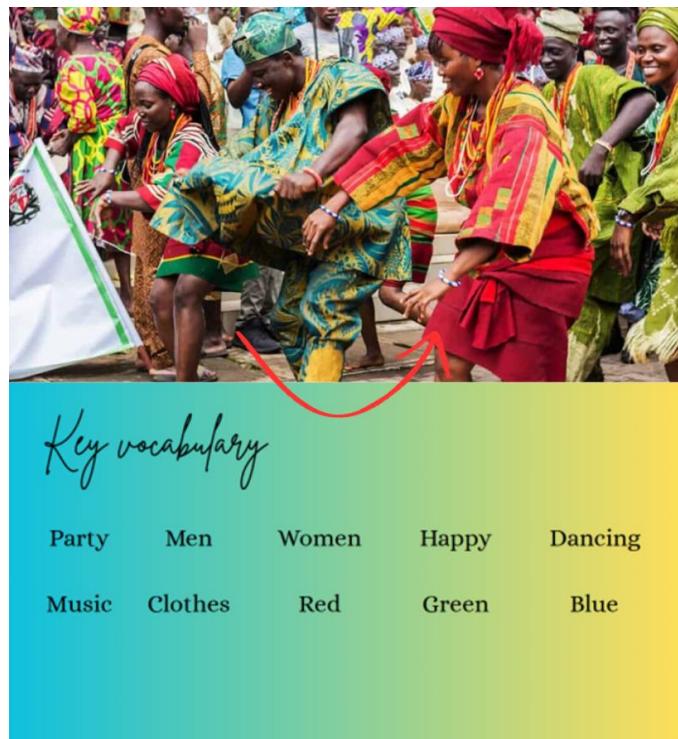
Anexo 30: Adhesivos de prendas tradicionales. Fuente: elaboración propia.



Anexo 31: Blog de Jennie Preece. Fuente: *PBS KIDS for parents* [Jennie Preece]. *Make a Beaded Necklace*. [Página Web]. (<https://www.pbs.org/parents/crafts-and-experiments/make-a-beaded-necklace>).



Anexo 32: Fotografía de la fiesta. Fuente: *Postposmo* y elaboración propia.



Anexo 33: Rúbrica de evaluación. Fuente: elaboración propia.

	EXCELLENT	GOOD	SATISFACTORY	NEEDS IMPROVEMENT
READING	The group thoroughly understands the texts. They demonstrate a high level of reading comprehension by completing all tasks accurately and independently.	The group shows a solid understanding of the texts and successfully completes most tasks. They demonstrate good reading comprehension, though occasional support may be needed.	The group understands some ideas of the texts. Their reading comprehension is basic and they struggle with understanding specific details.	The group has significant difficulty understanding the texts, even with support. They are unable to complete the tasks coherently and demonstrate a low level of reading comprehension.
WRITING	The group is able to produce coherent words or short sentences that are free from spelling mistakes, without copying directly from the given examples.	The group produces mostly coherent and correctly spelled words or short sentences. They may take some inspiration from the examples provided but still show some degree of originality.	The group writes basic words or short sentences, though there may be some errors. Their answers are often based on the examples given, with limited independent construction.	The group struggles to produce coherent or correctly spelled words or sentences. Their work largely replicates the examples.
PHONICS	The group is fully capable of identifying and discriminating sounds. They segment words accurately and demonstrate a high level of phonemic awareness.	The group shows a good ability to discriminate sounds and segment words, with occasional minor mistakes. Their phonemic awareness is evident.	The group is able to identify some sounds and make basic segmentations. Phonemic awareness is developing but still limited.	The group struggles to discriminate sounds or segment words. Phonemic awareness is weak.
CULTURE	The group shows a very open and positive attitude toward learning about new cultures. They are highly motivated and actively participate in all activities.	The group demonstrates a generally open attitude toward cultural topics. They show motivation and participate frequently.	The group has some interest in other cultures but with limited engagement or participation.	The group shows little interest in learning about new cultures. Participation and motivation toward the activities is low or absent.

Anexo 34: Plantilla “*Two Stars and a Wish*”. Fuente: elaboración propia.

Dos estrellas y un deseo

Rodea a qué miembro de tu grupo estás evaluando:
portavoz/secretario/supervisor/editor

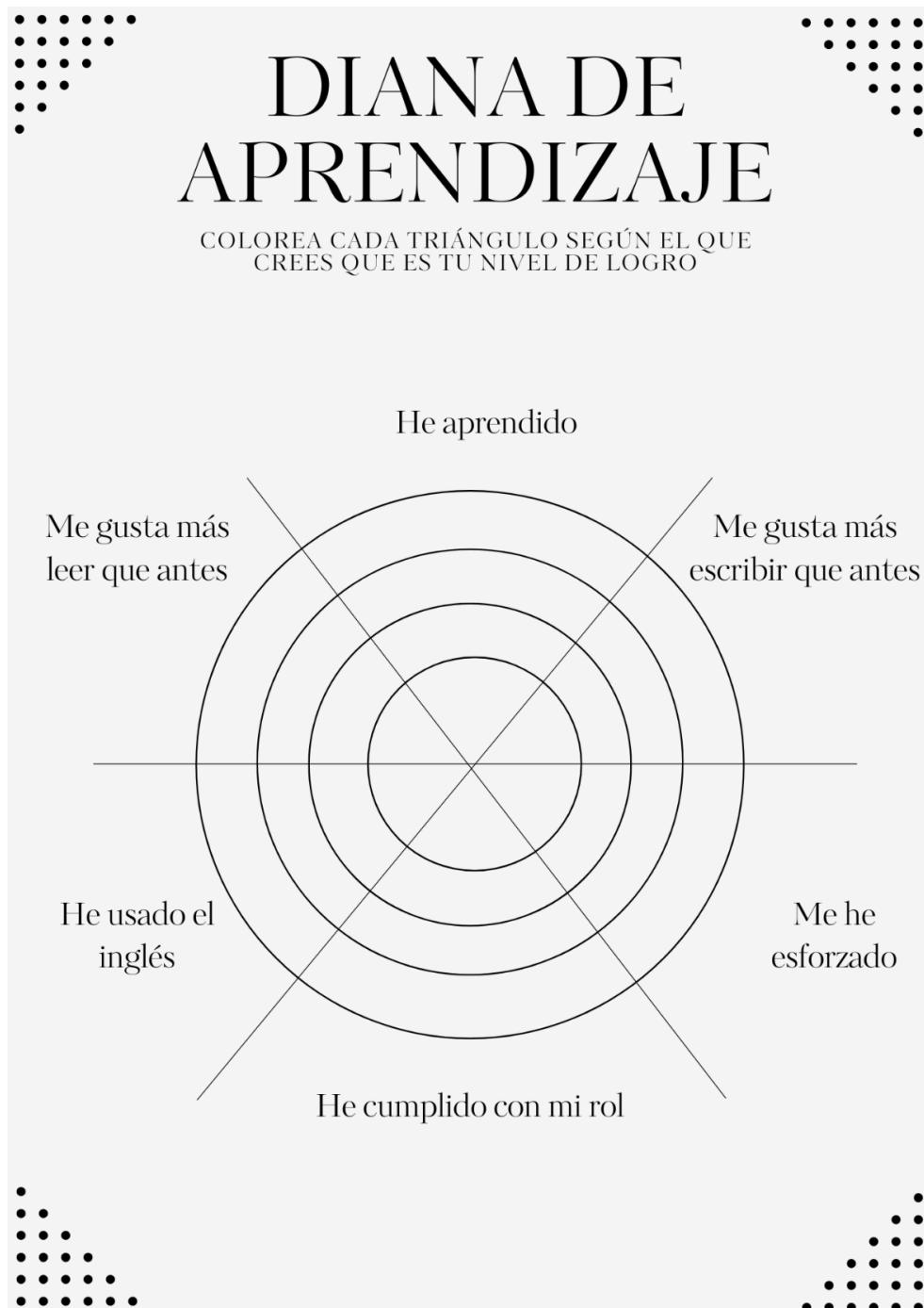
Explica dos aspectos que creas que el compañero/a ha hecho bien.



Explica algo en lo que crees que podría mejorar.



Anexo 35: Diana de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.



Anexo 36: Cuestionario. Fuente: elaboración propia.

CUESTIONARIO

¿Te ha gustado el proyecto?

¿Sientes más confianza al leer en inglés?

¿Y al escribir?

¿Te motivaron los textos leídos en clase?

¿Has disfrutado haciendo las actividades en grupo?

¿Te ha gustado descubrir aspectos culturales de otros países?