



UNIVERSIDAD  
**ICESI**

---

**LA RELACIÓN ENTRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA DEL  
ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA Y LOS PROCESOS DE LECTURA Y  
ESCRITURA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES DE  
GRADO PRIMERO DE PRIMARIA.**

**PROYECTO DE GRADO**

**CRISTIAN CAMILO TORRES BRYON**

Asesora de investigación

**CRISTINA PEÑAFORT CAMACHO**

**UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI  
2016**

## Contenido

Resumen.....	9
1. Capítulo I.....	10
1.1 Referentes empíricos del problema de investigación. ....	10
1.2 Sujetos .....	13
1.3 Formulación del problema de investigación .....	15
1.4 Pregunta problema .....	15
1.5 Objetivo general .....	15
1.6 Objetivos específicos .....	15
1.7 Justificación.....	16
2. Capítulo II .....	18
2.1 Marco teórico.....	18
2.1.1 Aprendizaje vs Adquisición de una segunda lengua.....	18
2.1.2 Procesos y relaciones .....	18
2.1.3 Enfoques teóricos .....	21
2.1.4 Facetas individuales, familiares y culturales.....	25
2.2 Procesos de lectura y escritura.....	28
2.2.1 Aprendizaje de la lectura en L1 y L2 .....	28
2.2.2 Aprendizaje de la escritura en L1 y L2 .....	33

	3
2.3 Antecedentes empíricos .....	36
3. Capítulo III.....	40
3.1 Metodología .....	40
3.2 Tipo de investigación. ....	41
3.3 Sujetos .....	42
3.4 Instrumentos .....	43
3.5 Procedimiento .....	45
4.    Capítulo IV.....	47
4.1 Presentación de resultados .....	47
4.1.1 Resultado y análisis comparativo de la primera muestra de lectura en Inglés y Español.....	48
4.1.2 Resultado y análisis comparativo de la primera muestra de escritura en Inglés y Español.....	50
4.1.3 Resultado y análisis comparativo de la segunda muestra de lectura en Inglés y Español.....	51
4.1.4 Resultado y análisis comparativo de la segunda muestra de escritura en Inglés y Español.....	52
4.2 Análisis comparativo de la primera y segunda muestra de lectura en Inglés y Español.	54
4.3 Análisis comparativo de la primera y segunda muestra de escritura en Inglés y Español. .....	75
5. Capítulo V .....	96

5.1 Conclusiones y recomendaciones .....	96
5.1.2 Conclusiones sobre el proceso de escritura en Español .....	97
5.1.3 Conclusiones sobre el proceso de escritura en inglés .....	98
5.1.4 Conclusiones sobre el proceso de escritura Inglés – Español .....	100
5.1.5 Conclusiones sobre el proceso de lectura en Español .....	102
5.1.6 Conclusiones sobre el proceso de lectura en Inglés. ....	103
5.1.7 Conclusiones sobre el proceso de lectura Inglés- Español.....	105
5.2 Conclusiones generales. ....	107
5.3 Recomendaciones.....	110
Bibliografía .....	113
7. Anexos.....	117
7.1 Guía de entrevista profesor de Lengua Castellana. ....	117
7.1.1 Entrevista al Profesor de Lengua Castellana grado Primero Colegio Juanambú.....	118
7.2 Talleres guiados para recolección de información de escritura y lectura. ....	120
7.2.1 Taller guiado de escritura en Español muestra I .....	120
7.2.2 Taller guiado de escritura en Inglés muestra I .....	121
7.2.3 Taller guiado de lectura en Español muestra I .....	122
7.2.4 Taller guiado de lectura en Inglés muestra I .....	123
7.2.5 Taller guiado de escritura en Español muestra II.....	124
7.2.6 Taller guiado de escritura en Inglés muestra II.....	124

7.2.7 Taller guiado de lectura en Español muestra II.....	125
7.2.8 Taller guiado de lectura en Inglés muestra II.....	126
7.3 Rúbricas.....	127
7.3.1 Rúbrica de Análisis de habilidades de escritura.....	127
7.3.2 Rúbrica de Análisis de habilidades de lectura.....	129
7.4 Resultados de rúbricas.....	131
7.4.1 Resultado de lectura en Inglés I muestra.....	131
7.4.2 Resultado de escritura en Inglés I muestra.....	131
7.4.3 Resultado de lectura en Español I muestra .....	132
7.4.4 Resultados de escritura en Español I muestra .....	132
7.4.5 Resultado de lectura en Inglés II muestra .....	133
7.4.6 Resultado de escritura en Inglés II muestra .....	133
7.4.7 Resultados de lectura en Español II muestra.....	134
7.4.8 Resultados de escritura en Español II muestra.....	134
7.5 Writing and Reading Continuums.....	135
7.5.1 Writing continuum .....	135
7.5.2 Reading continuum .....	136

### Listado de tablas

<i>Tabla 1 Lee nombres y palabras que le son familiares en Inglés y Español I y II muestra ...</i>	56
<i>Tabla 2 Conoce los sonidos de las letras en Inglés y Español I y II muestra.....</i>	59
<i>Tabla 3 Lee su propia escritura en Inglés y Español I y II muestra.....</i>	62
<i>Tabla 4 Usa la puntuación al leer en Inglés y Español I y II muestra.....</i>	65
<i>Tabla 5 Sigue instrucciones escritas en Inglés y Español I y II muestra.....</i>	68
<i>Tabla 6 Lee en voz alta fluidamente en Inglés y Español I y II muestra .....</i>	71
<i>Tabla 7 Comprende lo que lee en Inglés y en Español I y II muestra .....</i>	74
<i>Tabla 8 Escribe nombres y palabras que le son familiares en Inglés y Español I y II muestra</i> .....	77
<i>Tabla 9 Transcripción de escritos en Inglés y Español I y II muestra .....</i>	80
<i>Tabla 10 Deja espacio entre palabras en Inglés y Español I y II muestra .....</i>	83
<i>Tabla 11 Escribe de manera legible en Inglés y Español I y II muestra .....</i>	86
<i>Tabla 12 Usa la puntuación en Inglés y Español I y II muestra.....</i>	89
<i>Tabla 13 Usa la mayúscula en Inglés y Español I y II muestra.....</i>	92
<i>Tabla 14 Escribe 1-2 frases sobre un tema en Inglés y Español I y II muestra.....</i>	95

## Listado de ilustraciones

<i>Ilustración 1 Lee nombres y palabras que le son familiares en Inglés I y II muestra</i> .....	54
<i>Ilustración 2 Lee nombres y palabras que le son familiares en Español I y II muestra</i> .....	55
<i>Ilustración 3 Conoce los sonidos de las letras en Inglés I y II muestra</i> .....	57
<i>Ilustración 4 Conoce los sonidos de las letras en Español I y II muestra</i> .....	58
<i>Ilustración 5 Lee su propia escritura en Inglés I y II muestra</i> .....	60
<i>Ilustración 6 Lee su propia escritura en Español I y II muestra</i> .....	61
<i>Ilustración 7 Usa la puntuación al leer en Inglés I y II muestra</i> .....	63
<i>Ilustración 8 Usa la puntuación al leer en Español I y II muestra</i> .....	64
<i>Ilustración 9 Sigue instrucciones escritas en Inglés I y II muestra</i> .....	66
<i>Ilustración 10 Sigue instrucciones escritas en Español I y II muestra</i> .....	67
<i>Ilustración 11 Lee en voz alta fluidamente en Inglés I y II muestra</i> .....	69
<i>Ilustración 12 Lee en voz alta fluidamente en Español I y II muestra</i> .....	70
<i>Ilustración 13 Comprende lo que lee en Inglés I y II muestra</i> .....	72
<i>Ilustración 14 Comprende lo que lee en Español I y II muestra</i> .....	73
<i>Ilustración 15 Escribe nombres y palabras que le son familiares en Inglés I y II muestra</i> .....	75
<i>Ilustración 16 Escribe nombres y palabras que le son familiares en Español I y II muestra</i> .....	76
<i>Ilustración 17 Transcripción de escritos en Inglés I y II muestra</i> .....	78
<i>Ilustración 18 Transcripción de escritos en Español I y II muestra</i> .....	79
<i>Ilustración 19 Deja espacio entre palabras en Inglés I y II muestra</i> .....	81
<i>Ilustración 20 Deja espacio entre palabras en Español I y II muestra</i> .....	82
<i>Ilustración 21 Escribe de manera legible en Inglés I y II muestra</i> .....	84
<i>Ilustración 22 Escribe de manera legible en Español I y II muestra</i> .....	85

<i>Ilustración 23 Usa la puntuación en Inglés I y II muestra .....</i>	87
<i>Ilustración 24 Usa la puntuación en Español I y II muestra .....</i>	88
<i>Ilustración 25 Usa la mayúscula en Inglés I y II muestra .....</i>	90
<i>Ilustración 26 Usa la mayúscula en Español I y II muestra .....</i>	91
<i>Ilustración 27 Escribe 1-2 frases sobre un tema en Inglés I y II muestra .....</i>	93
<i>Ilustración 28 Escribe 1-2 frases sobre un tema en Español I y II muestra .....</i>	94

## Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar la relación entre lengua materna Español (L1) y lengua extranjera Inglés (L2) en lectura y escritura de niños de grado Primero. El contexto de la investigación es el colegio Juanambú. Los niños sujetos de la investigación tienen entre 5 y 7 años de edad en el momento de la investigación y están afianzando sus procesos de lectura y escritura en lengua materna Español. En Inglés están iniciando en los procesos de escritura y lectura. Los instrumentos de recolección de información en la presente investigación fueron la entrevista al profesor de lengua castellana de los niños, la observación, el diario de campo y rúbricas de análisis para analizar la producción de escritura y lectura de los niños. Se tomaron dos muestras de la producción escrita y lectora de los niños. El análisis de esta producción a través de rúbricas permitió observar algunas particularidades respecto de la relación entre los procesos de lectura bilingüe. Entre ellas se encuentran el fenómeno de la transferencia de habilidades de la lengua materna a la lectura de la lengua extranjera, la escritura inventiva de los niños cuyo proceso no incorpora aún la lógica del lenguaje y la creación de una lógica propia para dar sentido a sus escritos y niveles de competencia diferentes en los procesos de ambas lenguas, y la importancia del acompañamiento familiar en la motivación hacia la lectura.

**Palabras claves:** Lectura, escritura, bilingüismo, lengua materna, lengua extranjera.

## 1. Capítulo I

### 1.1 Referentes empíricos del problema de investigación.

El contexto de la investigación es el Colegio Juanambú, institución educativa de carácter privada fundada en el año 1983. Empezó sus labores en el barrio Santa Teresita con 76 estudiantes. El colegio actualmente está ubicado en el sector campestre de Pance, sobre la carrera 126 con calle 5 y cuenta con 265 estudiantes. A la fecha cuenta con 603 egresados en 25 promociones. Juanambú es un colegio campestre con un área de 38.692 mts<sup>2</sup> y tiene construidos 4.892 mts<sup>2</sup> en la actualidad. Ofrece un modelo de formación integral, personalizada y diferenciada.

El colegio hace parte de Aspaen (Asociación para la enseñanza), la cual es una entidad que conglomerada instituciones educativas en Colombia. Aspaen fue fundada en España, en 1964 por padres de Familia que querían una educación integral para sus hijos, diferente a la ofrecida en aquel entonces por las instituciones educativas. La descripción que se hace a continuación está basada en el documento del proyecto educativo de Aspaen Colombia.

El fundador del Opus Dei, Josemaría Escrivá de Balaguer guió a estos padres de familia preocupados por la educación que recibirían sus hijos y los invitó a ser ellos mismos los que fundaran los colegios que impartirían la educación integral que querían para sus hijos. Estas familias españolas que crearon los colegios de Aspaen en España, llamaron el interés de algunas familias colombianas interesadas en formar a sus hijos en una educación integral, diferente, y es así como Aspaen llega a Colombia bajo la consigna de considerar a la familia como primera formadora de los hijos, y por ende tiene ésta la responsabilidad de escoger el colegio que garantice la mejor formación para ellos.

El colegio tiene una identidad cristiana católica y es asesorada en su parte de formación espiritual por el Opus Dei, la cual es una institución perteneciente a la iglesia católica, fundada en 1928 por Josemaría Escrivá de Balaguer. En el colegio Juanambú los hábitos religiosos y de piedad son muy importantes y se busca inculcar y enseñar estos hábitos a los alumnos.

De ahí que se hagan oraciones al iniciar las clases, se realicen visitas al sagrario con frecuencia y se visite a la virgen para rezar la salve los días viernes al finalizar la jornada. El colegio en sus instalaciones cuenta con un oratorio, en el cual reposa un sagrario. Las ceremonias religiosas en el colegio son precedidas por un capellán que está frecuentemente en el colegio.

El colegio Juanambú ofrece una educación diferenciada masculina en la que los estudiantes y docentes del colegio son solo hombres. Los colegios Aspaen pretenden formar niños como niños y niñas como niñas, atendiendo a las diferencias psicológicas y de desarrollo que se presentan en cada uno de los sexos.

El proyecto educativo de Aspaen apunta a una formación integral, personalizada y diferenciada que desarrolle en los alumnos interés por el aprendizaje, el desarrollo de las virtudes cristianas y una actitud de servicio a los demás. Como estrategia de formación personalizada los estudiantes de grado quinto en adelante cuentan con el apoyo de la preceptoría, que consiste en el diálogo con un preceptor sobre asuntos personales de su vida cotidiana. El preceptor brinda consejos con base en su experiencia de vida y sus conocimientos. Los preceptores suelen ser egresados del colegio que cumplen con los requisitos necesarios para ocupar dicha labor.

Las estrategias pedagógicas del colegio Juanambú para la formación académica se conocen como PRIME y NOVUS. La primera, PRIME, es la estrategia empleada en el preescolar. Se basa en proyectos lúdicos integrales. NOVUS es la estrategia pedagógica empleada desde el grado

Primero en adelante. Esta estrategia se fundamenta en proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios que integran las distintas áreas del conocimiento en la comprensión de fenómenos y situaciones problemáticas de la vida real.

En el colegio Juanambú el arte, el deporte y la música son otros componentes importantes que completan el esquema general de la formación integral y humana.

Al ser un colegio bilingüe tiene intensidad horaria en lengua extranjera, principalmente en Inglés, ya que desde grado Transición la intensidad horaria de la clase de Inglés es de 9 horas; en segunda instancia, Francés, a partir de grado sexto. El colegio tiene una certificación internacional de Cambridge, que lleva a fusionar un currículo internacional de Cambridge con el currículo colombiano avalado por el Ministerio de Educación Nacional MEN.

Al ser un colegio bilingüe los niños del Colegio Juanambú reciben instrucción formal de la lengua Inglés en las clases, pero también informal fuera del aula. Así, cuando los niños están en espacios como el comedor, el parque de juegos, el descanso, entre otros, se comunica con los niños en Inglés con expresiones, comandos e instrucciones que se alejan de lo formal de las clases.

Además de la clase de Inglés en la que el dicho idioma es el vehículo principal de comunicación, otras asignaturas que usan el Inglés como lengua de comunicación son *Sicence* (Ciencias), *Math* (Matemáticas) y *Technology* (Tecnología).

Los estudiantes deben tomar pruebas internacionales conocidas como *Progression tests* y *check points*, las cuales son evaluadas por la entidad externa Cambridge. El colegio tiene además una certificación de calidad europea EFQM y está en proceso de ofrecer un bachillerato internacional

Los niños de grado Primero del Colegio Juanambú están afianzando los procesos de lectura y escritura en lengua materna Español desde la asignatura de Lengua Castellana. A la par desde la asignatura de Inglés los niños están desarrollando habilidades de lectura y escritura en segunda lengua Inglés.

Los niños reciben clases formales de Español e Inglés en las que aprenden componentes gramaticales de la lengua. En Español se trabaja la lectura principalmente desde el método de lectura silábica. En la clase de Inglés se aprenden aspectos gramaticales formales de lengua a través de estrategias acordes a la edad de los niños. (Aspaen Colombia, 2015)

La relación entre la lectura y la escritura en Inglés y Español es la situación a investigar en el presente trabajo. Ya que resulta interesante conocer cómo es ésta relación en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en ambas lenguas en los niños de grado primero.

Al no estar afianzados los procesos de lectura y escritura en lengua materna Español, resulta relevante preguntarse cuál es la relación entre los procesos de lectura y escritura en Inglés y Español de los niños. Esta relación constituye el objeto de estudio de la presente investigación.

## **1.2 Sujetos**

Los participantes son 17 niños hombres de grado Primero de Primaria, los cuales se ubican en un rango de edad de 5 a 7 años. El promedio de edad de los niños es 6 años. Estos niños hacen parte de la sección de Primaria del colegio, la cual abarca los grados primero, segundo, tercero y cuarto.

El grado primero es un grado de transición importante entre el Preescolar y la Primaria. En el grado primero los niños empiezan procesos nuevos que no tenían anteriormente, como lo son el

uso de cuadernos, libros, el manejar una cartuchera y un *locker* personal, lo que requiere de ellos más responsabilidad, autonomía e independencia.

En el Colegio Juanambú existe el grado Transición que pertenece a la sección Preescolar. Los niños de grado Primero sujetos de la presente investigación cursaron la mayoría Transición en el Colegio, pues de los 17 estudiantes, 13 de ellos estuvieron en el grado Transición del colegio Juanambú. Hay, además, 4 niños nuevos en grado Primero que provienen de Preescolares diferentes al del grado Transición del Colegio Juanambú.

### **1.3 Formulación del problema de investigación**

#### **1.4 Pregunta problema**

¿Cuál es la relación entre los procesos de lectura y escritura del Español como lengua materna y los procesos de lectura y escritura del Inglés como segunda lengua en estudiantes de grado primero de una institución educativa bilingüe de la ciudad de Cali?

#### **1.5 Objetivo general**

Analizar la relación entre los procesos de lectura y escritura del Español como lengua materna y del Inglés como lengua extranjera en niños de Primero de Primaria de una institución educativa bilingüe de la ciudad de Cali.

#### **1.6 Objetivos específicos**

1. Caracterizar los procesos de lectura y escritura del Español del grado Primero.
2. Caracterizar los procesos de lectura y escritura del Inglés como segunda lengua (L2) del grado Primero.
3. Analizar semejanzas y diferencias entre los procesos de lectura y escritura del Español e Inglés de los estudiantes de grado Primero.

## 1.7 Justificación

El aprendizaje de la lengua es un tema amplio sobre el cual se han planteado diversas teorías a lo largo de la historia. Según Reinoso (2000) cuando hablamos de aprendizaje de la lengua materna, la mayoría de autores se inclinan a considerar que ésta se aprende de manera intuitiva, que el medio social y cultural ejerce influencia sobre el aprendiz llevándolo a usar la lengua como vehículo de comunicación con sus semejantes. Sin embargo, cuando se habla del aprendizaje de una segunda lengua dentro del marco del bilingüismo la cuestión resulta compleja.

Es generalmente aceptado que la edad infantil es la etapa ideal para iniciar el aprendizaje de una segunda lengua, pues en esta etapa el cerebro tiene cierta plasticidad que le permite adquirir conocimientos fácilmente. Los niños tienen una disposición especial de flexibilidad para el aprendizaje, aparte de la curiosidad natural que caracteriza a la edad infantil (Lenneberg, 1967). De ahí que muchos colegios bilingües, así como padres conscientes de la importancia del aprendizaje de una segunda lengua, velen porque los niños la aprendan cada vez más temprano.

Los niños que aún están aprendiendo su lengua materna y además se ven expuestos al aprendizaje de una segunda lengua, se ven exigidos a manejar dos códigos lingüísticos diferentes, con reglas, sonidos y estructuras distintas. Los niños enfocados a una educación bilingüe establecen relaciones entre ambas lenguas y buscan patrones de semejanza y diferencia. (August, Calderón, & Carlo, 2002)

La relación entre el aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua es un fenómeno complejo en el que convergen diversos factores dignos de ser estudiados para ofrecer luz sobre el tema. Al ser un colegio bilingüe los niños tienen el reto de llegar a una proficiencia en el Inglés como lengua extranjera en 12 años que dura el transcurso por los grados de Transición a Undécimo.

Es necesario entonces investigar la relación entre los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de la lengua materna Español y el Inglés como segunda lengua, teniendo en cuenta que la primera aún no está afianzada en su totalidad. Como supuesto de la investigación puede establecerse que sea éste un impedimento para la adquisición del inglés como lengua extranjera, o bien puede ser una buena condición para que ambas lenguas sean aprehendidas y desarrolladas simultáneamente. En el marco teórico se presenta una discusión sobre este tema.

La lectura y la escritura son dos habilidades requeridas para el manejo de la lengua, así como el habla y la escucha. En la presente investigación se abordarán las habilidades de la escritura y la lectura ya que son estas dos habilidades en las que aún no han logrado afianzar completamente y en las que se está trabajando desde el área de Lengua Castellana con los niños.

Con la presente investigación se busca aportar bases a educadores y personas interesadas en el fenómeno del bilingüismo en niños, en especial en el aspecto de interacción entre la lengua materna y la segunda lengua, cuando la primera no está desarrollada en su totalidad. Entre las bases que se pretende aportar están la de comprender el fenómeno de la interacción de la lengua materna en el aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua extranjera, la relación que existe entre los procesos de lectura y escritura bilingüe y cómo desde el rol de educador se puede apoyar estos procesos. Los datos extraídos de la presente investigación servirán para comprender la relación entre los procesos de lectura y escritura del Español como lengua materna y el Inglés como lengua extranjera.

## **2. Capítulo II**

### **2.1 Marco teórico**

#### **2.1.1 Aprendizaje vs Adquisición de una segunda lengua**

#### **2.1.2 Procesos y relaciones**

Según Gass y Selinker (2001) el aprendizaje de una segunda lengua es un fenómeno que difiere del aprendizaje de una lengua extranjera. Argumentan que la diferencia de ambos fenómenos estriba en el ambiente en el que el aprendizaje ocurre. Siendo que la adquisición de una segunda lengua tiene lugar en un ambiente en el cual el estudiante puede interactuar con hablantes nativos de la lengua objeto de aprendizaje, por ejemplo, un hablante nativo de Español, Colombiano, aprende Inglés en Estados Unidos.

Mientras que en el aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante aprende una segunda lengua que no hace parte de su contexto inmediato. Por ejemplo, un estudiante Colombiano aprende Inglés en un colegio Bilingüe en Colombia. Según esta postura los niños de grado Primero del Colegio Juanambú estarían aprendiendo una lengua extranjera y no una segunda lengua.

En el prólogo a los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés (MEN, 2006, pág. 5) se define el concepto de Bilingüismo como: “los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. ... Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera...”

En el mismo documento se entiende la segunda lengua como “... aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por necesidad en

la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero. Algunas veces se adquiere durante la infancia; también puede aprenderse en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables, particularmente en el caso de los programas intensivos de educación bilingüe” (MEN, 2006, pág. 5)

El colegio Juanambú al tener un programa bilingüe, se puede considerar como un colegio con una condición pedagógica especial que busca la adquisición de una segunda lengua en el contexto de la educación formal en la escuela.

Así mismo, en el mismo documento se entiende a la lengua extranjera como: “... aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran” (MEN, 2006, pág. 5)

Por otro lado, Ellis (1997), aclara que la adquisición de una segunda lengua no necesariamente debe ser considerada como diferente a la de una lengua extranjera, ya que en ambos fenómenos se llevan procesos esencialmente similares que solo se diferencian por las situaciones de contexto en las que se llevan a cabo.

De acuerdo con los argumentos expresados por Ellis, el aprendizaje de una segunda lengua y el de una lengua extranjera no deben ser considerados como dos procesos diferentes sino más bien como dos procesos similares, que solo difieren por una situación particular en la que se pone al estudiante. De ahí que en la presente investigación sea viable usar el término adquisición de una

segunda lengua para describir el proceso que llevan los niños de grado Primero del Colegio Juanambú.

McLaughlin & Osanai (1995) y Tabors (1997), establecen que los niños aprenden una segunda lengua de dos maneras diferentes, a saber, simultáneamente o secuencialmente. Estas maneras de aprender difieren en la edad que los niños tienen al momento de aprender, así los niños menores de 3 años son niños que aprenden una segunda lengua de manera simultánea a su lengua materna.

El fenómeno del aprendizaje simultáneo de la lengua materna y una segunda lengua, según los autores, se presenta principalmente en niños cuyos padres o familias hablan dos idiomas diferentes, y son expuestos a ambos idiomas a igual intensidad. Estos niños no diferencian los dos códigos lingüísticos hasta que alcanzan la edad de 6 años y empiezan a hacer mayor uso de una lengua que la otra.

Por otro lado, el aprendizaje secuencial de la segunda lengua se asemeja más al proceso que llevan los niños del grado primero del Colegio Juanambú, pues son niños que ya tienen consolidada su lengua materna Español como vehículo de comunicación familiar y social, y ahora se ven expuestos a aprender el Inglés como segunda lengua en el colegio.

Según los autores el aprendizaje secuencial del Inglés como segunda lengua no se da de manera natural como en el aprendizaje simultáneo, sino que como ya hay una base, un código lingüístico que subyace al aprendiz (su lengua materna), ahora deberá enfrentarse a un nuevo código que no le resulta ya tan natural. De ahí que en este modelo de aprendizaje secuencial influyan factores como la motivación e interés del niño por aprender.

Halgunseth (2010) establece como un primer periodo en el aprendizaje de una segunda lengua el uso continuado de la lengua materna para expresarse y hacerse entender. Los niños de Primero

del Colegio Juanambú al no tener las bases suficientes para expresarse en Inglés usan constantemente el Español para expresar sus ideas y sentimientos

La autora coincide con Dunn (2011), en la existencia de una etapa silenciosa en la que los niños al no tener la competencia de comunicación lingüística desarrollada optan por escuchar y expresarse lo menos posible, o en el momento que deben hacerlo usan como auxilio la lengua materna.

Poco a poco los niños empiezan a usar expresiones y sonidos que, como afirma Dunn, han escuchado, les resultan familiares, pero desconocen su composición gramatical o que están unidos por palabras independientes que tienen sonidos propios cada una. Con el tiempo los niños empiezan a ser capaces de expresar sus ideas y pensamientos en la segunda lengua, cometiendo errores gramaticales que poco a poco se corregirán.

### **2.1.3 Enfoques teóricos**

Entre los acercamientos teóricos existentes para comprender el fenómeno de la adquisición de una segunda lengua existen dos modelos teóricos predominantes. Tales modelos teóricos son el de la Gramática universal de Noam Chomsky y el Modelo del Monitor de Stephen Krashen.

Según Chomsky (1965) todos los seres humanos, sin importar el lugar en el que vivimos o la lengua que hablamos, poseemos un “dispositivo del lenguaje” que nos permite adquirir la lengua de manera natural e intuitiva, es decir, la habilidad lingüística viene integrada naturalmente en el cerebro de los niños al nacer. Este dispositivo permite a los seres humanos no solo aprender, sino crear usando el lenguaje. Chomsky además postula que a todas las lenguas habladas en el mundo subyace una gramática universal, común a todas las lenguas.

De ahí que el proceso de adquisición de la lengua materna en niños sea tan natural y rápido. Los niños al aprender la lengua materna no solo se limitan a repetir las palabras y frases que escuchan de las demás personas, sino que además se aventuran a crear nuevas frases y hacer combinaciones de palabras que quizás nunca han escuchado. Por eso es común escuchar a los niños experimentar con el lenguaje en una etapa en la que parecerían cometer errores en el uso de la lengua, pero en realidad están atravesando por una etapa natural de experimentación.

De lo anterior se deriva que todos los seres humanos en el momento en que nacen, tienen la capacidad de aprender el lenguaje, pues tienen dentro de su ser un mecanismo que les permite adquirir la lengua, y este mecanismo es general para cualquier lengua que se aprenda alrededor del mundo.

Por otro lado, Krashen (1988) ha sido uno de los teóricos más influyentes en cuanto a acercamientos y exploraciones sobre la adquisición de una segunda lengua. Su teoría de adquisición de la segunda lengua se compone de cinco hipótesis, a saber, la hipótesis de la adquisición y el aprendizaje, del monitor, del *input*, la hipótesis del orden natural y la del filtro afectivo. De las anteriores, la hipótesis de la adquisición y el aprendizaje merece ser desarrollada para términos de la presente investigación.

En primer lugar, Krashen establece una clara diferencia entre *Aprendizaje* y *Adquisición* de una segunda lengua. En esta distinción, la *Adquisición* de una segunda lengua es un proceso espontáneo y natural, similar al que sucede en la interiorización de la lengua materna. Este es un proceso inconsciente en el que la interacción en la segunda lengua es clave, en una interacción en la que el acto comunicativo, el comprender y ser comprendido es lo importante y no los errores que se cometan. (Krashen, 1988)

Por otro lado, el *Aprendizaje* para Krashen hace referencia a un proceso formal, consciente, de instrucción en el aprendizaje de una segunda lengua. Es un aprendizaje consciente de la lengua, relacionado con el conocimiento de las estructuras gramaticales y su correcto uso. Así, resultan ser dos procesos diferentes el *Aprendizaje* y la *Adquisición* de la segunda lengua. El primero se refiere a la clase formal de inglés en un aula, y el segundo se refiere más bien a un proceso análogo al que Gass y Selinker(2001) definen como adquisición, es decir, un proceso de interacción con hablantes nativos de la segunda lengua en un contexto comunicativo.

Los niños de grado primero del colegio Juanambú llevan un proceso de *Aprendizaje* y de *Adquisición* de la segunda lengua Inglés en el sentido que les asigna Krashen a estos términos, ya que los niños tienen clases de Inglés formal donde aprenden acerca de la gramática y el uso correcto de la lengua (*Aprendizaje*). Pero también están adquiriendo la lengua cuando se comunica con ellos y entre ellos en la segunda lengua en espacios no académicos formales, como el comedor, el parque, y en general toda comunicación fuera del aula que se genera de manera espontánea y no está sujeta a la formalización académica (*Adquisición*).

Según Opal Dunn (2011), escritora y especialista en desarrollo temprano del lenguaje, los niños adquieren una segunda lengua de manera natural, con una gran ventaja sobre los adolescentes y adultos, ya que los niños se ven motivados a aprender sin necesidad de tener un aprendizaje consciente. Los niños aprenden sin el conocimiento pleno de que están aprendiendo o qué están aprendiendo, esto les permite tener un proceso natural y fluido de aprendizaje.

Es decir que para Dunn, el proceso de adquisición de una segunda lengua en los niños está más inclinado al término *Adquisición* acuñado por Krashen en su teoría. Entre otras ventajas de los niños al momento de aprender una segunda lengua, la autora menciona que ellos aún están

aprendiendo su lengua materna, de ahí que usen las mismas estrategias para aprender una segunda lengua que las que usan para el aprendizaje de la primera.

De esta manera los niños que aprenden una segunda lengua desde temprana edad estarán adquiriéndola de manera natural, en un proceso similar al de adquisición de la lengua materna, sin un aprendizaje consciente de reglas gramaticales y uso del lenguaje, que es regularmente el mecanismo de aprendizaje en personas adultas.

Además, Dunn menciona que los niños al iniciar desde temprana edad la exposición a una segunda lengua, son más proclives a tener un acento y pronunciación nativa, cosa que difícilmente podrá lograrse al aprender la lengua a una edad más avanzada.

Sin embargo, Dunn (2011) advierte que este proceso no se da de manera repentina, sino que se desarrolla de manera gradual y paulatina. Durante ese desarrollo es posible clasificar algunas etapas en el proceso de aprendizaje del Inglés como segunda lengua; así, la autora menciona la existencia de una primera etapa, denominada la etapa silenciosa. En esta etapa los niños escuchan y aprenden a través de la atención, escucha y recepción de la lengua. Este fenómeno también se manifiesta durante el aprendizaje de la lengua materna.

Los niños no empezarán a hablar sino hasta que hayan superado esta etapa silenciosa, la cual varía en extensión de persona a persona. Los niños empiezan a hablar, según Dunn, principalmente repitiendo palabras y frases que han escuchado. Ellos las repiten y las usan de manera adecuada, pues los sonidos y el contexto de uso les resultan familiares, sin embargo, no alcanzan a reconocer que algunas de esas frases o expresiones están separadas por palabras.

#### **2.1.4 Facetas individuales, familiares y culturales.**

Es comúnmente aceptado que los niños tienen una gran facilidad para aprender, no solo un segundo idioma, sino aprender en general. Para apoyar este argumento es frecuente citarse la curiosidad natural que muestran los niños, lo que los lleva a indagar y explorar todo lo que está a su alrededor, como pequeñas esponjas.

Cada vez es más común encontrarse con padres de familia interesados en que sus hijos sean bilingües desde una temprana edad, esto motivado por la citada curiosidad que muestran los niños desde temprano, así como por el auge de la globalización y la importancia que cada vez más toma el Inglés como idioma global de comunicación. Sin embargo, este auge e interés no siempre ha sido tal.

Tabors (1997) y Espinosa (2008), mencionan cómo hace algunos años se tenía por cierto que exponer a los niños al aprendizaje simultáneo de dos lenguas era algo contraproducente y que llevaba a los niños a confundirse y retrasar su proceso de adquisición lingüístico natural.

Por otro lado, Ana María Corral (1997), en su artículo “El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil”, menciona cómo los niños desde una temprana edad manifiestan un deseo insaciable por aprender, una infinita curiosidad. En los primeros años de vida, el cerebro del niño es como una gran ventana, abierta al mundo, sus experiencias y conocimientos. La autora manifiesta esta actitud del niño y su facilidad para el aprendizaje como un argumento para iniciar el proceso de lectura desde esta tierna edad (Corral, 1997)

Corral (1997) además menciona, cómo los niños desde su nacimiento hasta los 8 años de edad están en la etapa que facilita mayormente el aprendizaje, debido a la plasticidad del cerebro durante esta época. En esta etapa la influencia del entorno es fundamental y la interacción y empatía con

los padres y familiares cercanos genera un ambiente y una disposición favorable para los aprendizajes. Entre estos aprendizajes destaca el de una segunda lengua.

Ramírez (2011), menciona cómo el encuentro con la lectura en la primera infancia, viene dado en gran parte con la interacción de los cuidadores, de papá y mamá, que a través del afecto inculcan y motivan en el niño el interés por la lectura. Es decir, que, en los primeros años de vida, la lectura está determinada enormemente por un componente afectivo. (Ramírez, 2011)

Siguiendo las reflexiones de Ramírez, al estar expuesto el niño a un ambiente afectivamente positivo y con una estimulación adecuada, permite en los años de la primera infancia la introducción a aspectos más formales de la lectura, aspectos como la direccionalidad en la lectura, la entonación con los signos gramaticales, en donde indudablemente entra la puntuación y aspectos formales como el uso de la mayúscula en lo que tienen que ver con la escritura.

Resulta pertinente mencionar cómo Dunn (2011) establece una diferencia de género en el aprendizaje del Inglés como segunda lengua. El colegio Juanambú al ser de educación diferenciada masculina, tiene entre sus alumnos a niños varones reunidos en un salón de clase, interactuando y aprendiendo juntos con personas de su mismo sexo. La autora manifiesta que por naturaleza las niñas tienen una habilidad natural para adquirir una segunda lengua, y que en salones de clase mixtos los niños podrían sentirse un poco aislados y desmotivados frente al aprendizaje de las niñas.

Seguramente el hecho de Juanambú ser un colegio de educación diferenciada masculina, provee un escenario propicio para el desarrollo de adquisición y aprendizaje del Inglés como segunda lengua de parte de los niños, sin tener que entrar en comparaciones con el aprendizaje de niñas de su misma edad.

Krashen (1982) en su hipótesis del filtro afectivo menciona la importancia de mantener un ambiente de motivación, seguridad y calma en el estudiante, lo más alejado posible de ansiedad, angustia o cualquier estado emocional negativo que bloquee al estudiante y pueda impedir que desarrolle el aprendizaje y adquisición de la lengua. Así los niños de Juanambú, al ser todos varones, de acuerdo a lo expresado por Dunn respecto al aprendizaje de niños y niñas y la interacción entre ambos, están enmarcados en un ambiente positivo para el aprendizaje en términos afectivos.

## **2.2 Procesos de lectura y escritura**

### **2.2.1 Aprendizaje de la lectura en L1 y L2**

En el proyecto de investigación desarrollado por Marta Inés Guzmán, María del Socorro Chalela y Ángela Gabriela Gutiérrez (2008) se comenta cómo los humanos leen incluso desde antes de su gestación. Así, las palabras de sus progenitores, canciones y sonidos en general son percibidos y “leídos” por el niño a través de sus sentidos desde el momento que está en gestación.

Siguiendo las reflexiones de las autoras, una vez nacen los niños, están en contacto con sus padres y leen sus gestos, sonidos, expresiones; y a medida que se van desarrollando, empiezan a estar en capacidad de leer el mundo, sus objetos, las imágenes, situaciones y fenómenos de la realidad en el contexto que los rodean.

Desde esta perspectiva es posible considerar la lectura, no como el acto mecánico que se inicia formal y tradicionalmente cuando los niños entran al ámbito académico de la Primaria, sino como un fenómeno global, que acompaña la vida del niño desde su más temprana infancia. Aquí es posible observar una vez más la importancia que tiene el contexto familiar, que dota al proceso lector de un ambiente emocionalmente fructífero y que propicia las condiciones favorables para el desarrollo de la lectura.

Siguiendo la discusión frente a la plasticidad del cerebro de los niños y su facilidad para el aprendizaje desde una temprana edad, resulta pertinente cuestionarse si el aprendizaje temprano de la lectura y escritura en lengua materna y segunda lengua resulta un proceso deseable y productivo o por el contrario es necesario esperar ciertos procesos de maduración y desarrollo en el niño como prerequisites para iniciar dicho aprendizaje.

Al respecto Corral (1997), confronta las posturas de distintos autores en cuanto al aprendizaje precoz de la lectura, frente al aprendizaje de la misma cuando ya existen unas condiciones de maduración biológica y de desarrollo en el niño que le permitieran dicho aprendizaje, así, la autora cita a autores como como Doman (1989), Cohen (1983) y Moore (1968) para los cuales el niño desde una temprana edad tiene las facultades necesarias para iniciar el proceso de lectura de manera análoga a como inicia el proceso de apropiación del lenguaje oral.

Por otro lado, menciona la autora, autores como Gesell, Dewey, Piaget, Monfort, (recopilados por Cohen en 1983), quienes consideran que es necesario esperar hasta los 6 u 8 años para que el niño haya reunido las condiciones de maduración que le llevarían a estar capacitado para iniciar el proceso lector. Para estos autores es crucial no forzar el proceso del niño, sino antes bien, respetar su desarrollo natural.

En cuanto al proceso de lectura en la segunda lengua, Dunn (2011) manifiesta que, si los niños ya pueden leer en su lengua materna, entonces tratarán de usar el mismo mecanismo de lectura de las palabras en Español, haciendo uso de los sonidos y combinaciones de sonidos que conocen de la lengua materna. Es por esto que la autora menciona de suma importancia el aprendizaje de los sonidos del alfabeto de la segunda lengua. En este sentido, es común observar que niños y adultos al enfrentarse por primera vez a un nuevo idioma, se aventuran a leer las palabras con los sonidos y combinaciones de sonidos propios de la lengua materna.

De lo anterior podría inferirse que si los niños del grado Primero del colegio Juanambú no han adquirido en lo formal el proceso de lectura en lengua materna Español aun, entonces esta no interferirá en la lectura en la segunda lengua, Inglés; lo cual representa, según lo anterior, una ventaja para su aprendizaje. Sin embargo, en la práctica es posible ver cómo al leer en Inglés

palabras desconocidas, los niños suelen usar los sonidos y combinaciones de palabras propios del Español, al ya tener desarrollada la oralidad.

A este respecto, Corral (1997) menciona que, a los 6 años, cuando los niños inician la etapa escolar, es evidente notar que algunos niños ya saben leer, mientras que otros no, y este fenómeno se extiende incluso al terminar la primera etapa de escuela. Además, en muchos de estos niños que evidencian dificultades en su proceso lector, es posible notar rechazo y desmotivación hacia esta práctica, rechazo que se ha venido reforzando merced a su fracaso en este proceso en relación con otros compañeros más avanzados.

Sin embargo, respecto a la lectura en una segunda lengua es preciso determinar algunos factores particulares que la diferencian del proceso de lectura de la lengua materna. Así para Dunn (2011), el proceso de lectura en la segunda lengua se da en los niños como un proceso de memorización de sonidos y palabras. Cuando los niños conocen y pueden leer ciertas palabras y están familiarizados con sus sonidos, se sentirán más seguros para aventurarse a leer palabras y sonidos que les son desconocidos.

Gallego (2000), aporta un análisis a los métodos usados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en el cual el autor plantea una distinción de los métodos de acuerdo a las unidades lingüísticas en las que se apoyan para el análisis de lo escrito. Así, en primer lugar, presenta el autor los llamados métodos sintéticos o ascendentes, cuya principal característica es la de partir de las unidades más básicas hacia las más complejas, un ejemplo de este tipo de métodos sería el de partir de la lectura de sílabas, combinación silábica, hacia la lectura de palabras y frases completas a manera de decodificación, enfocándose en los aspectos fonológicos de la lectura.

Por otro lado, están los llamados métodos analíticos o descendentes, los cuales, a diferencia de los ascendentes, parten de las unidades más complejas hacia las más básicas. Este tipo de métodos se enfocan más en la comprensión de la globalidad de la lectura, antes que en la decodificación de las palabras. Si bien la diferencia entre los dos tipos de métodos es bien marcada, el autor comenta de la existencia de métodos mixtos, en los que se toman elementos de ambos métodos.

El autor plantea la necesidad del uso de un método en el aprendizaje y enseñanza de la lectura, ya que este no se adquiere de manera espontánea como ocurre con el lenguaje hablado, sino que requiere de instrucción. En este sentido, si bien el factor afectivo y familiar es crucial en el aprendizaje de la lectura y escritura, el aspecto formal de la instrucción en la lectura y escritura en el colegio a través del método empleado para su interiorización es de vital importancia en el desarrollo de estos procesos en el estudiante.

Frente a la contraposición en la forma de proceder en el aprendizaje de la lectura de los métodos ascendentes y descendentes, el autor comenta que al partir de la palabra como unidad, tal como lo hacen los métodos descendentes, el niño se ve expuesto a estímulos completos y llenos de sentido, a diferencia de los métodos ascendentes, que al partir de unidades escindidas y parciales como lo son las sílabas, presenta al estudiante estímulos fragmentados, lo que requiere de un esfuerzo mecánico de los niños al aprender a leer. Sin embargo, agrega el autor, los aspectos de decodificación resultan importantes en el aprendizaje de la lectura y no resulta conveniente dejarlos de lado completamente, así el autor insiste en la importancia de los métodos mixtos o eclécticos en los que se aborde el proceder de los métodos ascendentes y descendentes. Finalmente, el autor concluye retomando la importancia tanto de la lectura fonológica, la cual consiste en la decodificando sílabas, como de la lectura léxica, que se enfoca en el reconocimiento de unidades más completas como lo son las palabras. Gallego (2000).

Las teorías y métodos empleados en el aprendizaje de la lectura y escritura no siempre han sido iguales, sino que han pasado por distintas etapas a través de la historia moderna. En este sentido Bastidas (2001) comenta como en los años 1920, se posesionó la teoría de la madurez para la lectura, la cual consideraba que los niños para iniciar el proceso lector, debían primero tener unos prerequisites expresados en términos de madurez cognitiva y física que les permitiría aprehender la lectura. (Teale & Sulzby, 1986)

A partir de esta concepción, se formularon dos hipótesis. En primer lugar, era necesario esperar hasta que los niños llegaran a una edad adecuada, madura, en la que se podría empezar a enseñar la lectura, y, por otro lado, se empezó a considerar la posibilidad de que, a través de métodos y didácticas particulares se lograra ejercitar dicha madurez en los niños. En este contexto, comenta el autor, a los niños se les enseñaba a leer primero, y sólo después de adquirida la competencia lectora, se les instruía en la escritura, además, la lectura en aquella época se enfocaba en lo formal y mecánico, lo comunicativo de la lectura y su componente social no eran considerados.

A partir de 1960, la madurez del niño para la lectura, empezó a ser considerada no como un aspecto interno, propio del niño, sino como un aspecto susceptible de ser influenciado y estimulado desde el exterior, así empezó a aparecer una preocupación por la estimulación temprana y por el ambiente y tipo de estímulos a los que se exponía al niño. Sin embargo, en este contexto, se consideraba que el niño empezaba su proceso lector solo una vez ingresaba a la escuela y recibía instrucción formal.

Posterior a esta teoría de la madurez para la lectura, surgió la que el autor denomina como teoría de la lectoescritura emergente. (Teale & Sulzby, 1986) En ella, el niño es considerado

como un ente activo dentro del aprendizaje en el que la lectura y la escritura empiezan a tener la relevancia y reconocimiento que antes estaba relegado para la lectura solamente. En este sentido, empiezan a considerarse nuevos aspectos, como el hecho de que los niños empiezan su proceso lector, no cuando inician la etapa formal de la educación, sino desde el seno familiar de su hogar.

De lo anterior surge en primer lugar, una duda sobre la teoría de la maduración para la lectura, propuesta en un primer momento, y en segundo lugar, unos fundamentos que sustentan la teoría de la lectoescritura emergente, como lo son : El hecho de que el niño empieza su proceso lector antes de ingresar en lo formal de la escuela; la lectura y escritura antes de ser acciones aisladas y mecánicas, son acciones contextualizadas y que cumplen una función social y comunicativa; desde el momento del nacimiento los niños están en una etapa crucial de estimulación y desarrollo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y las personas cercanas a los niños, tales como padres y familiares son cruciales en la motivación y en el componente afectivo que acompaña al interés por la lectura y la escritura en los primeros años de vida. (Teale & Sulzby, 1986)

### **2.2.2 Aprendizaje de la escritura en L1 y L2**

Para Marta Inés Guzmán, María del Socorro Chalela y Ángela Gabriela Gutiérrez (2008) los niños difieren en el grado de maduración en el momento de hacer frente al aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que el cerebro de cada niño es diferente, y la estimulación temprana en un ambiente afectivo positivo de parte de la familia determina en gran medida la maduración y receptividad del proceso lector una vez los niños estén en la escuela.

Las autoras mencionan que los procesos de lectura y escritura requieren cierto nivel de madurez referenciado por la actividad motriz, la inteligencia intuitiva y el pensamiento lógico que se va

desarrollando a través de la educación formal. Al ir progresando en estos procesos los niños se sienten seguros y esto brinda una disponibilidad especial para empezar con los procesos lector y escrito.

En este sentido, es posible deducir que un niño que no haya madurado en sus procesos de desarrollo y se enfrente a los procesos lector y escrito, sin tener las condiciones para su aprendizaje, es un niño que sufrirá al no poder desempeñarse y aprender como lo hacen los demás compañeros, quienes quizás, si están maduros y listos para iniciar estos procesos.

El aprendizaje de la lectura y la escritura son dos fenómenos complejos que requieren de un marco y trasfondo para su comprensión y análisis. Así, Egan (1991), menciona cómo el lenguaje escrito se fundamenta en la representación de sonidos, las palabras están compuestas por letras que en última vienen a representar sonidos. La escritura, así entendida, vendría siendo como letras o símbolos que representan sonidos particulares.

Ferreiro & Teberosky (1979) mencionan etapas en el proceso de adquisición de la escritura que resultan pertinentes mencionar en el marco de la presente investigación.

Así, entre las etapas de la adquisición de la escritura las autoras mencionan una *Etapas icónica*, la cual se caracteriza por los dibujos, garabatos y expresiones más ligadas a la representación artística, que, a la escrita como tal, cada una de estas expresiones tienen un sentido que se explica a través de la lógica infantil. A esta etapa le sigue la denominada *Indiferenciación* entre escritura y dibujo, en la que, como en la icónica, existen manifestación de dibujos y garabateos, pero esta vez acompañadas de trazos que empiezan a parecerse a la representación de letras.

A partir de esta etapa de *Indiferenciación*, los niños empiezan a establecer hipótesis para explicar y dar sentido a sus manifestaciones, así las autoras mencionan la hipótesis de nombre y

de variedad. La siguiente etapa es denominada *Construcción de formas de diferenciación*, aquí los niños comprenden que la escritura lleva ciertas reglas, normalmente aparece cuando los niños están ya inmersos en lo formal de la escuela. En esta etapa aparecen nuevas hipótesis como lo son la del singular y plural y de cantidad.

Posterior a esta etapa, tiene lugar la denominada de *Producción fonética*, en la que el niño establece la relación sonido-grafía, en la que cada sonido está representado por una letra. En conjunto con esta etapa se desarrolla la denominada de *Correspondencia fonética*, en la que cada letra tiene un sonido asignado. Es quizás esta la etapa en la que se encuentran los niños de grado Primero del Colegio Juanambú en Lengua Castellana, pues el trabajo del profesor de Lengua se concentra mucho en la identificación de la letra, sus sonidos y sus combinaciones.

Por último está la *Etapa alfabética*, en la que los niños ya no solo le asignan a cada letra un sonido particular, sino que además comprenden en su totalidad el código alfabético.

Entre los niños de grado Primero del colegio Juanambú se evidencian diferencias en cuanto a la capacidad y competencia lectora y escrita, es decir no todos los niños están a un mismo nivel de competencia en estas actividades, hay algunos que pueden leer de una manera más o menos fluida, y así mismo escribir, mientras que hay otros niños a los cuales tanto la lectura como la escritura les resulta una gran dificultad. Esto es posible observarlo en la producción escrita y de lectura de los niños en el desarrollo de las clases.

### 2.3 Antecedentes empíricos

Entre las investigaciones recientes sobre el campo de la relación entre la lectura y escritura bilingüe en niños se encuentra la realizada por Ángela K. Salmon (2008). La autora se enfoca en la contextualización de prácticas idóneas para el aprendizaje de la lectura y escritura bilingüe en niños en etapa preescolar. En dicha investigación la autora establece como consecuencia del éxito de la lectura y la escritura las bases que los niños tienen en idioma oral.

La autora establece una distinción entre aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Krashen & Terrel (1983) consideran la adquisición como un fenómeno natural fruto de la interacción y comunicación con el otro. Sostienen que la adquisición lingüística es un fenómeno natural en el que el niño desarrolla un lenguaje como producto de la interacción y necesidad natural de comunicarse. Por otro lado, aprendizaje, lo presenta como la instrucción formal y sistemática de un idioma. La autora menciona como a partir de esta consideración de la adquisición del lenguaje surge el *Enfoque natural del lenguaje*, el cual consta de cuatro etapas, a saber la Reproducción a través de la comunicación gestual y de actos; Producción temprana mediante el uso de palabreas o frases cortas; Inicio del habla a través de la formulación de oraciones completas; y Fluido inicial, cuando los niños toman partida en conversaciones y generan conexiones narrativas. (Salmon, 2008)

La autora hace referencia a los tipos de adquisición del lenguaje, en los que discrimina la adquisición simultánea y la adquisición secuencial. En primer lugar, la adquisición simultánea del lenguaje se presenta en niños que están expuestos a dos idiomas diferentes, así se considera en proceso de adquisición simultánea a aquellos niños cuyos padres hablan cada uno un idioma diferente y aquellos niños que hablan un idioma en casa y están expuestos a otro en lo formal de

la escuela. Estos niños crecen en un ambiente fructífero en el que se establecen las condiciones necesarias para desarrollar la lectura y escritura bilingüe. (Tabors & Snow, 2006).

Por otro lado, la adquisición secuencial de lenguas ocurre cuando el niño inicia el aprendizaje de un segundo idioma teniendo como base el primer idioma que ha adquirido, su lengua materna. En la etapa infantil el niño está en una fase crucial para la adquisición del lenguaje, esto debido a la citada plasticidad del cerebro que permite la adquisición de varios idiomas. (Nelson, 2003).

Además de la distinción entre aprendizaje y adquisición de la lengua y sus vertientes, aparece como variable crucial en el aprendizaje de un segundo idioma los factores individuales. Tabors (1997) menciona tres factores individuales a tener en cuenta en el niño en el momento de la adquisición de una segunda lengua, a saber, el factor aptitud, el social y el psicológico.

Por otro lado, Mónica Herrero Mateo (2014) en su trabajo *Aprendizaje de la Lectoescritura en centros bilingües: método Jolly Phonics*, pretende evidenciar cómo es la adquisición de un segundo idioma y los requisitos de la lectura y escritura en dos idiomas.

Al respecto menciona como Hornberger (2004) plantea como se dan diferentes formas y niveles de lectura y escritura en dos idiomas que van a depender de diversos factores como el contexto social, las diferencias individuales, el desarrollo simultáneo o secuencial de la lengua y las diferencias en las habilidades de lectura y escritura de un aprendiz en el mismo idioma, que no necesariamente deben ser recíprocamente desarrolladas.

Por otro lado, plantea como Edelsky (1986) en su investigación comenta como los niños al adquirir la lectura y escritura en el primer idioma, logran apoyarse sobre esta base para desarrollar estas habilidades en Inglés. Es decir, que estos estudiantes logran transferir las

habilidades que ya desarrollaron en el primer idioma, su lengua materna, hacia el segundo, usando esta transferencia como estrategia de acercamiento y aprendizaje al nuevo idioma.

Este fenómeno de la transferencia de las habilidades de lectura y escritura de la lengua materna para aproximarse al aprendizaje de la lectura y escritura en la segunda lengua es un fenómeno muy común que es posible observar directamente en el aula de clase, y que ya ha sido abordado por otros autores. (Cummins, 2000)

Para términos del análisis de la presente investigación se adoptan algunas perspectivas expuestas en el marco teórico. En primer lugar, es preciso establecer que los niños de grado primero del Colegio Juanambú están en un proceso de *Adquisición y Aprendizaje* de la segunda lengua tal como son concebidos por Krashen (1988), ya que por un lado están expuestos a clases e instrucción formal en la lengua, pero además están expuestos a un ambiente bilingüe en el que se dan interacciones comunicativas en la lengua fuera del aula de clases.

Además de lo anterior, resulta relevante establecer que los niños de grado primero aprenden la segunda lengua de manera secuencial, tal como lo conciben McLaughlin & Osanai (1995) y Tabors (1997). Es decir, los niños ya tienen una base lingüística y una oralidad en su lengua materna, y se ven expuestos al aprendizaje de un segundo código lingüístico.

Para aprender la segunda lengua, los niños de grado primero usan las habilidades adquiridas en lengua materna como estrategia para acercarse al conocimiento de la nueva lengua, es así como a través de la transferencia de habilidades los niños encuentran una vía hacia la comprensión del nuevo idioma. (Cummins, 2000)

Un factor importante a tener en cuenta es el del apoyo familiar como soporte afectivo y de motivación hacia la lectura en una temprana edad. Los procesos de lectura y escritura en la

infancia vienen determinados en gran medida por este componente afectivo que determina en gran medida el vínculo que los niños manifiestan hacia estos procesos. (Ramirez, 2011).

Además, para terminos de analisis en la presente investigación, los niños de grado primero son niños que tienen un rol activo en el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura. Ellos inician el desarrollo de estos procesos en el seno familiar a través de la afectividad expresada por sus padres. Si bien no requieren de una maduración particular para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura tal como lo proponía la teoría de la maduración lectora (Teale & Sulzby, 1986), si requieren de cierta madurez, manifiesta no en su edad o en procesos cognitivos, sino referentes como la actividad motriz, inteligencia intuitiva y el pensamiento lógico (Guzmán, M.I., Chálela, M.S., & Gutiérrez, A.G. , 2008)

### 3. Capítulo III

#### 3.1 Metodología

En este capítulo se describen los aspectos metodológicos de la investigación. La presente es una investigación cualitativa y descriptiva que pretende analizar la relación entre los procesos de lectura y escritura en lengua materna y segunda lengua de niños de grado primero.

La presente investigación adopta los aspectos metodológicos que el Modelo de Investigación-acción desarrollado en primera instancia por Kurt Lewin (1946) propone. Este modelo aplicado a problemas educativos busca a través del ciclo espiral: planificación, acción, observación y reflexión, comprender los fenómenos a estudiar, y permite hacer una descripción de los mismos, buscando proponer formas de mejorar dichos fenómenos. (Kemmis, 1989)

Según Kemmis (1989) para lograr mejorar o cambiar el fenómeno que se investiga es necesaria la realización de más de un ciclo espiral del modelo propuesto por la investigación-acción. Para términos de la presente investigación, sólo se pretende describir y analizar la situación problema y no buscar su cambio o mejora, de ahí que sólo fue necesario un ciclo espiral: planificación, acción, observación y reflexión para alcanzar los objetivos propuestos.

En efecto, en primer lugar, se planearon los instrumentos y las muestras con las cuales se haría la recolección de la información, después se procedió a recoger esta información a través de los diferentes instrumentos planeados para tal fin, finalmente se observaron los resultados obtenidos y se formularon las conclusiones a modo de reflexión.

Los instrumentos empleados para la recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada al profesor de Lengua Castellana de los niños, la observación, el diario de campo, en donde se consignó lo observado, las rúbricas diseñadas para analizar a través de

criterios establecidos las producciones de escritura y lectura de los niños tanto en Inglés como en Español y talleres guiados para recoger la información escrita y lectora a través de dos muestras recolectadas.

### **3.2 Tipo de investigación.**

El propósito de la presente investigación es analizar la relación entre los procesos de lectura y escritura del Español como lengua materna y los procesos de lectura y escritura del Inglés como segunda lengua en estudiantes de grado primero de primaria. El interés de la investigación está en la descripción y análisis de esta relación. La investigación no se centra en explicar las causas o efectos de esta relación, ni en hacer una propuesta para mejorar o cambiar la situación presentada en la investigación.

Esta investigación se enmarca en el campo de la investigación cualitativa, desde un enfoque descriptivo, ya que lo que se pretende es describir la relación entre los procesos indicados. Además, la relación entre los procesos de lectura y escritura en Inglés y Español de los niños se observan y se describen tal como se presentan de acuerdo a los datos recogidos, sin efectuar ningún tipo de manipulación de la información.

Se parte del método inductivo, en el que, a través de un caso particular, en este caso los niños de grado primero del colegio Juanambú, y a través del análisis minucioso de los datos recogidos, se extraen conclusiones generales de lo observado.

La presente es una investigación de campo en el aula de clase. Se realiza con la finalidad de comprender la situación problema de la relación entre las habilidades de lectura y escritura en Español como lengua materna y en Inglés como segunda lengua. Para términos del método, se

adopta el ciclo espiral propuesto por la investigación-acción: Planeación, acción, observación y reflexión.

En la presente investigación se hace una descripción de los procesos de lectura y escritura del Español como lengua materna y el Inglés como segunda lengua. Así mismo, se presenta una descripción y análisis de la relación entre estas dos habilidades en las dos lenguas.

### **3.3 Sujetos**

Los sujetos de la presente investigación son los 17 estudiantes del grado primero del Colegio Juanambú. Son todos niños ya que el colegio tiene una filosofía de educación diferenciada masculina. Estos niños se ubican en los rangos de edad entre los 5 a 7 años en el momento de la investigación. La mayoría de estudiantes tienen 6 años en dicho momento. Estos niños de grado Primero se encuentran en la sección de Primaria del colegio, la cual va desde grado Primero hasta grado Cuarto. Los niños del colegio Juanambú pertenecen a los estratos socioeconómicos 5 y 6.

La muestra fue intencional. Estos sujetos de investigación fueron escogidos debido a que en grado primero empiezan a afianzar sus procesos de lectura y escritura en Español en la materia de Lengua Castellana y al mismo tiempo inician el desarrollo de estos procesos en lengua Extranjera Inglés ya que el Colegio es bilingüe. Al estar en esta etapa crucial en el desarrollo formal de la escritura y lectura en ambos idiomas, resulta esta una condición particular para la investigación del desarrollo de la escritura y lectura bilingüe en temprana edad.

De los 17 niños que pertenecen al grado primero, 13 de ellos cursaron el grado Transición en el Colegio Juanambú. Los otros 4 niños son nuevos en el Colegio, ya que provienen de distintos preescolares diferentes al grado Transición de Juanambú y a los Preescolares de Aspaen. Uno de

ellos proviene del colegio de Aspaen en Bogotá, Gimnasio de Los Cerros, y se integró al curso a mitad de año escolar, cuando la presente investigación empezaba a desarrollarse.

### **3.4 Instrumentos**

La entrevista semiestructurada al profesor de Lengua Castellana de los niños de grado primero, la observación consignada en el diario de campo, los talleres guiados para la recolección de la producción de los niños y las rúbricas de análisis para analizar la producción de lectura y escritura en Inglés y Español de los niños de grado primero fueron los instrumentos de recolección de información utilizados en la presente investigación.

En primer lugar, la entrevista de carácter semiestructurada efectuada al profesor de Lengua Castellana de los estudiantes de grado Primero se realizó con el fin de conocer sus impresiones y forma de trabajar el afianzamiento de la lectura y escritura de los niños en Español (Ver anexos 7.1 y 7.1.1)

Desde el momento en que se inició la investigación, uno de los instrumentos usados para la recolección de la información fue el de la observación. La información extraída de lo observado fue sistematizada en el instrumento del diario de campo. La observación se llevó a cabo desde el día 4 de febrero del 2016 al día 4 de abril del mismo año. En el diario de campo se registró la observación de los criterios descritos en las rúbricas de análisis para la lectura y escritura de los niños. Las categorías usadas como guía de observación estuvieron relacionadas con la producción escrita y lectora de los estudiantes en Inglés y Español, sus relaciones y los factores afectivos que acompañaban estas producciones. Los criterios de observación fueron los criterios usados en las rúbricas de análisis de lectura y escritura como habilidades de lectura y habilidades de escritura, a saber, la escritura de nombres y palabras familiares, transcripción de escritos, dejar espacio entre

palabras al escribir, legibilidad de la escritura, uso de la puntuación al escribir, uso de la mayúscula y escritura de 1 o 2 frases sobre un tema para la escritura, y la lectura de nombres y palabras familiares, reconocimiento de los sonidos de las letras, lectura de la producción escrita personal, uso de la puntuación al leer, seguimiento de instrucciones escritas, fluidez de lectura en voz alta y comprensión de lectura, para la lectura.

La producción escrita y de lectura de los estudiantes tanto en lengua materna como en segunda lengua fue usada como fuente de información. Esta producción fue analizada a través de rúbricas diseñadas para tal fin. (Ver anexos 7.3.1 y 7.3.2)

Estas rúbricas de análisis fueron diseñada con base en criterios de recolección de la información, tales como escritura de nombres y palabras familiares, transcripción de escritos, dejar espacio entre palabras al escribir, legibilidad de la escritura, uso de la puntuación al escribir, uso de la mayúscula y escritura de 1 o 2 frases sobre un tema para la escritura, para la escritura y lectura de nombres y palabras familiares, reconocimiento de los sonidos de las letras, lectura de la producción escrita personal, uso de la puntuación al leer, seguimiento de instrucciones escritas, fluidez de lectura en voz alta y comprensión de lectura, para la lectura.

Estas rúbricas se diseñaron con el apoyo de referentes teóricos y conceptuales tales como los estándares del MEN para Lengua extranjera y Lengua Castellana y los *Reading and Writing continuum* publicados por Bonnie Campbell-Hill (2001). Estos últimos constituyen en sí mismos un instrumento valioso como referente para analizar y ubicar el desempeño de las habilidades de escritura y lectura de los niños. (Ver anexos 7.5.1 y 7.5.2)

Para analizar la producción escrita y lectora de los estudiantes a través de la recolección formal de la información se tomaron dos muestras de lectura y escritura en Inglés y Español, con un

intervalo de tiempo de un mes entre la primera y segunda muestra. Estas muestras se realizaron a través de talleres guiados diseñados con el fin de recoger la información que se esperaba analizar a través de las rúbricas. Para las muestras de los talleres de escritura tanto de Inglés y Español los niños escribieron sus respuestas en el salón de clase a modo de test, mientras que para las muestras de lectura tanto de Inglés como en Español se pidió a los niños realizar las tareas de lectura propuestas en los talleres de manera individual. (Ver anexos 7.2.1, 7.2.2, 7.2.3, 7.2.4, 7.2.5, 7.2.6, 7.2.7 y 7.2.8).

### **3.5 Procedimiento**

En primer lugar, se procedió a entrevistar al profesor de Lengua Castellana de los estudiantes de grado primero para conocer la estrategia didáctica y métodos usados por el docente para el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en lengua materna de los niños. La entrevista realizada con el profesor de Lengua Castellana fue una entrevista semiestructurada que consistió en una serie de preguntas abiertas, la grabación de sus respuestas y la posterior transcripción de las mismas.

Después de esta entrevista, se diseñaron las rúbricas de análisis de la producción escrita y lectora de los estudiantes. Una vez diseñadas estas rúbricas, se diseñaron los talleres que servirían como muestras de recolección de la producción escrita y lectora de los estudiantes.

Se realizaron dos muestras para recoger la información con un intervalo de tiempo de un mes entre la primera y segunda muestra con el fin de dar validez a la información recogida y comparar los resultados de las dos muestras. La primera muestra se realizó el día 4 de marzo del 2016, mientras que la segunda muestra se realizó el día 4 de abril del 2016.

La recolección de los registros de los niños se realizó a través de talleres guiados. Las muestras de escritura tanto en Inglés como en Español se realizaron en el salón de clase con todos los estudiantes. Mientras que las muestras de lectura en Inglés y Español se registraron de manera individual a través de talleres guiados en los que los niños debían leer mientras se registraba su producción con una grabadora.

En cada una de las muestras se aplicaron cuatro talleres guiados para recoger la información de la escritura en Inglés, la escritura en Español, la lectura en Inglés y la lectura en Español. Es decir que en total se aplicaron ocho talleres guiados entre la primera y segunda muestra. Estos talleres tienen una estructura similar en las dos muestras recogidas. (Ver anexos 7.2.1, 7.2.2, 7.2.3, 7.2.4, 7.2.5, 7.2.6, 7.2.7 y 7.2.8).

Al tener la producción escrita y lectora de los estudiantes, se valoraron estos productos mediante los criterios establecidos en las rúbricas que se diseñaron para tal efecto. Una vez valoradas las producciones de los niños en la rúbrica se procedió a ordenar la información en una tabla de Excel con el fin facilitar la lectura y análisis de la información. (Ver anexos 7.4.1, 7.4.2, 7.4.3, 7.4.4, 7.4.5, 7.4.6, 7.4.7 y 7.4.8).

Después de a este análisis, se presentan los resultados y se detallan las conclusiones de la observación y análisis realizados.

## **4. Capítulo IV**

### **4.1 Presentación de resultados**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos y el análisis de los mismos. Para la recolección de información los estudiantes realizaron tareas escritas y de lectura mediadas por talleres guiados. Los datos obtenidos en estos talleres se sistematizaron y analizaron a través de rúbricas con criterios establecidos para el análisis. Se analizaron los datos a través de una rúbrica diseñada para el análisis de la producción escrita y otra para el análisis de la producción lectora. Se tomaron 2 muestras con un intervalo de tiempo de un mes entre la primera y segunda muestra.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la primera y segunda muestra de lectura y escritura en Inglés y Español en cada uno de los criterios de análisis establecidos en las rúbricas de análisis que son la escritura de nombres y palabras familiares, transcripción de escritos, dejar espacio entre palabras al escribir, legibilidad de la escritura, uso de la puntuación al escribir, uso de la mayúscula y escritura de 1 o 2 frases sobre un tema para la escritura, para la rúbrica de escritura y lectura de nombres y palabras familiares, reconocimiento de los sonidos de las letras, lectura de la producción escrita personal, uso de la puntuación al leer, seguimiento de instrucciones escritas, fluidez de lectura en voz alta y comprensión de lectura, para la rúbrica de lectura. Además de los resultados particulares de cada proceso, se presenta la comparación y análisis de los procesos de lectura y escritura en Inglés y Español en la primera y segunda muestra.

#### **4.1.1 Resultado y análisis comparativo de la primera muestra de lectura en Inglés y Español.**

Al comparar los resultados del primer análisis de lectura en Inglés y Español, se observa que los niños presentan una mayor dificultad en Inglés que en Español en la mayoría de criterios. Esto es algo razonable, teniendo en cuenta que los niños están expuestos a su lengua materna la mayor cantidad de tiempo y es el vehículo principal de comunicación con familiares, amigos y conocidos.

La lectura en Español en términos generales, les resulta más familiar y próxima a los niños de grado Primero. En el momento de tomar las muestras, la mayoría de niños estuvieron tranquilos al realizar la lectura en Español, mientras que en Inglés, presentaron algunas resistencias y expresiones de ansiedad.

Los sonidos de las letras en Español les resultan más familiares. Una situación recurrente, no solo mientras se tomaba el registro de lectura en Inglés, sino además durante las dinámicas de clase y que fue observada y sistematizada en el diario de campo, es que los niños tienden a leer palabras nuevas o desconocidas en Inglés, como lo harían con los sonidos de las palabras en Español.

En cuanto a la lectura de sus propios escritos, se evidenció mayor dificultad en la lectura en Inglés que en Español. En el uso de la puntuación al leer, si bien se nota la misma tendencia de mayor dificultad en Inglés que en Español, esta diferencia no fue tan determinante. Esto debido a que el uso de la puntuación, entendiendo como puntuación el punto final solamente, es el mismo tanto en Inglés como en Español. La diferencia se debe tal vez a la ansiedad que presentan los niños al leer en Inglés, ya que, al ser un escenario nuevo para ellos, existen ciertas prevenciones y estados ansiosos que pueden alterar la concentración en la lectura de la puntuación.

En cuanto al seguimiento de instrucciones escritas, los niños presentaron mayor dificultad en Inglés que en Español, sin embargo, esta diferencia no fue muy marcada, además la mayoría de niños estuvieron ubicados en los niveles alto y superior, tanto en Inglés como en Español. Una situación similar se evidencia en la lectura en voz alta fluida, en donde si bien se presenta una mayor dificultad en Inglés que en Español, la diferencia no es muy grande, sobre todo, teniendo en cuenta que la lectura de los niños es regularmente silábica, tanto en Inglés como en Español.

Finalmente, en la comprensión de lectura los resultados estuvieron equilibrados entre una y otra lengua. Puede establecerse con estos resultados que, en comprensión de lectura, lectura fluida en voz alta, seguimiento de instrucciones y el uso de la puntuación al leer los niños presentan mayor dificultad en Inglés que en Español, pero esta mayor dificultad es mínima y no hay gran diferencia en los niveles de desempeño de ambas lenguas,

Mientras que, en lectura de nombres y palabras familiares, conocimiento de los sonidos de las letras y lectura de la propia escritura, la diferencia entre inglés y Español es mayor, teniendo mayor dificultad en Inglés.

En términos generales, con los resultados del análisis de esta primera muestra de lectura en Inglés y Español puede establecerse que los niños de grado Primero del colegio Juanambú tienen mayor dificultad en la lectura en Inglés que en Español. Es decir que los niños tienen una mejor competencia lectora en Inglés que en Español.

#### **4.1.2 Resultado y análisis comparativo de la primera muestra de escritura en Inglés y Español.**

Al establecer la comparación de los resultados de la escritura en cada uno de los criterios en ambas lenguas, en términos generales los niños tuvieron mayor dificultad en Inglés que en Español, sin embargo, esta diferencia no es muy acentuada, y en algunos criterios los resultados fueron positivos en ambas lenguas.

En la escritura de nombres y palabras familiares los resultados fueron muy similares en las dos lenguas, habiendo un poco de mayor dificultad en Inglés que en Español. En cuanto a la transcripción de escritos todos los niños están ubicados en los niveles de desempeño alto y superior en números similares. Así se evidencia que en estos dos primeros criterios se presentan resultados muy similares.

En cuanto al criterio de dejar espacio entre palabras, los resultados fueron muy similares en ambas lenguas, teniendo por lo general un resultado positivo en el que queda manifiesto que los niños de grado Primero no presentan mayor dificultad para dejar espacio entre las palabras que escriben. Igualmente, en el criterio de escritura legible se presenta una correlación en los resultados entre una y otra lengua. Teniendo sin embargo una leve mayor dificultad en la escritura en Inglés.

En el criterio del uso de la puntuación hay mayor dificultad en la escritura en Inglés. Así mismo, en el uso de la mayúscula los niños presentaron mayor dificultad en la escritura en Inglés. Estos dos criterios son iguales en ambas lenguas y la alternancia entre una y otra no cambia las condiciones de su uso. Al realizar la experiencia de escritura se notó cierta angustia en los niños al escribir en Inglés, estado que no se reportó tan claro en la escritura en Español. Quizá este factor fue el determinante en la variación en los resultados de ambas lenguas en estos dos criterios.

Finalmente, en el criterio de escritura de 1-2 frases sobre un tema los niños presentaron una mayor dificultad en la escritura en Inglés que en la de en Español. En términos generales al establecer esta comparación se observa que los resultados entre las dos lenguas son similares, teniendo mayor dificultad en Inglés que en Español, pero no una dificultad tan acentuada como la que se presentó al comparar la lectura en ambas lenguas.

En el análisis de esta primera muestra de escritura se puede observar que los niños a nivel escrito están más capacitados para hacerlo en Español que en Inglés.

#### **4.1.3 Resultado y análisis comparativo de la segunda muestra de lectura en Inglés y Español.**

Al establecer la comparación entre los resultados de la segunda muestra de lectura en Inglés y en Español se puede observar que, si bien los resultados son similares, los niños de grado Primero tienen una mayor dificultad en la lectura en Inglés. Así, es posible notar como en la lectura de nombres y palabras conocidas el número de niños con un desempeño superior es mayor en Español. Así mismo, en el conocimiento de los sonidos de las letras los niños mostraron un mejor desempeño en Inglés. El criterio de la lectura de la propia escritura fue uno en el que el resultado fue más equilibrado en ambas lenguas.

En el uso de la puntuación los resultados en ambas lenguas fueron similares, habiendo una mayor dificultad en Inglés. En ambas lenguas no se presentaron niños con nivel superior de desempeño. La lectura de la mayoría de los niños de grado primero es silábica, lo que dificulta reconocer cuando en su lectura pausan deliberadamente frente a un punto.

En el seguimiento de instrucciones escritas los resultados fueron similares en ambas lenguas, la mayoría de niños tuvieron un desempeño superior en las dos lenguas. En cuanto al criterio de lectura fluida los resultados fueron mejores en Español. Lo mismo sucede en el criterio de comprensión de lectura. Sin embargo, es importante mencionar que estas diferencias en la mayoría de criterios fueron mínimas.

#### **4.1.4 Resultado y análisis comparativo de la segunda muestra de escritura en Inglés y Español.**

Al establecer la comparación de los resultados obtenidos en la prueba escrita en Inglés y en Español es posible observar que hay una paridad e igualdad en los resultados de ambas lenguas. Sin embargo, el desempeño en Inglés siempre está por debajo del desempeño obtenido en Español. Así en la escritura de nombres y palabras familiares es posible observar que, si bien los resultados son similares, hay un mayor porcentaje de estudiantes con nivel superior en Español.

En cuanto a la transcripción de textos es posible observar que los niños transcriben de manera precisa, en algunos casos omitiendo letras en las palabras y uniéndolas, pero es en este criterio en el que los niños tienen mayor similitud en los resultados de una y otra lengua. Así mismo, en el criterio de dejar espacio entre palabras los resultados en una y otra lengua fueron similares, en este caso iguales.

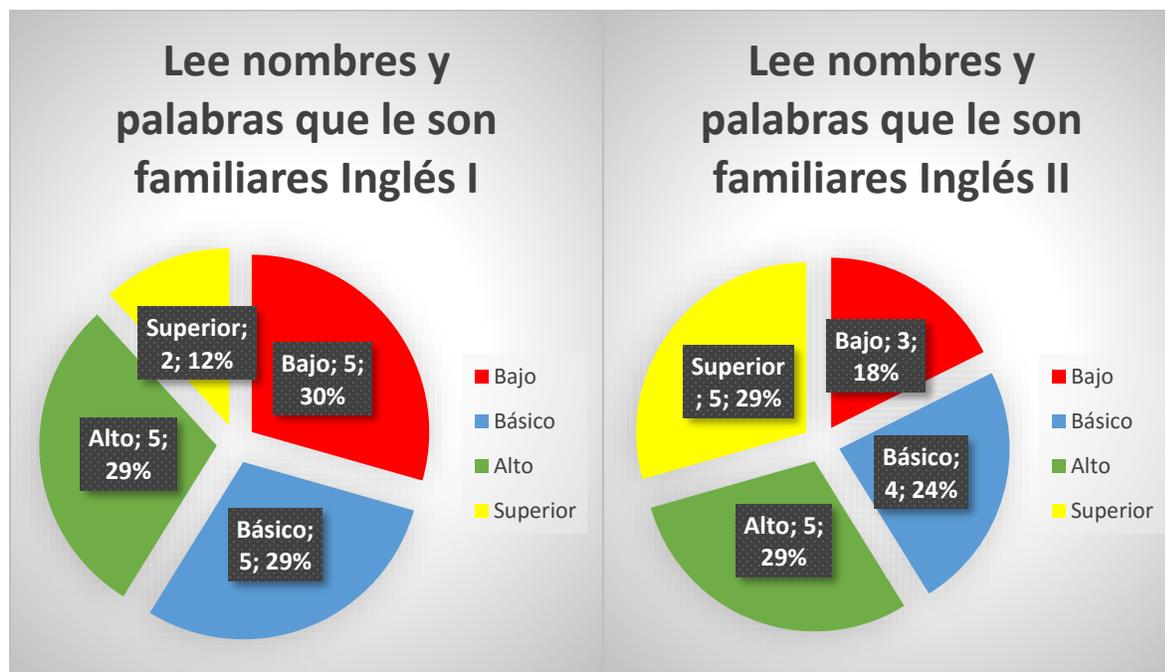
En el criterio de escritura legible los resultados en ambas lenguas fueron también similares. En este criterio no hubo niños con nivel de desempeño bajo y los demás niveles de desempeño son similares en ambas lenguas. Este aspecto de la escritura legible está asociado al desarrollo motriz, y así los niños cuyo desempeño fue básico son niños con un desarrollo motriz particular y que se corresponden con los niños en nivel básico en una y otra lengua.

En cuanto a los criterios de escritura de la puntuación y la mayúscula, que se usan indistintamente en Inglés y en Español, se observa que en el primero la mayoría de niños se ubicaron en un nivel de desempeño básico, habiendo una mayor dificultad en Inglés que en Español, mientras que en la escritura de mayúsculas se presentó la particularidad de que hubo en Español niños con desempeño bajo, no así en Inglés.

Finalmente, en el criterio de escritura de 1-2 frases sobre un tema es en donde se presenta una mayor diferencia entre ambas lenguas, habiendo una mayor dificultad en la escritura de frases en Inglés. En general los resultados de esta segunda muestra permiten observar una mayor paridad entre las dos lenguas, habiendo, sin embargo, una mayor dificultad en la competencia escrita en Inglés.

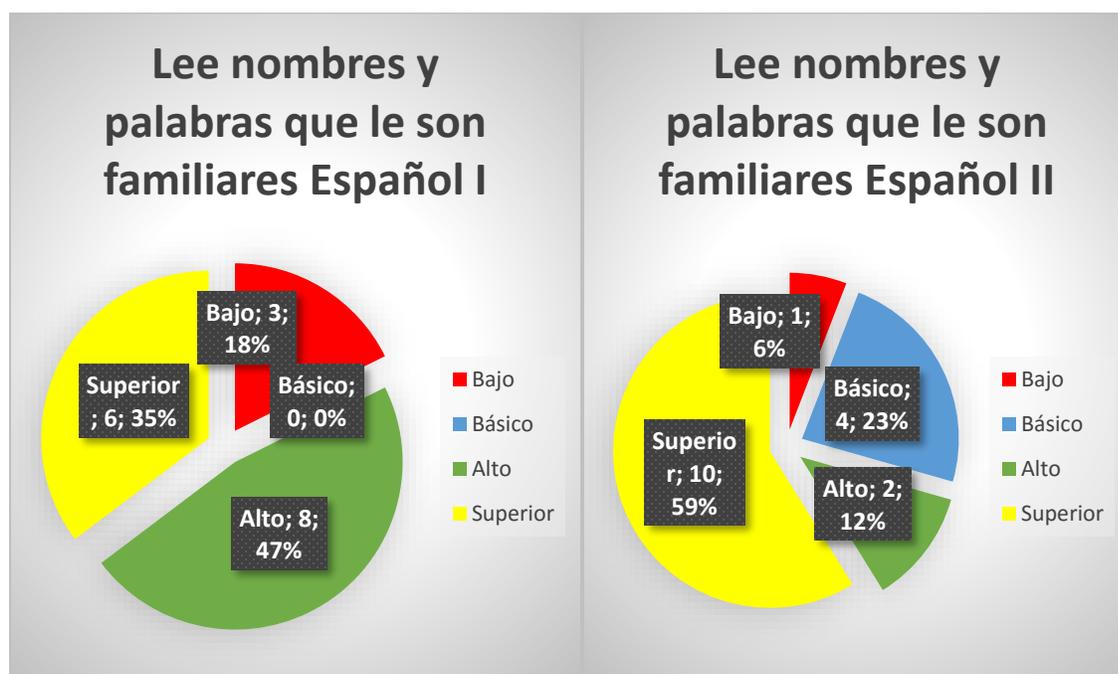
## 4.2 Análisis comparativo de la primera y segunda muestra de lectura en Inglés y Español.

*Ilustración 1 Lee nombres y palabras que le son familiares en Inglés I y II muestra*



En el criterio de lectura de nombres y palabras familiares en Inglés se observa que los niños obtuvieron un mejor desempeño en la segunda muestra, es decir los niños mejoraron en este criterio. Sin embargo, se observa que un porcentaje alto de niños lee de manera silábica y entrecortada.

*Ilustración 2 Lee nombres y palabras que le son familiares en Español I y II muestra*



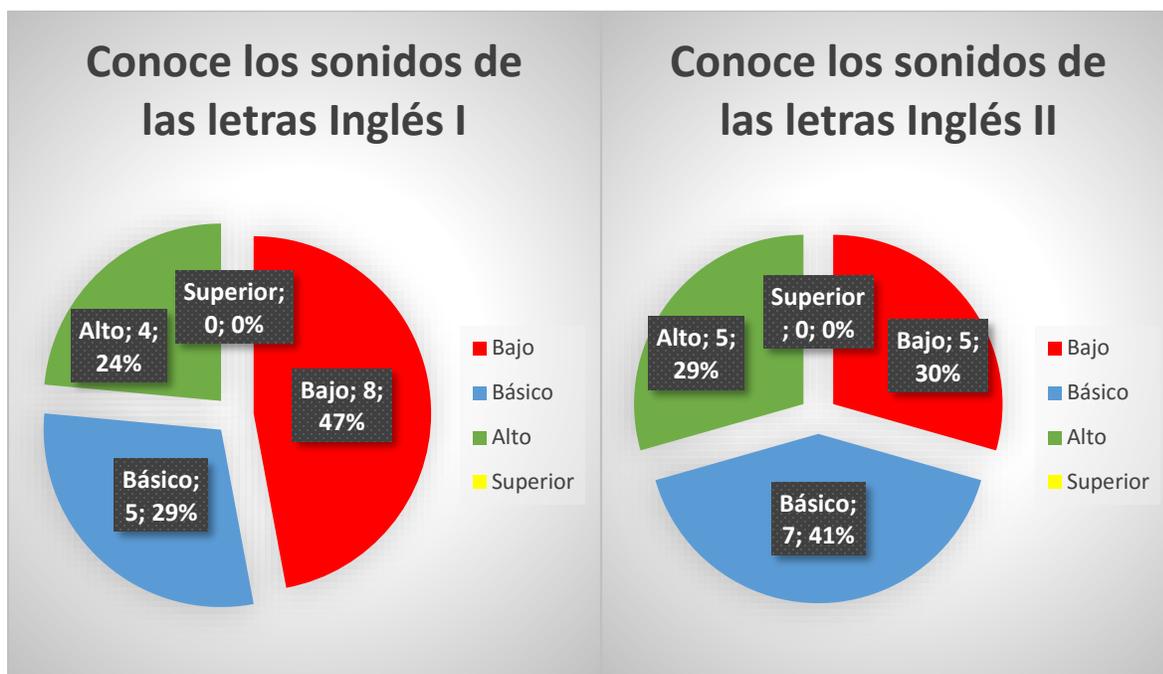
En el criterio de lectura de nombres y palabras familiares en Español se observa que los niños mejoraron su desempeño en la segunda muestra. La mayoría de los niños del salón leen nombres y palabras familiares de corrido.

*Tabla 1 Lee nombres y palabras que le son familiares en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	30% pudo leer su nombre	18% pudo leer su nombre.	18% pudo leer su nombre	6% pudo leer su nombre.
Básico	29% pudo leer su nombre, pero se le dificultó leer el de los demás y palabras familiares, leyó silábicamente y entrecortado.	24% pudo leer su nombre, pero se le dificultó leer el de los demás y palabras familiares, leyó silábicamente y entrecortado.	0% pudo leer su nombre, pero se le dificultó leer el de los demás y palabras familiares, leyó silábicamente y entrecortado.	4% pudo leer su nombre, pero se le dificultó leer el de los demás y palabras familiares, leyó silábicamente y entrecortado.
Alto	29% pudo leer su nombre, el de los demás y palabras familiares de manera silábica	29% pudo leer su nombre, el de los demás y palabras familiares de manera silábica	47% pudo leer su nombre, el de los demás y palabras familiares de manera silábica	12% pudo leer su nombre, el de los demás y palabras familiares de manera silábica
Superior	12% pudo leer su nombre, el de los demás y palabras familiares de corrido.	29% pudo leer su nombre, el de los demás y palabras familiares de corrido.	35% pudo leer su nombre, el de los demás y palabras familiares de corrido.	59% pudo leer su nombre, el de los demás y palabras familiares de corrido.

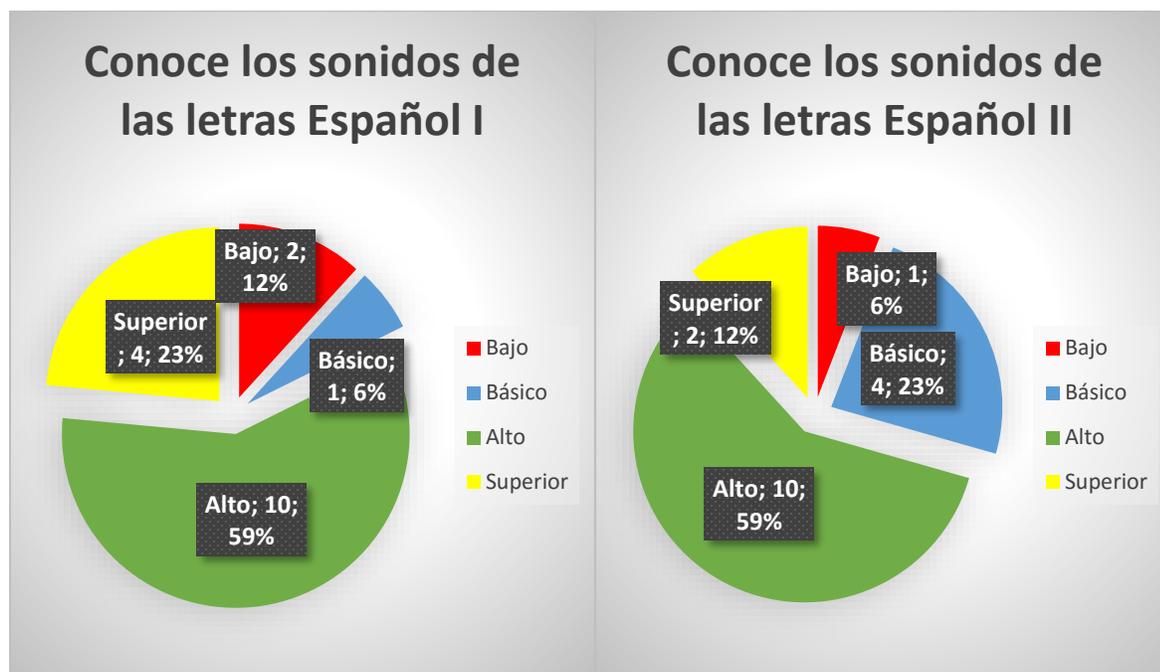
Al establecer la comparación del criterio de lectura de nombres y palabras familiares en Inglés y Español se puede observar que en las dos lenguas los niños mejoraron su desempeño en la segunda muestra. Además, es posible observar que los niños tienen mayor dificultad en la lectura de nombres y palabras familiares en Inglés.

*Ilustración 3 Conoce los sonidos de las letras en Inglés I y II muestra*



En el criterio de conocimiento de los sonidos de las letras en Inglés se evidencia que los niños mejoraron su desempeño para la segunda prueba. En la primera prueba la mayoría de niños obtuvo un nivel de desempeño bajo, en el que se evidenció una dificultad para identificar el sonido de las letras. En la segunda muestra la mayoría de niños tuvo un nivel de desempeño básico, en el que se evidencia un conocimiento de algunos sonidos de las letras. Se observa dificultad en este criterio en Inglés.

*Ilustración 4 Conoce los sonidos de las letras en Español I y II muestra*



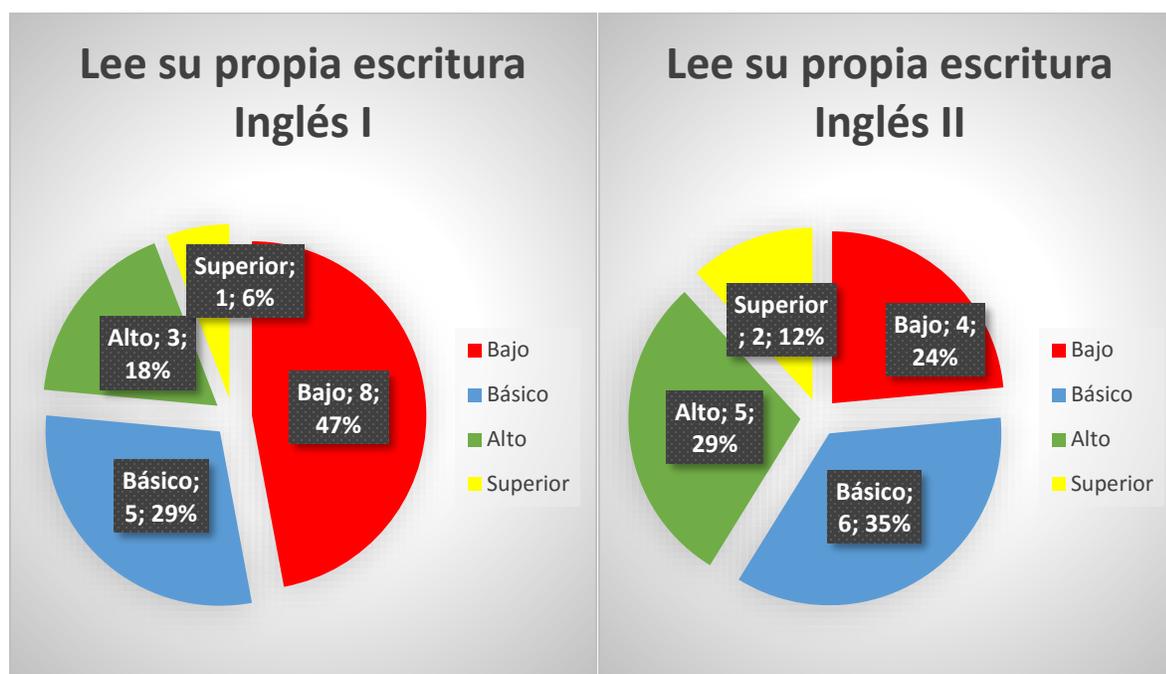
En el criterio de conocimiento de los sonidos de las letras en Español se observa que tanto en la primera como en la segunda muestra la mayoría de niño se ubicó en un nivel de desempeño alto, es decir que conocen los sonidos de la mayoría de las letras.

*Tabla 2 Conoce los sonidos de las letras en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	47% tuvo dificultad para identificar el sonido de las letras	30% tuvo dificultad para identificar el sonido de las letras	12% tuvo dificultad para identificar el sonido de las letras	6% tuvo dificultad para identificar el sonido de las letras
Básico	29% solo conoce los sonidos de algunas letras	41% solo conoce los sonidos de algunas letras	6% solo conoce los sonidos de algunas letras	23% solo conoce los sonidos de algunas letras
Alto	24% conoce los sonidos de la mayoría de las letras	29% conoce los sonidos de la mayoría de las letras	59% conoce los sonidos de la mayoría de las letras	59% conoce los sonidos de la mayoría de las letras
Superior	0% conoce los sonidos de todas las letras	0% conoce los sonidos de todas las letras	23% conoce los sonidos de todas las letras	12% conoce los sonidos de todas las letras

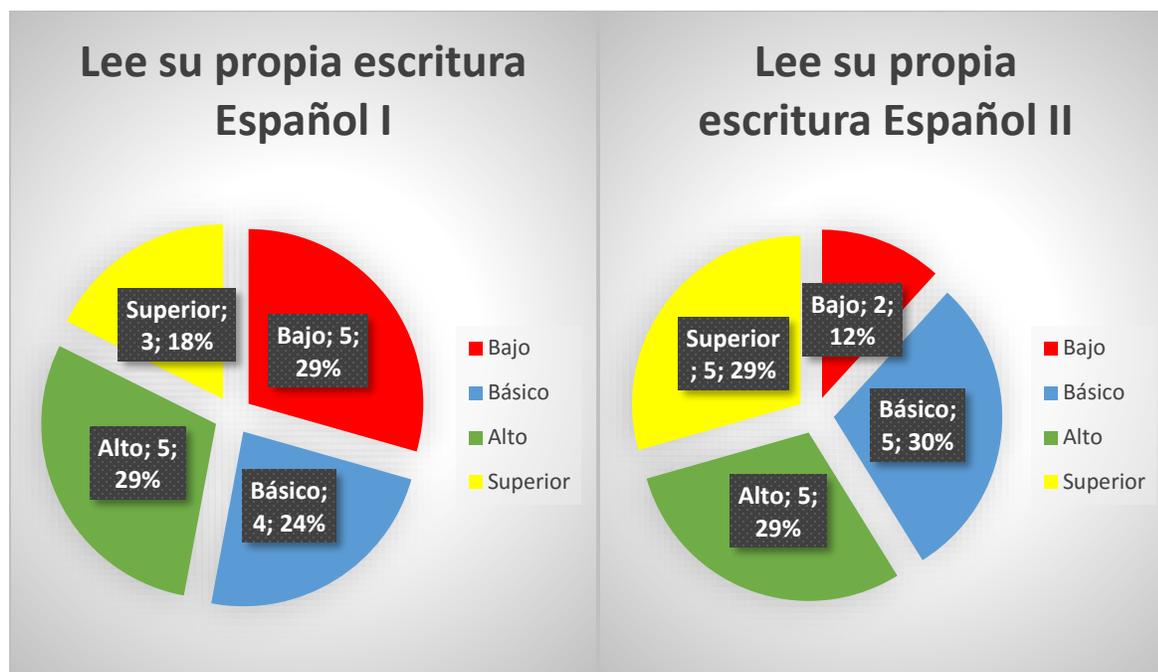
Al establecer la comparación entre los resultados obtenidos tanto en Inglés como en Español, en las dos muestras, en el criterio de conocimiento de los sonidos de las letras, se evidencia que, si bien en las dos lenguas los niños mejoraron su desempeño en la segunda muestra, en Inglés se presenta una dificultad patente en el conocimiento de los sonidos de las letras. En Español el desempeño de los niños permaneció estable.

*Ilustración 5 Lee su propia escritura en Inglés I y II muestra*



En el criterio de lectura de la propia escritura en Inglés se observa que los niños mejoraron su desempeño en la segunda muestra. En la primera muestra la mayoría de niños tuvo un nivel de desempeño bajo, se les dificultó leer sus escritos y reconocer las palabras dentro del mismo. Para la segunda muestra, la mayoría de niños tuvo un desempeño básico, en donde la dificultad de lectura estuvo en algunas partes de su escrito, la lectura fue silábica y entrecortada.

*Ilustración 6 Lee su propia escritura en Español I y II muestra*



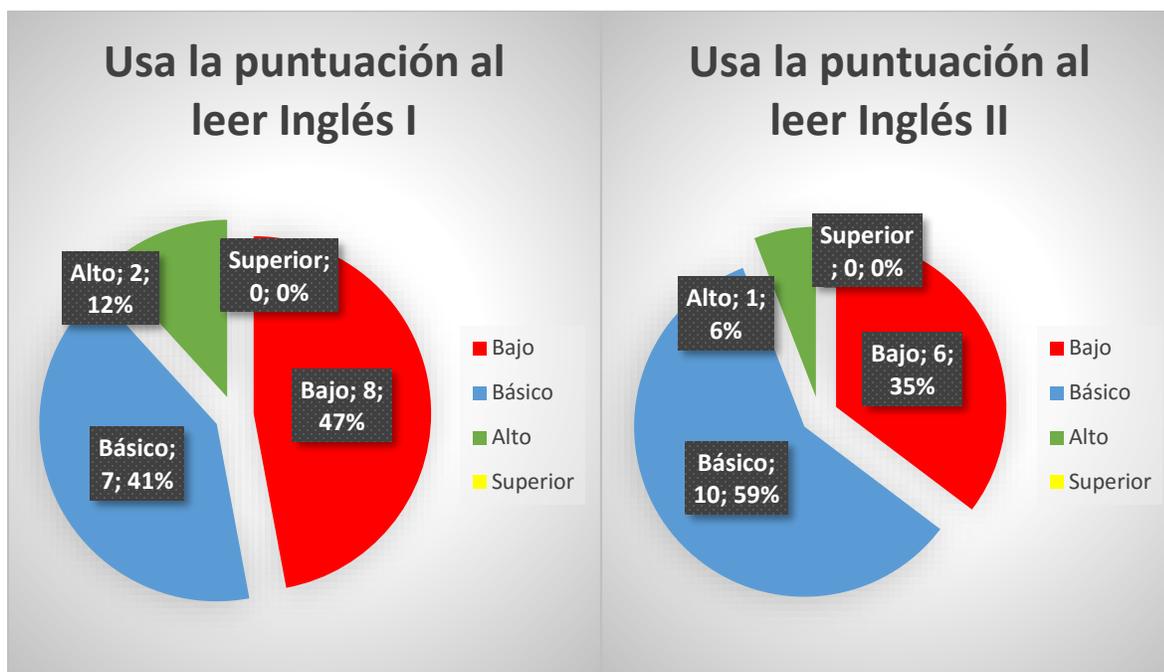
En el criterio de lectura de la propia escritura en Español se observa que en la primera y segunda muestra los resultados permanecieron similares, no hay un nivel de desempeño que se destaque de los demás, se observa una constante en la lectura silábica y entrecortada de los escritos.

*Tabla 3 Lee su propia escritura en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	47% tuvo dificultad para leer sus escritos. Se le dificultó reconocer las palabras de sus escritos.	24% tuvo dificultad para leer sus escritos. Se le dificultó reconocer las palabras de sus escritos.	29% tuvo dificultad para leer sus escritos. Se le dificultó reconocer las palabras de sus escritos.	12% tuvo dificultad para leer sus escritos. Se le dificultó reconocer las palabras de sus escritos.
Básico	29% se le dificultó leer algunas partes de su escritura. Cuando leyó lo hizo de manera silábica y entrecortada	35% se le dificultó leer algunas partes de su escritura. Cuando leyó lo hizo de manera silábica y entrecortada	24% se le dificultó leer algunas partes de su escritura. Cuando leyó lo hizo de manera silábica y entrecortada	30% se le dificultó leer algunas partes de su escritura. Cuando leyó lo hizo de manera silábica y entrecortada
Alto	18% leyó su escritura de manera silábica y con interrupciones	29% leyó su escritura de manera silábica y con interrupciones	29% leyó su escritura de manera silábica y con interrupciones	29% leyó su escritura de manera silábica y con interrupciones
Superior	6% leyó su escritura de manera clara y fluida.	12% leyó su escritura de manera clara y fluida.	18% leyó su escritura de manera clara y fluida.	29% leyó su escritura de manera clara y fluida.

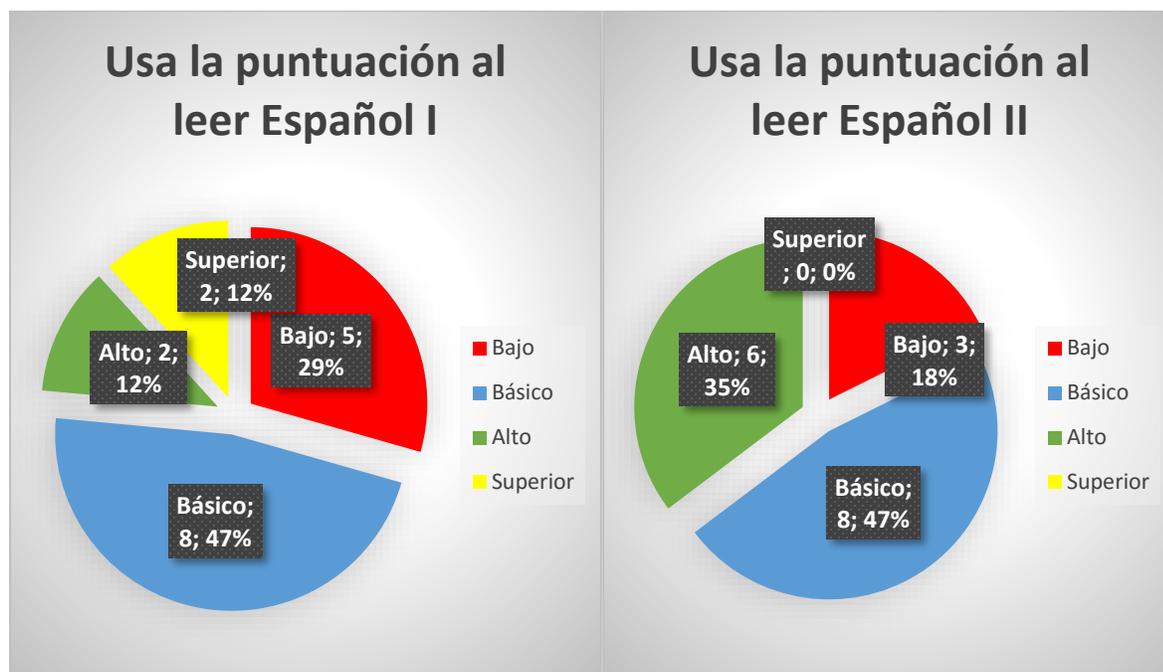
Al establecer la comparación entre las dos lenguas, en las dos muestras del criterio de lectura de la propia escritura se observa que en Inglés los niños avanzaron en el nivel de desempeño obtenido en la segunda muestra, sin embargo, este nivel básico evidencia una dificultad en la lectura del propio escrito. Por otro lado, en Español los resultados tanto de la primera como la segunda muestra permanecieron con poca variación, y evidencian una dificultad en la lectura del propio escrito. Para las dos lenguas se observa una lectura silábica y entrecortada

*Ilustración 7 Usa la puntuación al leer en Inglés I y II muestra*



En el criterio de uso de la puntuación al leer en Inglés se observa que los niños obtuvieron un mejor resultado en la segunda muestra. La mayoría de los niños de grado Primero omiten el uso de la puntuación durante su lectura.

*Ilustración 8 Usa la puntuación al leer en Español I y II muestra*



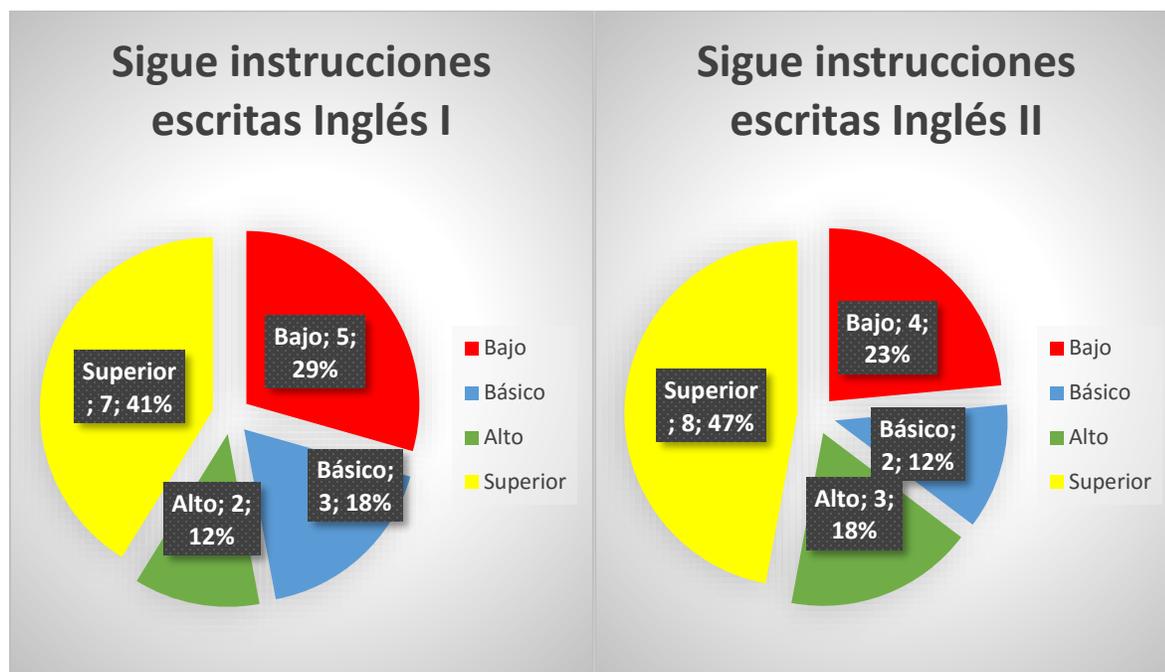
En el criterio del uso de la puntuación al leer en Español se observa que la mayoría de los niños omite el uso de la puntuación en la mayoría de su lectura.

*Tabla 4 Usa la puntuación al leer en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	47% omite la puntuación al leer	35% omite la puntuación al leer	29% omite la puntuación al leer	18% omite la puntuación al leer
Básico	41% omite el uso de la puntuación en la mayoría de su lectura.	59% omite el uso de la puntuación en la mayoría de su lectura.	47% omite el uso de la puntuación en la mayoría de su lectura.	47% omite el uso de la puntuación en la mayoría de su lectura.
Alto	12% tiene en cuenta la puntuación en algunas ocasiones al leer.	6% tiene en cuenta la puntuación en algunas ocasiones al leer.	12% tiene en cuenta la puntuación en algunas ocasiones al leer.	35% tiene en cuenta la puntuación en algunas ocasiones al leer.
Superior	0% usa los puntos al leer, deteniéndose en puntos seguidos y comas.	0% usa los puntos al leer, deteniéndose en puntos seguidos y comas.	12% usa los puntos al leer, deteniéndose en puntos seguidos y comas.	0% usa los puntos al leer, deteniéndose en puntos seguidos y comas.

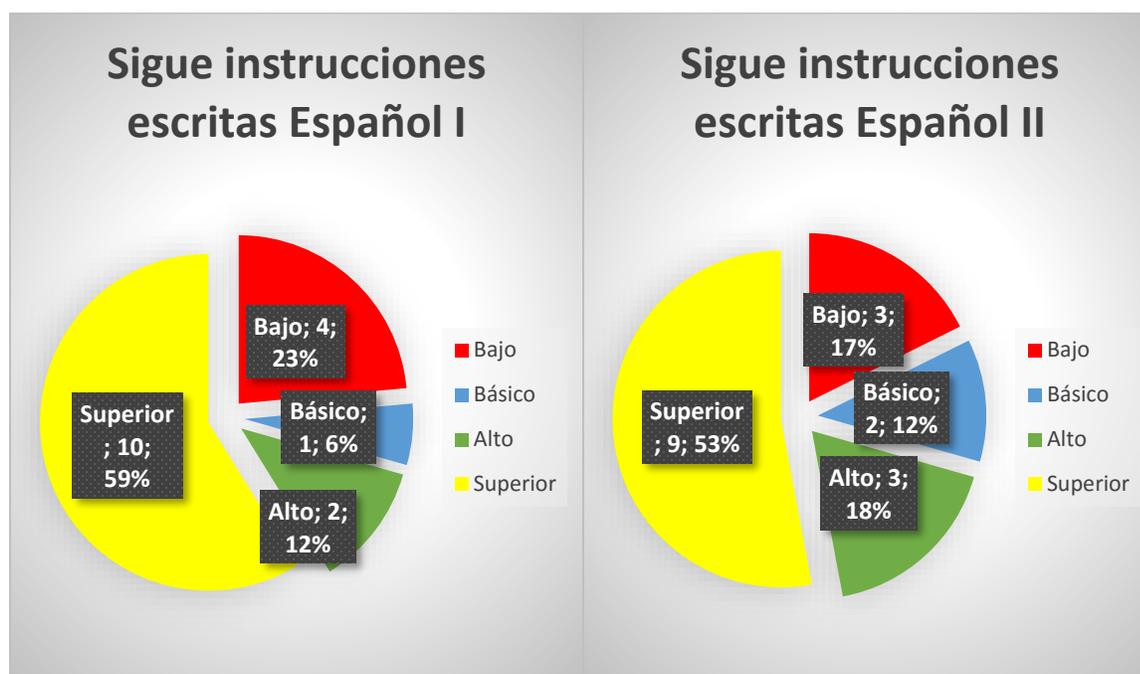
Al establecer la comparación de los resultados de las muestras, en las dos lenguas, en el criterio del uso de la puntuación al leer, se observa que en las dos lenguas la mayoría de niños tuvo un nivel de desempeño básico, en el que los niños omiten el uso de la puntuación en la mayoría de su lectura.

*Ilustración 9 Sigue instrucciones escritas en Inglés I y II muestra*



En el criterio de seguimiento de instrucciones escritas en Inglés los niños tuvieron un mejor desempeño en la segunda muestra. La mayoría de niños tanto en la primera como en la segunda muestra tuvo un nivel de desempeño superior, en el que siguieron instrucciones escritas al leerlas. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes con un nivel de desempeño bajo es significativo.

*Ilustración 10 Sigue instrucciones escritas en Español I y II muestra*



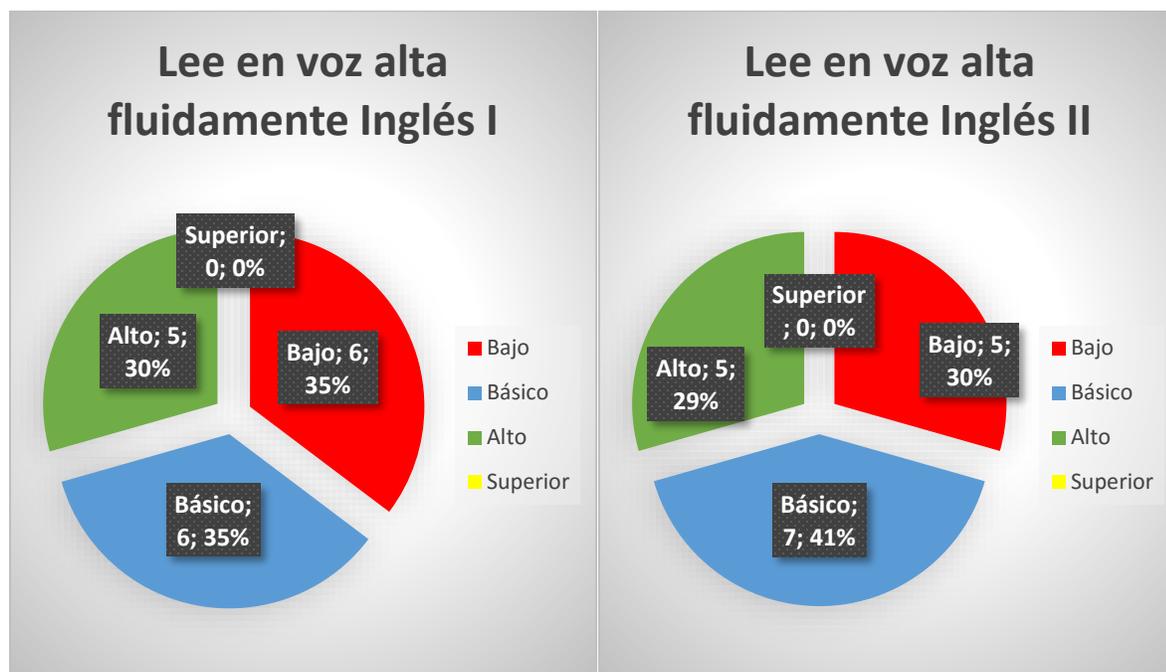
En el criterio de seguimiento de instrucciones escritas en Español tanto en la primera como en la segunda muestra, la mayoría de los niños tuvo un nivel de desempeño alto, es decir que los niños siguieron instrucciones escritas al leerlas.

*Tabla 5 Sigue instrucciones escritas en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	29% al leer instrucciones escritas se le dificultó comprenderlas y seguirlas.	23% al leer instrucciones escritas se le dificultó comprenderlas y seguirlas.	23% al leer instrucciones escritas se le dificultó comprenderlas y seguirlas.	37% al leer instrucciones escritas se le dificultó comprenderlas y seguirlas.
Básico	18% leyó instrucciones escritas, pero se le dificultó comprender y seguirlas.	12% leyó instrucciones escritas, pero se le dificultó comprender y seguirlas.	6% leyó instrucciones escritas, pero se le dificultó comprender y seguirlas.	12% leyó instrucciones escritas, pero se le dificultó comprender y seguirlas.
Alto	12% siguió algunas de las instrucciones escritas.	18% siguió algunas de las instrucciones escritas.	12% siguió algunas de las instrucciones escritas.	18% siguió algunas de las instrucciones escritas.
Superior	41% siguió instrucciones escritas al leerlas.	47% siguió instrucciones escritas al leerlas.	59% siguió instrucciones escritas al leerlas.	53% siguió instrucciones escritas al leerlas.

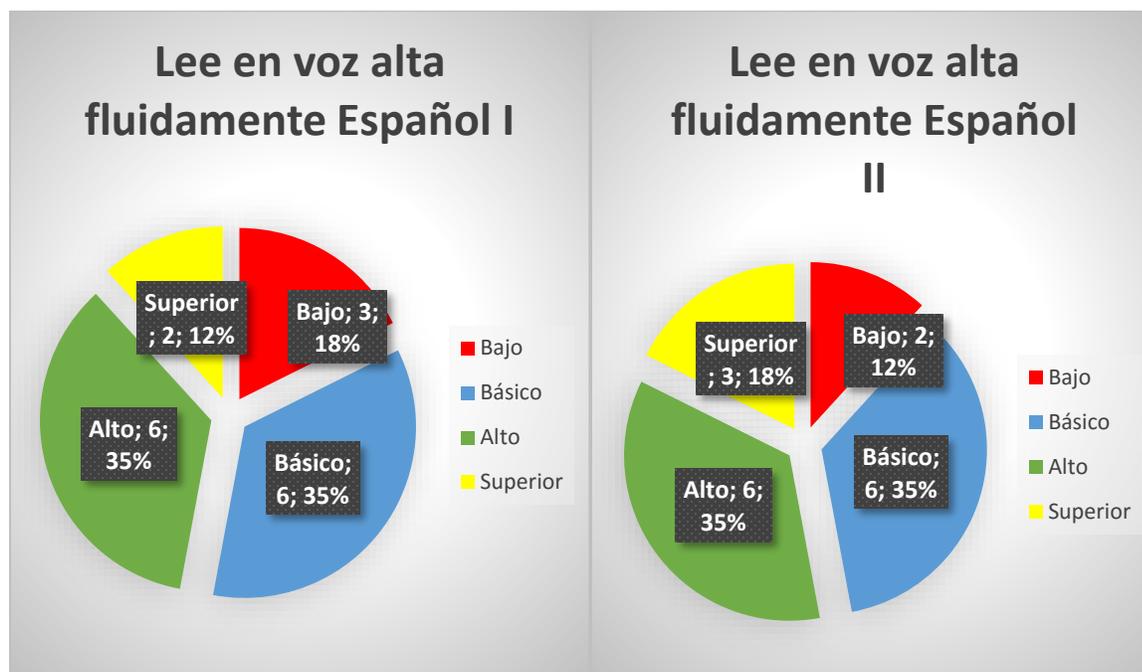
Al establecer la comparación entre las dos muestras, en los dos idiomas en el criterio de seguimiento de instrucciones escritas, se puede observar que en los dos idiomas la mayoría de niños de grado primero tuvo un nivel de desempeño superior tanto en la primera como en la segunda muestra, lo cual expresa que la mayoría de niños siguió instrucciones escritas al leerlas. Sin embargo, se observa también que para los dos idiomas el porcentaje niños con un nivel de desempeño bajo es significativo.

*Ilustración 11 Lee en voz alta fluidamente en Inglés I y II muestra*



En el criterio de lectura fluida en Inglés se observa que los niveles de desempeño bajo, básico y alto tienen resultados similares en la primera muestra, en la segunda la mayoría de niños tuvo un nivel de desempeño básico, el cual representa una lectura con constantes interrupciones, entrecortada y silábica.

*Ilustración 12 Lee en voz alta fluidamente en Español I y II muestra*



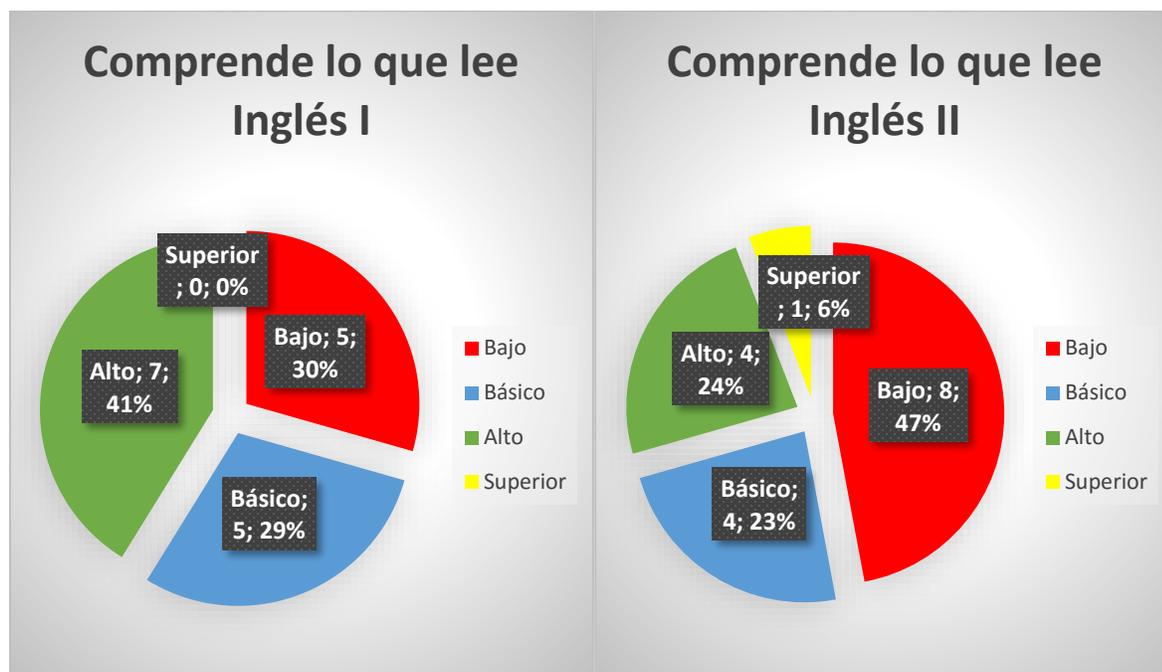
En el criterio de lectura fluida en voz alta en Español se observa que en la primera y segunda prueba se obtuvieron resultados similares. La mayoría de estudiantes están ubicados en dos niveles de desempeño, el básico y el alto, esto quiere decir, que la mayoría de estudiantes por una parte leen fluidamente y con buen ritmo la mayoría de las palabras, y, por otra parte, presentan constantes interrupciones en una lectura silábica.

*Tabla 6 Lee en voz alta fluidamente en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	35% lee de manera repetitiva y silábica. Se le dificultó leer en voz alta.	30% lee de manera repetitiva y silábica. Se le dificultó leer en voz alta.	18% lee de manera repetitiva y silábica. Se le dificultó leer en voz alta.	12% lee de manera repetitiva y silábica. Se le dificultó leer en voz alta.
Básico	35% su lectura presenta constantes interrupciones, es silábica.	41% su lectura presenta constantes interrupciones, es silábica.	35% su lectura presenta constantes interrupciones, es silábica.	35% su lectura presenta constantes interrupciones, es silábica.
Alto	30% leyó fluidamente y con buen ritmo la mayoría de las palabras.	29% leyó fluidamente y con buen ritmo la mayoría de las palabras.	35% leyó fluidamente y con buen ritmo la mayoría de las palabras.	35% leyó fluidamente y con buen ritmo la mayoría de las palabras.
Superior	0% lee de manera fluida textos escritos, sin interrupciones y de corrido.	0% lee de manera fluida textos escritos, sin interrupciones y de corrido.	12% lee de manera fluida textos escritos, sin interrupciones y de corrido.	18% lee de manera fluida textos escritos, sin interrupciones y de corrido.

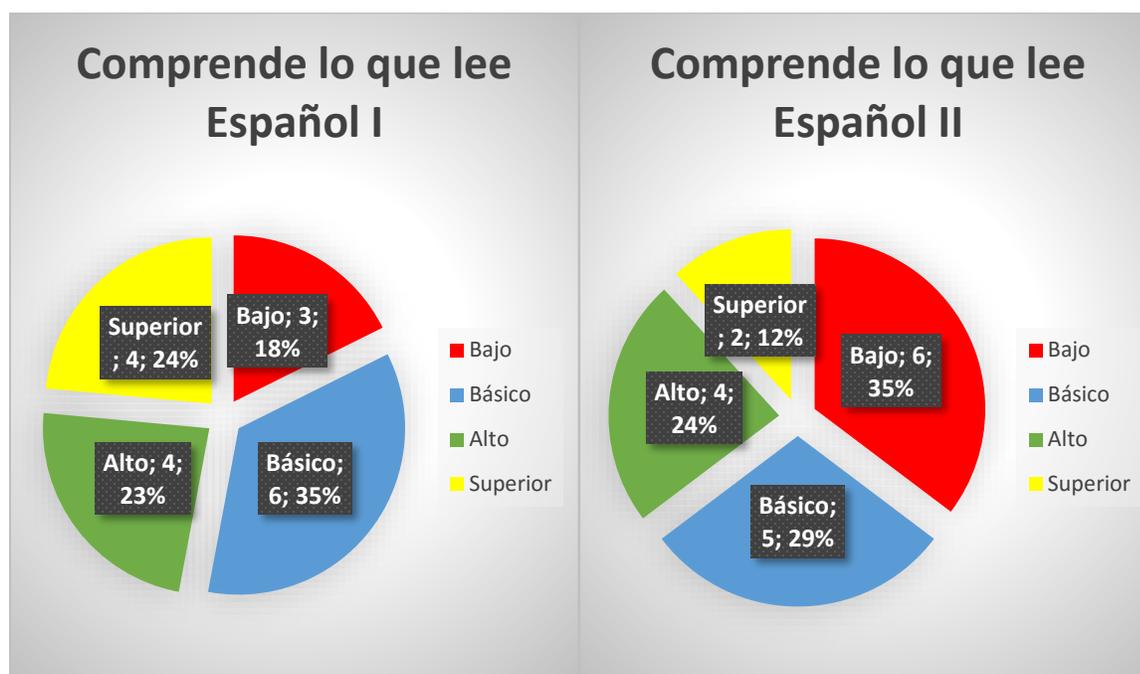
Al establecer la comparación entre los resultados de las dos pruebas, en los dos idiomas en el criterio de lectura fluida en voz alta, se observa que tanto en Inglés como en Español los niños tienden a tener una lectura silábica con constantes interrupciones. Al mismo tiempo un porcentaje alto de niños lee fluidamente y con buen ritmo la mayoría de las palabras. Se observa un mayor grado de competencia en este criterio en Español.

*Ilustración 13 Comprende lo que lee en Inglés I y II muestra*



En el criterio de comprensión de lectura en Inglés es posible observar que en la segunda muestra los estudiantes tuvieron un desempeño inferior al obtenido en la primera. Mientras que en la primera muestra la mayoría de estudiantes tuvo un nivel de desempeño alto, en la segunda la mayoría de estudiantes tuvo un nivel de desempeño bajo. La mayoría de estudiantes se ubicó en la segunda muestra en un nivel de desempeño bajo, lo cual expresa que estos estudiantes leyeron un texto, pero no pudieron comprender ni dar cuenta de lo que leyeron.

*Ilustración 14 Comprende lo que lee en Español I y II muestra*



En el criterio de comprensión de lectura en Español se observa que en la segunda muestra los niños tuvieron un menor desempeño que en la primera. En la primera muestra la mayoría de estudiantes tuvo un desempeño básico, en el que pudieron dar cuenta del contenido de lo leído con dificultad, mientras que en la segunda muestra la mayoría de estudiantes obtuvo un nivel de desempeño bajo, en el que se dificultó comprender y dar cuenta de lo leído.

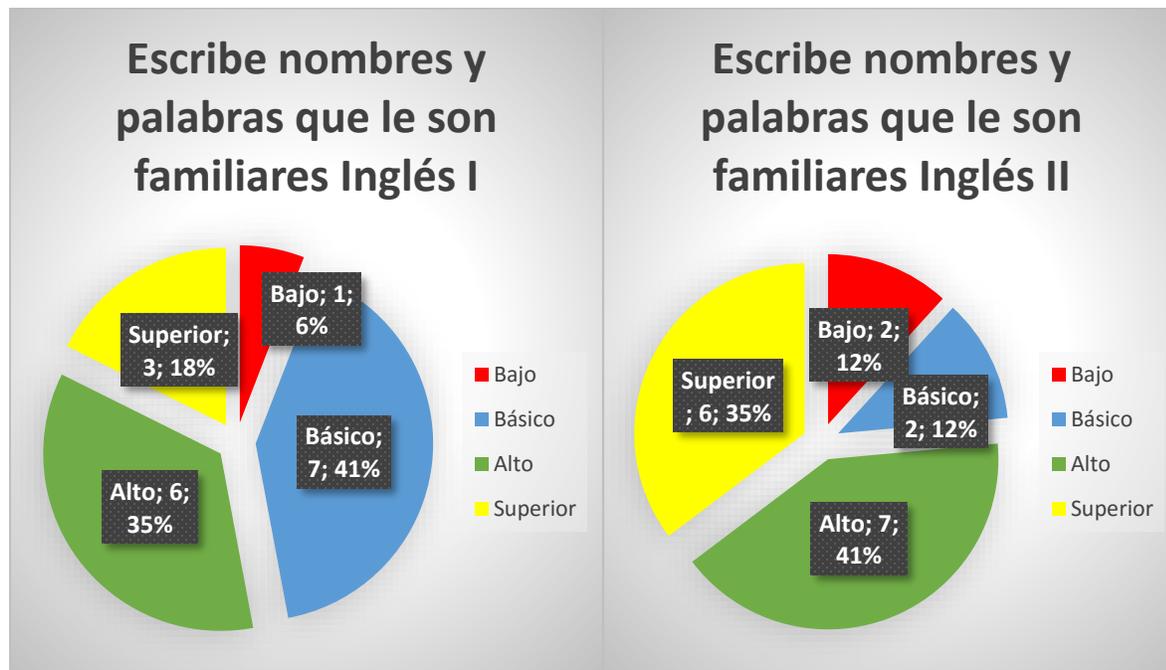
*Tabla 7 Comprende lo que lee en Inglés y en Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	30% leyó un texto, más se le dificultó comprender y dar cuenta de lo leído	47% leyó un texto, más se le dificultó comprender y dar cuenta de lo leído	18% leyó un texto, más se le dificultó comprender y dar cuenta de lo leído	35% leyó un texto, más se le dificultó comprender y dar cuenta de lo leído
Básico	29% dio cuenta del contenido de lo leído con dificultad.	23% dio cuenta del contenido de lo leído con dificultad.	35% dio cuenta del contenido de lo leído con dificultad.	29% dio cuenta del contenido de lo leído con dificultad.
Alto	41% pudo explicar el contenido de la lectura.	24% pudo explicar el contenido de la lectura.	23% pudo explicar el contenido de la lectura.	24% pudo explicar el contenido de la lectura.
Superior	0% descifró el contenido de lo leído.	6% descifró el contenido de lo leído.	24% descifró el contenido de lo leído.	12% descifró el contenido de lo leído.

Al establecer la comparación entre los resultados de las dos muestras, en las dos lenguas en el criterio de comprensión de lectura, se observa que en el resultado global tanto en Inglés como en Español la mayoría de niños están ubicados en el nivel de desempeño bajo, lo cual expresa que los niños de grado primero tienen dificultad en comprender lo que leen y dar cuenta del contenido de su lectura. En este criterio en lugar de tener un mejor nivel de desempeño en la segunda muestra, sucedió lo contrario, los niños retrocedieron en el nivel de desempeño alcanzado en la primera.

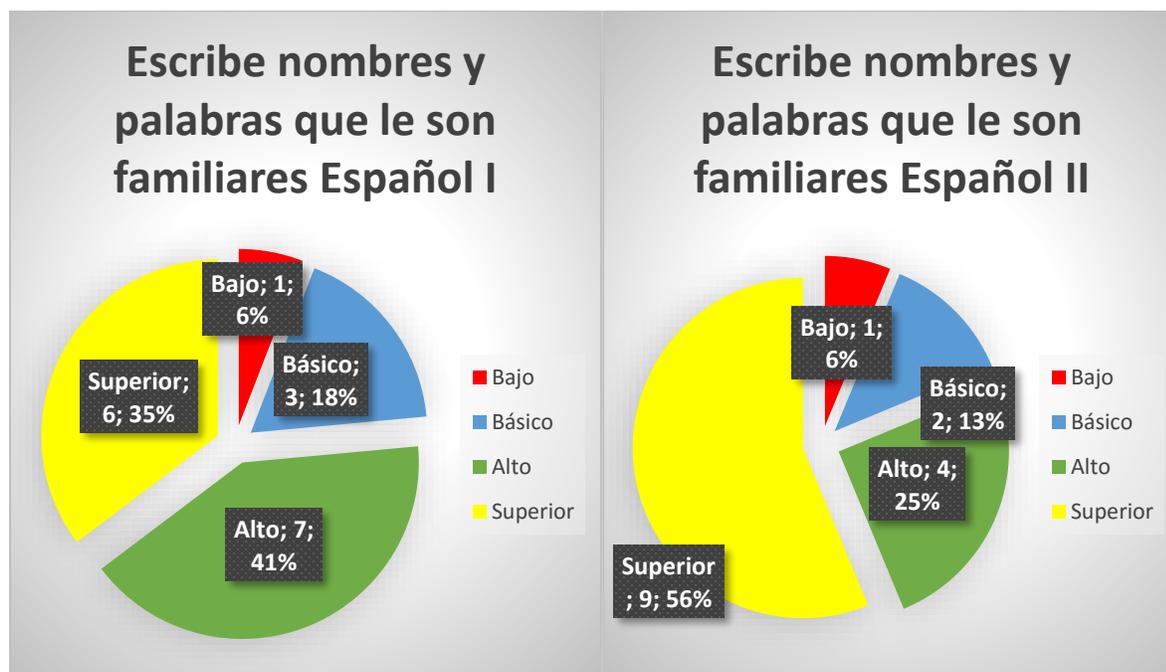
### 4.3 Análisis comparativo de la primera y segunda muestra de escritura en Inglés y Español.

*Ilustración 15 Escribe nombres y palabras que le son familiares en Inglés I y II muestra*



Al comparar las dos muestras que se realizaron en la escritura de nombres y palabras familiares en Inglés se observa que los niños mejoraron su desempeño en la segunda muestra, aunque esta no era la finalidad de recoger la información con la prueba en dos ocasiones. Se puede observar que la mayoría de niños de grado Primero pueden escribir nombres y palabras que les son familiares o conocidas en Inglés.

*Ilustración 16 Escribe nombres y palabras que le son familiares en Español I y II muestra*



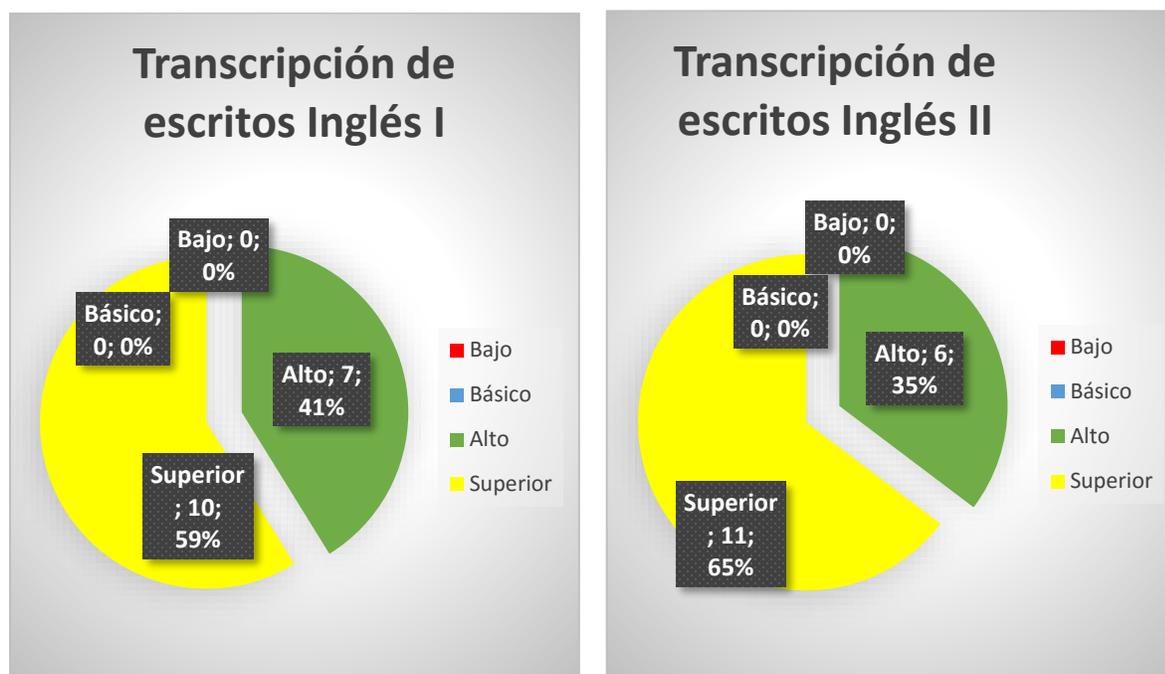
En Español al comparar los resultados de las dos muestras en el criterio de escritura de nombres y palabras familiares los niños mejoraron significativamente en la segunda muestra, ya que el nivel superior en la segunda muestra creció al punto de tener más de la mitad de los alumnos en dicho nivel de desempeño.

*Tabla 8 Escribe nombres y palabras que le son familiares en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	6% pudo escribir su nombre	12% pudo escribir su nombre	6% pudo escribir su nombre	6% pudo escribir su nombre
Básico	41% pudo escribir su nombre, pero se le dificultó escribir el de los demás, omitió letras y unió palabras	12% pudo escribir su nombre, pero se le dificultó escribir el de los demás, omitió letras y unió palabras	18% pudo escribir su nombre, pero se le dificultó escribir el de los demás, omitió letras y unió palabras	13% pudo escribir su nombre, pero se le dificultó escribir el de los demás, omitió letras y unió palabras
Alto	35% escribió su nombre, el de los demás y palabras conocidas omitiendo letras y uniando palabras.	41% escribió su nombre, el de los demás y palabras conocidas omitiendo letras y uniando palabras.	41% escribió su nombre, el de los demás y palabras conocidas omitiendo letras y uniando palabras.	25% escribió su nombre, el de los demás y palabras conocidas omitiendo letras y uniando palabras.
Superior	18% escribió su nombre, el de los demás y palabras conocidas.	35% escribió su nombre, el de los demás y palabras conocidas.	35% escribió su nombre, el de los demás y palabras conocidas.	56% escribió su nombre, el de los demás y palabras conocidas.

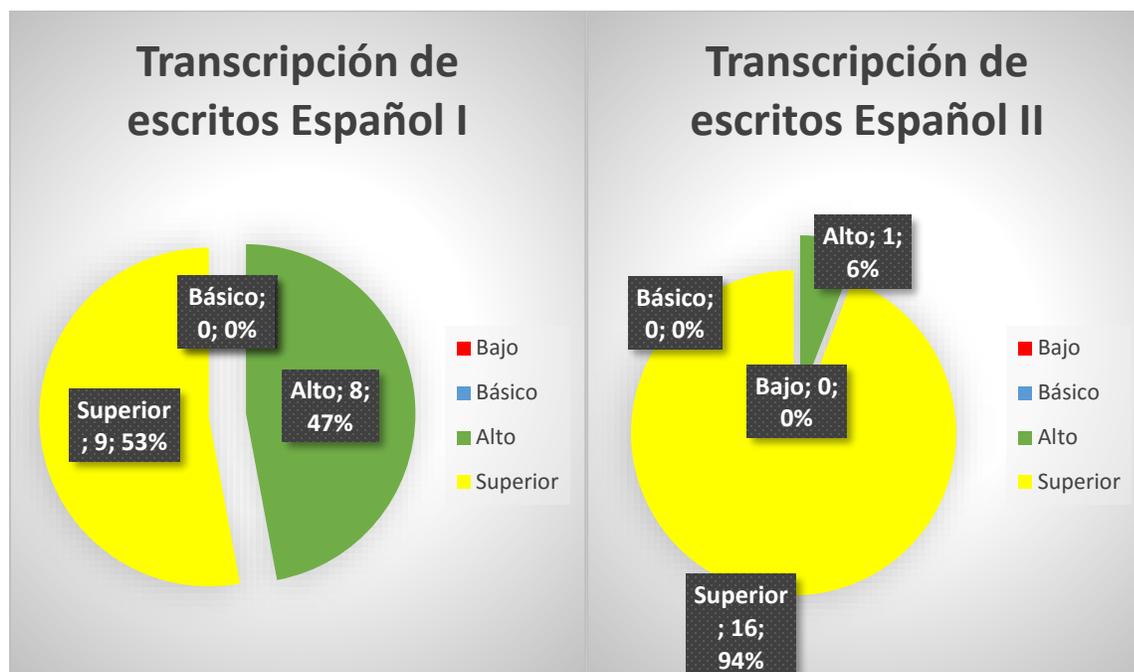
Al establecer la comparación de los desempeños de las 2 muestras en las dos lenguas, se puede observar que los niños tuvieron un mejor desempeño en la segunda prueba, ya que en ambas avanzaron en los niveles de desempeño alto y superior significativamente. Se observa además que el nivel de desempeño es superior en la lengua materna que en la extranjera.

*Ilustración 17 Transcripción de escritos en Inglés I y II muestra*



En el criterio de transcripción de escritos se puede observar que los niños son competentes en este criterio en Inglés, ya que los niveles de desempeño obtenidos oscilan en alto y superior. Además, se puede observar que en la segunda prueba los niños mejoraron un poco hacia el nivel superior.

*Ilustración 18 Transcripción de escritos en Español I y II muestra*



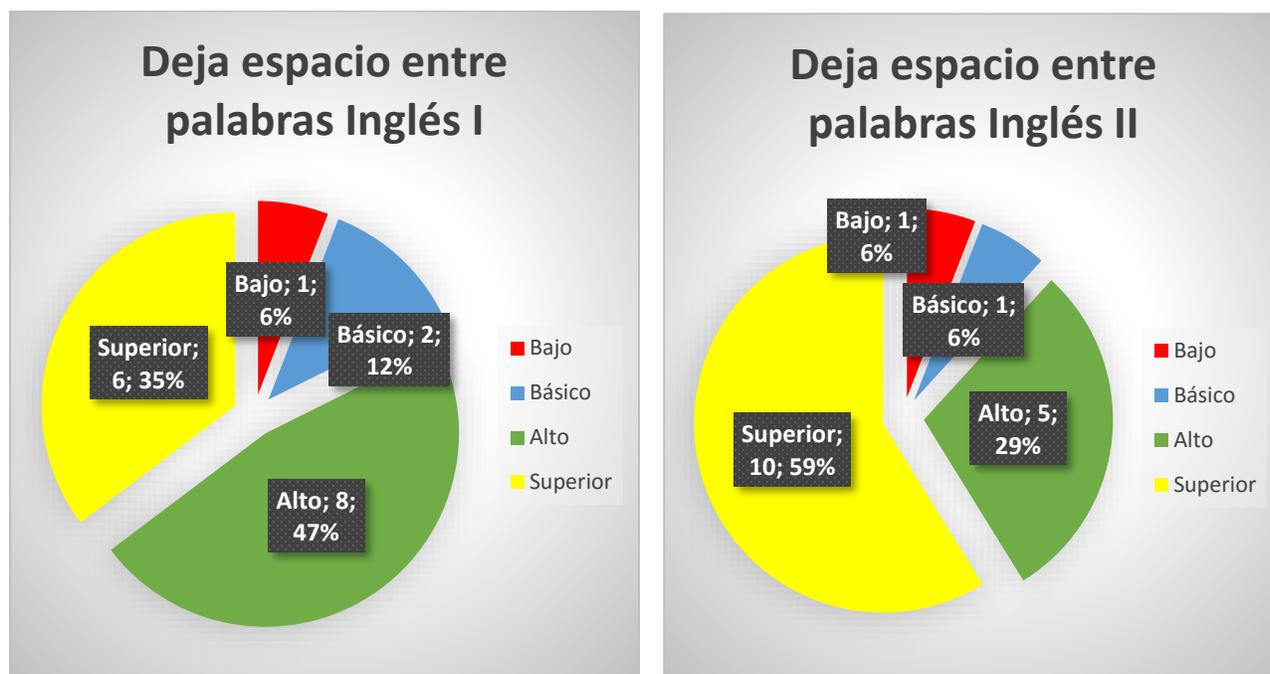
En el criterio de transcripción de escritos en Español al igual que en Inglés los niveles de desempeño alcanzados por los niños se encuentran entre alto y superior. Los niños avanzaron significativamente en la segunda prueba ya que en el nivel superior se encuentran la mayoría del salón, mientras que en la primera muestra solo poco más de la mitad se ubicó en dicho criterio.

*Tabla 9 Transcripción de escritos en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	0% transcribió de manera ininteligible.			
Básico	0% Transcribió parte de un escrito omitiendo letras, palabras y uniendo palabras.	0% Transcribió parte de un escrito omitiendo letras, palabras y uniendo palabras.	0% Transcribió parte de un escrito omitiendo letras, palabras y uniendo palabras.	0% Transcribió parte de un escrito omitiendo letras, palabras y uniendo palabras.
Alto	41% transcribió textos escritos omitiendo letras, palabras y uniendo palabras.	35% transcribió textos escritos omitiendo letras, palabras y uniendo palabras.	47% transcribió textos escritos omitiendo letras, palabras y uniendo palabras.	6% transcribió textos escritos omitiendo letras, palabras y uniendo palabras.
Superior	59% transcribió de manera precisa, escribiendo palabras completas y separándolas.	65% transcribió de manera precisa, escribiendo palabras completas y separándolas.	53% transcribió de manera precisa, escribiendo palabras completas y separándolas.	94% transcribió de manera precisa, escribiendo palabras completas y separándolas.

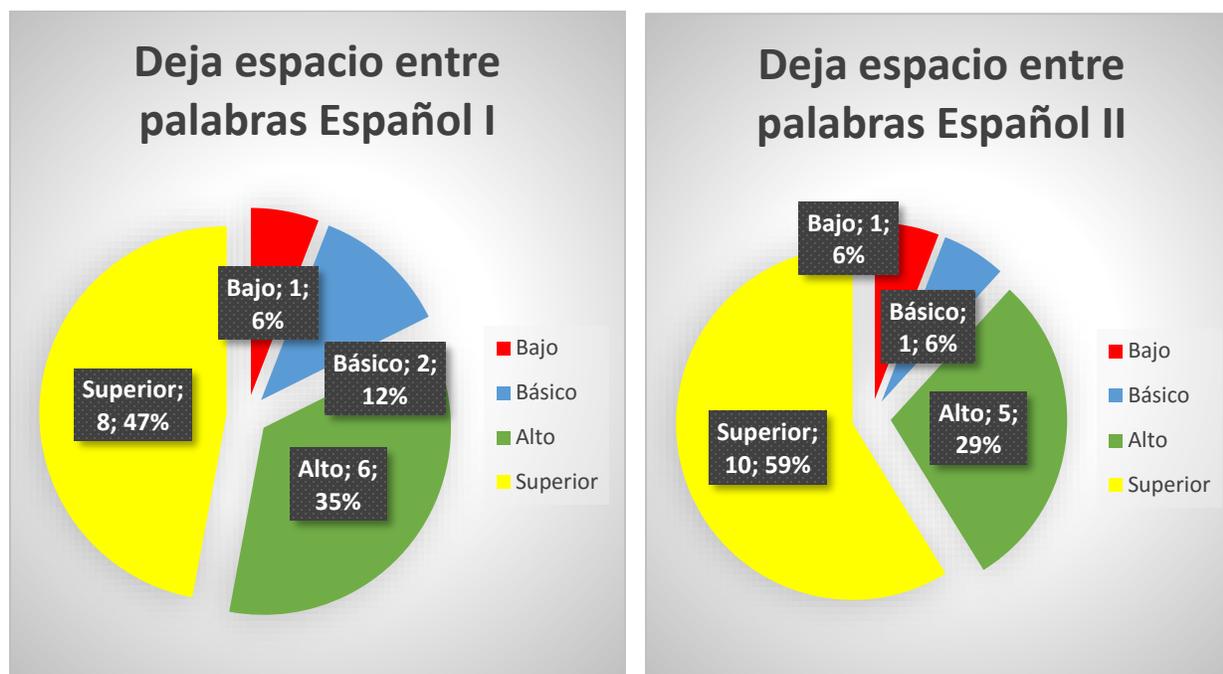
Al establecer la comparación de los resultados obtenidos en las dos pruebas en el criterio de transcripción de escritos, se puede observar que en los niveles de desempeño bajo y básico no se ubicaron niños en ninguna de las dos lenguas, en ninguna de las dos pruebas. Se observa, además, que en ambas lenguas hubo un mejor desempeño en la segunda muestra, teniendo mejores resultados la prueba de transcripción de escritos en Español.

*Ilustración 19 Deja espacio entre palabras en Inglés I y II muestra*



En el criterio de dejar espacio entre palabras en Inglés al escribir, se puede observar que los niños tuvieron mejores resultados en la segunda prueba, es decir que los niños avanzaron en su nivel de desempeño en este criterio, al punto que más de la mitad del salón al escribir deja espacios siempre entre palabras, sin embargo, un porcentaje significativo de estudiantes unió palabras en ocasiones y escribió palabras juntas.

*Ilustración 20 Deja espacio entre palabras en Español I y II muestra*



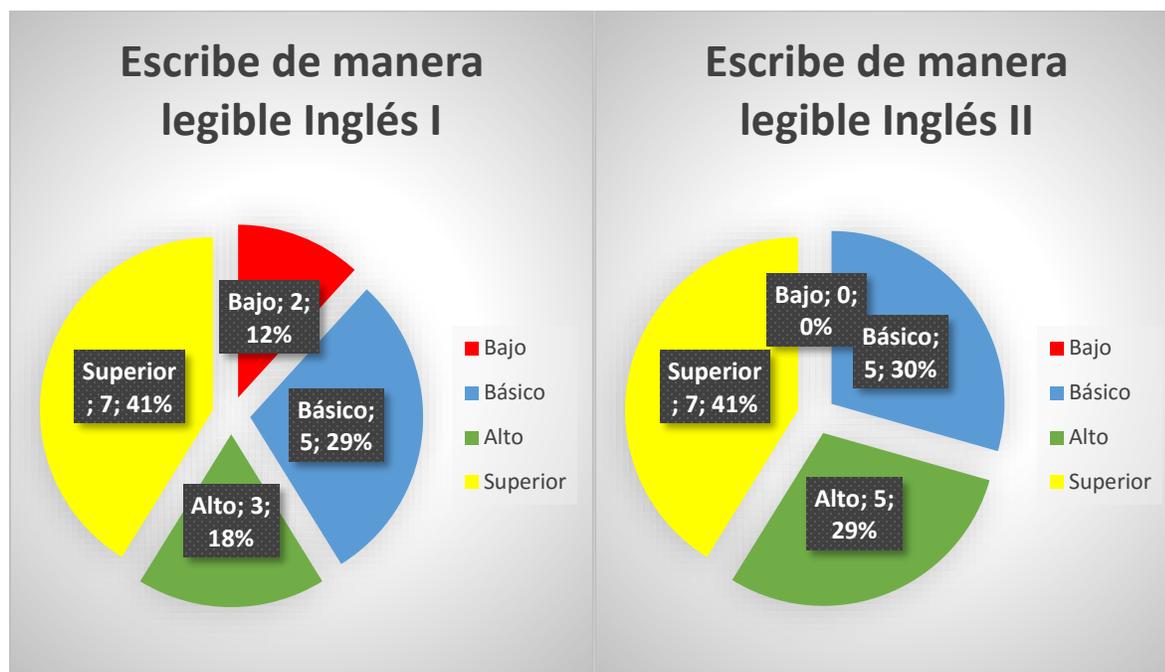
En el criterio de dejar espacio entre palabras al escribir en Español, se puede observar que los niños tuvieron un mejor desempeño en el nivel superior en la segunda muestra. Se observa que más de la mitad del salón siempre dejó espacios entre palabras al escribir.

*Tabla 10 Deja espacio entre palabras en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	6% escribió palabras unidas sin dejar espacio entre ellas.	6% escribió palabras unidas sin dejar espacio entre ellas.	6% escribió palabras unidas sin dejar espacio entre ellas.	6% escribió palabras unidas sin dejar espacio entre ellas.
Básico	12% escribió palabras juntas, dejando espacio entre palabras ocasionalmente.	6% escribió palabras juntas, dejando espacio entre palabras ocasionalmente.	12% escribió palabras juntas, dejando espacio entre palabras ocasionalmente.	6% escribió palabras juntas, dejando espacio entre palabras ocasionalmente.
Alto	47% separó las palabras con espacios, en ocasiones unió palabras.	29% separó las palabras con espacios, en ocasiones unió palabras.	35% separó las palabras con espacios, en ocasiones unió palabras.	29% separó las palabras con espacios, en ocasiones unió palabras.
Superior	35% siempre dejó espacios entre las palabras.	59% siempre dejó espacios entre las palabras.	47% siempre dejó espacios entre las palabras.	59% siempre dejó espacios entre las palabras.

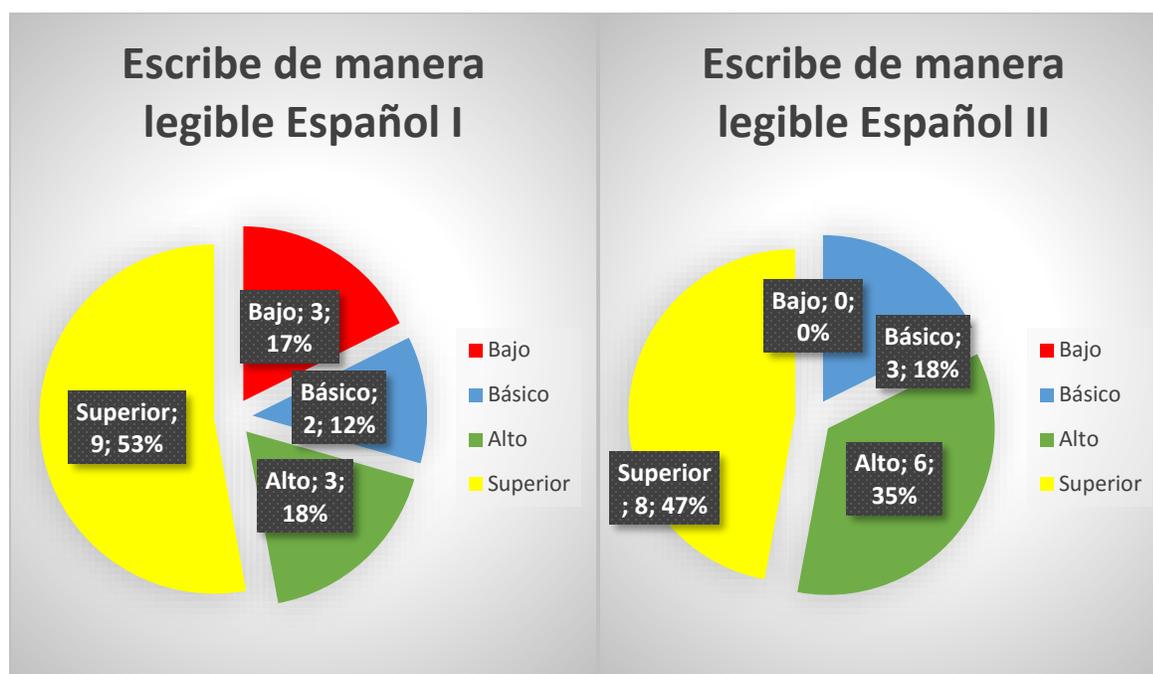
Al establecer la comparación entre los resultados en Inglés y en Español en el criterio de dejar espacios entre palabras al escribir se observa que al igual que en los criterios anteriores los niños obtuvieron un mejor resultado en la segunda muestra. Es posible observar, además, que en Inglés y Español en la segunda muestra se obtuvo una correlación de resultados. Más de la mitad del salón deja espacio entre palabras al escribir. Este criterio es común a las dos lenguas, de ahí que se observe una correlación en los resultados obtenidos, algo que se esperaba que pasara también con el criterio de transcripción de escritos.

*Ilustración 21 Escribe de manera legible en Inglés I y II muestra*



En el criterio de escritura legible en Inglés se observa que hubo una mejora poco significativa en los niveles de desempeño obtenidos en la segunda muestra. La escritura legible está ligada al desarrollo motriz de los niños, de ahí que se evidencien pocos progresos, ya que el tiempo determinado entre una y otra prueba es un tiempo corto que no permite evidenciar progresos a nivel motriz.

*Ilustración 22 Escribe de manera legible en Español I y II muestra*



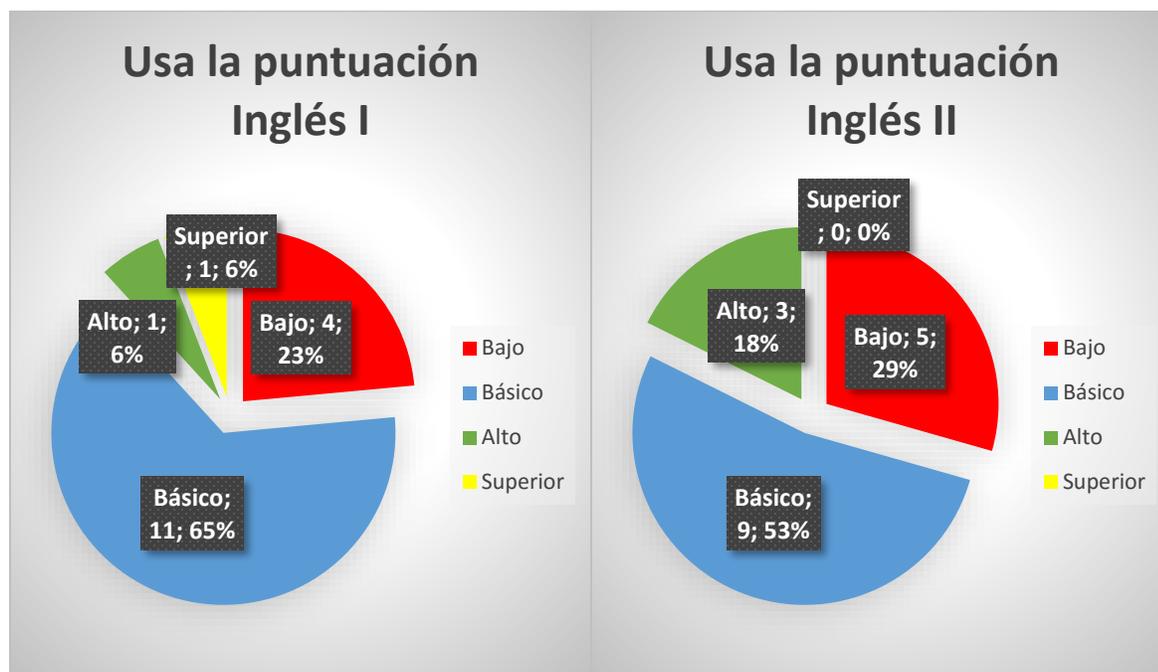
En el criterio de escritura legible en Español se evidencian progresos en la segunda muestra en los niveles de desempeño bajo, básico y alto, pero se observa un menor resultado en el nivel de desempeño superior entre la primera y la segunda muestra.

*Tabla 11 Escribe de manera legible en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	12% sus escritos son ilegibles.	0% sus escritos son ilegibles.	3% sus escritos son ilegibles.	0% sus escritos son ilegibles.
Básico	29% su escritura es difícil de descifrar	30% Su escritura es difícil de descifrar	12% su escritura es difícil de descifrar	18% Su escritura es difícil de descifrar
Alto	18% escribió de manera clara la mayor parte de su escrito. En ocasiones es ilegible.	29% escribió de manera clara la mayor parte de su escrito. En ocasiones es ilegible.	18% escribió de manera clara la mayor parte de su escrito. En ocasiones es ilegible.	35% escribió de manera clara la mayor parte de su escrito. En ocasiones es ilegible.
Superior	41% escribió con letra clara y legible sus escritos	41% escribió con letra clara y legible sus escritos	53% escribió con letra clara y legible sus escritos	47% escribió con letra clara y legible sus escritos

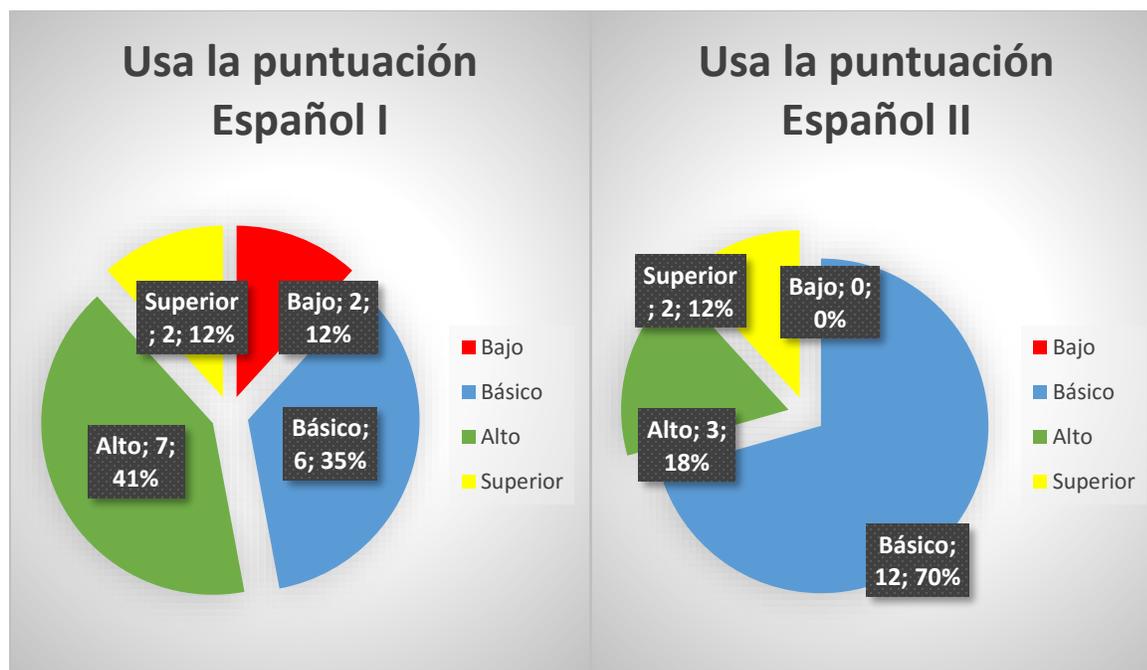
Al establecer la comparación de los resultados entre la primera y segunda muestra en los dos idiomas en el criterio de escritura legible se observa que los niños tuvieron un poco mejor desempeño en la segunda muestra, pero que en términos generales los niveles de desempeño se mantuvieron estables y no hubo una mejora significativa.

Ilustración 23 Usa la puntuación en Inglés I y II muestra



En el criterio de uso de la puntuación en Inglés al escribir se observa al comparar los resultados de las dos pruebas, que la mayoría de niños escriben pocas veces el punto final en sus escritos.

*Ilustración 24 Usa la puntuación en Español I y II muestra*



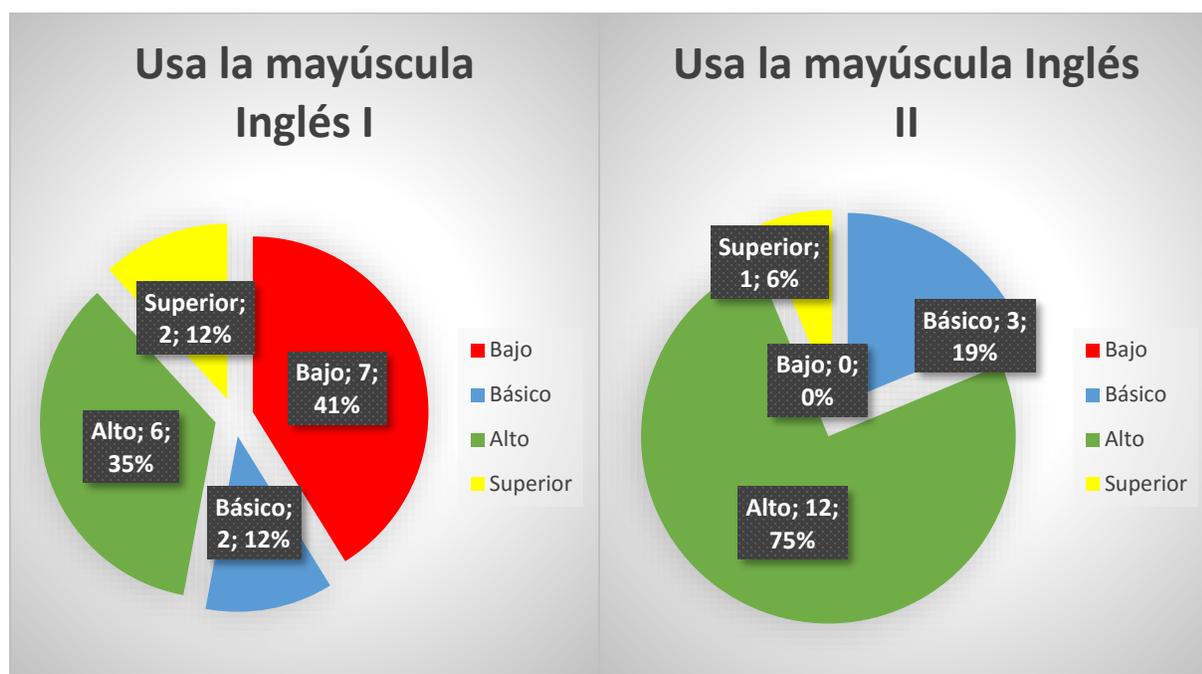
En el criterio de uso de la puntuación en Español se observa que al igual que en Inglés la mayoría de estudiantes escriben el punto final pocas veces en sus escritos. En la segunda muestra hubo una mejora en el nivel de desempeño bajo, pero el nivel de desempeño alto bajo considerablemente en la segunda muestra, dando un porcentaje alto al nivel básico.

*Tabla 12 Usa la puntuación en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	23% en sus escritos omitió el punto final.	29% en sus escritos omitió el punto final.	12% en sus escritos omitió el punto final.	0% en sus escritos omitió el punto final.
Básico	65% en pocas ocasiones escribió punto final en sus escritos.	53% en pocas ocasiones escribió punto final en sus escritos.	35% en pocas ocasiones escribió punto final en sus escritos.	70% en pocas ocasiones escribió punto final en sus escritos.
Alto	6% fue intermitente en el uso del punto final en sus escritos.	18% fue intermitente en el uso del punto final en sus escritos.	41% fue intermitente en el uso del punto final en sus escritos.	18% fue intermitente en el uso del punto final en sus escritos.
Superior	6% usó punto final al terminar sus escritos.	0% usó punto final al terminar sus escritos.	12% usó punto final al terminar sus escritos.	12% usó punto final al terminar sus escritos.

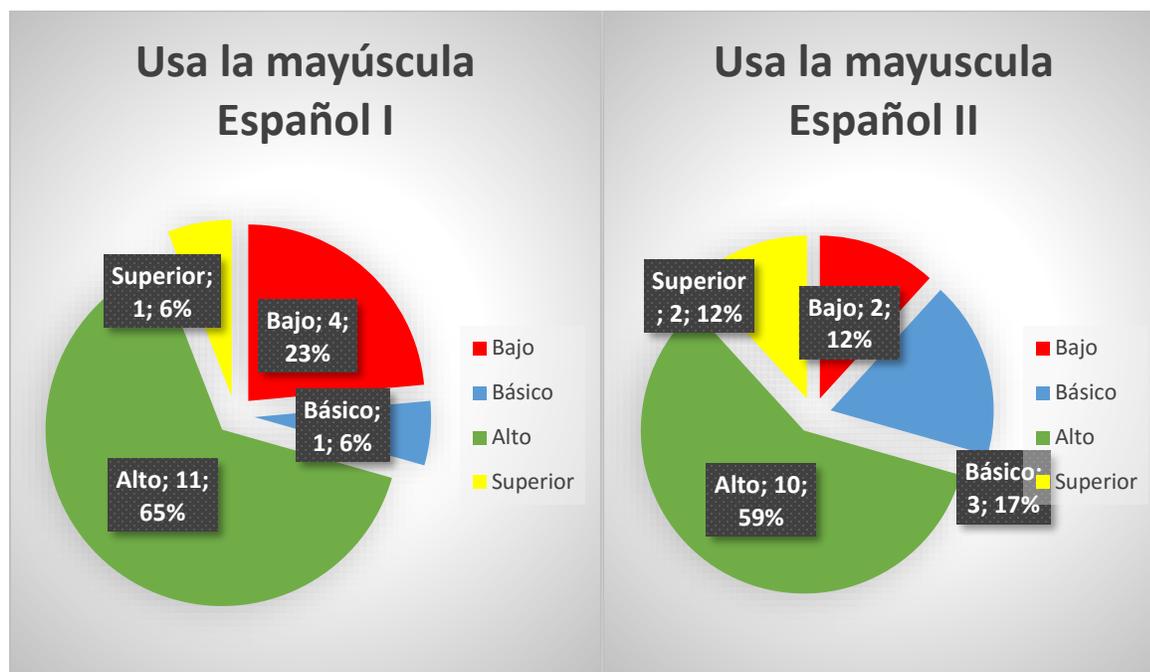
Al establecer la comparación entre los niveles de desempeño alcanzado por los estudiantes en la primera y segunda prueba en el criterio de uso del punto al escribir se observa que tanto en Inglés como en Español no hubo una diferencia significativa en los resultados de la primera y segunda prueba. Además, es posible observar que tanto en Inglés como en Español los niños escriben pocas veces el punto final al escribir,

*Ilustración 25 Usa la mayúscula en Inglés I y II muestra*



En el criterio del uso de la mayúscula en Inglés se puede observar que los niños obtuvieron un mejor desempeño en la segunda muestra. En la primera muestra la mayoría de estudiantes se ubicó en el desempeño bajo, mientras que en la segunda la mayoría obtuvo un desempeño alto. Los estudiantes de grado Primero escriben en su mayoría mayúscula al iniciar algunas frases

*Ilustración 26 Usa la mayúscula en Español I y II muestra*



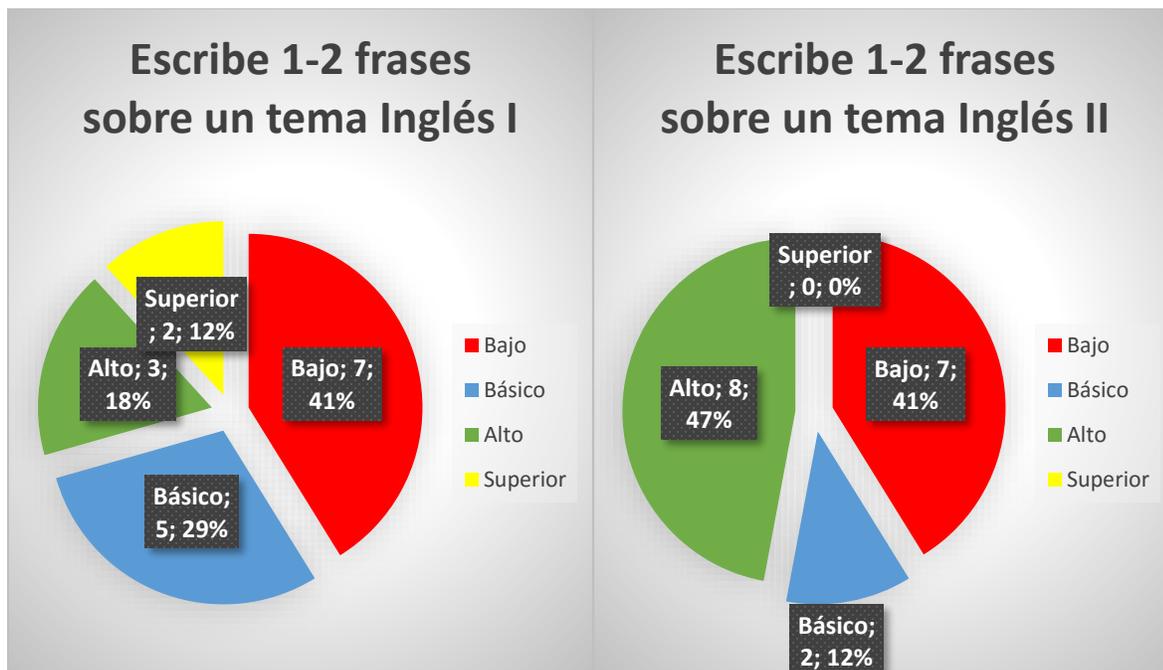
En el criterio de uso de la mayúscula en Español se observa que los niños tuvieron un mejor desempeño en la segunda muestra. La mayoría de niños, tanto en la primera como en la segunda muestra, se ubicaron en el nivel de desempeño alto, es decir, que la mayoría de niños de grado Primero escribe mayúsculas al iniciar algunas frases.

*Tabla 13 Usa la mayúscula en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	41% en sus escritos omitió la mayúscula.	0% en sus escritos omitió la mayúscula.	23% en sus escritos omitió la mayúscula.	12% en sus escritos omitió la mayúscula.
Básico	12% escribió mayúsculas entre palabras. Alternó minúscula y mayúsculas indistintamente.	19% escribió mayúsculas entre palabras. Alternó minúscula y mayúsculas indistintamente.	6% escribió mayúsculas entre palabras. Alternó minúscula y mayúsculas indistintamente.	17% escribió mayúsculas entre palabras. Alternó minúscula y mayúsculas indistintamente.
Alto	35% usó la mayúscula al iniciar algunas frases.	75% usó la mayúscula al iniciar algunas frases.	65% usó la mayúscula al iniciar algunas frases.	59% usó la mayúscula al iniciar algunas frases.
Superior	12% usó la mayúscula al iniciar una frase y en nombres propios.	6% usó la mayúscula al iniciar una frase y en nombres propios.	6% usó la mayúscula al iniciar una frase y en nombres propios.	12% usó la mayúscula al iniciar una frase y en nombres propios.

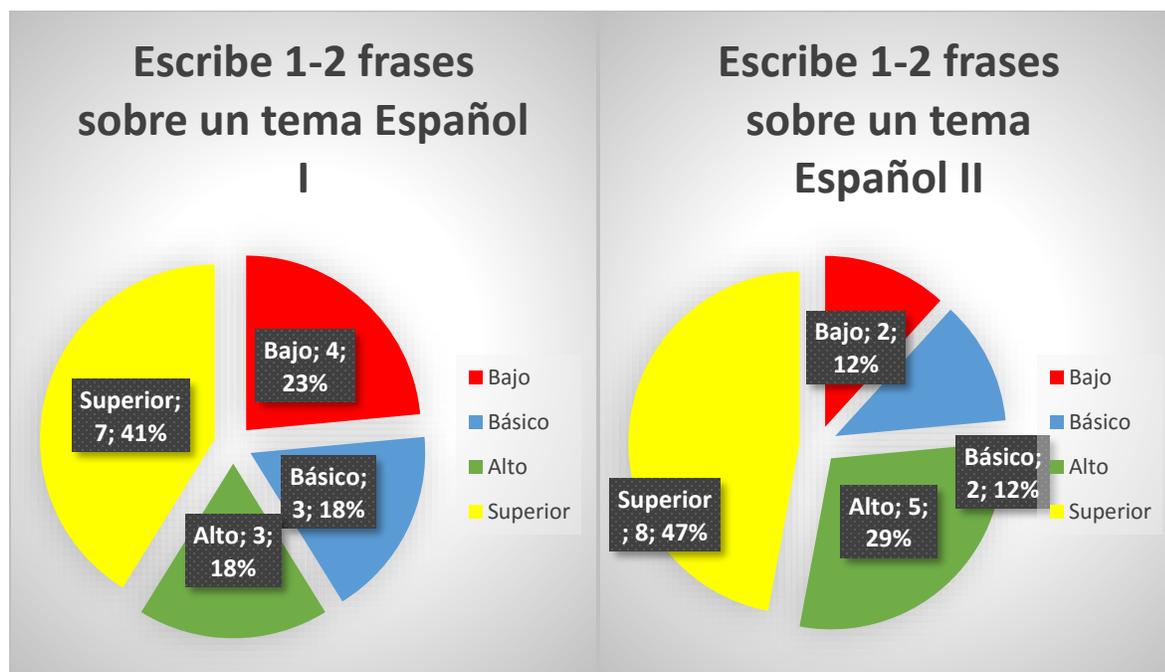
Al establecer la comparación entre el criterio del uso de la mayúscula en Inglés y en Español de las dos pruebas, es posible observar que en las dos lenguas los niños tuvieron un mejor desempeño en la segunda muestra. En ambas lenguas la mayoría de niños están ubicados en el nivel de desempeño alto, lo cual quiere decir que la mayoría de niños del grado Primero escriben mayúsculas al iniciar una frase.

*Ilustración 27 Escribe 1-2 frases sobre un tema en Inglés I y II muestra*



En el criterio de escritura de 1-2 frases sobre un tema en Inglés se observa que en la segunda muestra los niños mejoraron ya que en la primera muestra la mayoría de estudiantes tuvo un desempeño bajo, mientras que, en la segunda, la mayoría de ellos tuvo un desempeño alto. Sin embargo, el número de estudiantes con desempeño bajo permaneció igual en las dos muestras, estos estudiantes representan casi la mitad del salón.

*Ilustración 28 Escribe 1-2 frases sobre un tema en Español I y II muestra*



En el criterio de escritura de 1-2 frases en Español se observa que los niños mejoraron su desempeño en la segunda muestra.

*Tabla 14 Escribe 1-2 frases sobre un tema en Inglés y Español I y II muestra*

Desempeño	Inglés I	Inglés II	Español I	Español II
Bajo	41% escribió 1-2 frases omitiendo letras en las palabras y espacios entre ellas. Escribió frases ilegibles.	41% escribió 1-2 frases omitiendo letras en las palabras y espacios entre ellas. Escribió frases ilegibles.	23% escribió 1-2 frases omitiendo letras en las palabras y espacios entre ellas. Escribió frases ilegibles.	12% escribió 1-2 frases omitiendo letras en las palabras y espacios entre ellas. Escribió frases ilegibles.
Básico	29% escribió 1-2 frases omitiendo algunas letras en las palabras y omitiendo espacios entre las mismas.	12% escribió 1-2 frases omitiendo algunas letras en las palabras y omitiendo espacios entre las mismas.	18% escribió 1-2 frases omitiendo algunas letras en las palabras y omitiendo espacios entre las mismas.	12% escribió 1-2 frases omitiendo algunas letras en las palabras y omitiendo espacios entre las mismas.
Alto	18% escribió 1-2 frases omitiendo algunas letras en las palabras	47% escribió 1-2 frases omitiendo algunas letras en las palabras	18% escribió 1-2 frases omitiendo algunas letras en las palabras	29% escribió 1-2 frases omitiendo algunas letras en las palabras
Superior	12% Escribe 1-2 frases de manera clara y legible.	0% Escribe 1-2 frases de manera clara y legible.	41% Escribe 1-2 frases de manera clara y legible.	47% Escribe 1-2 frases de manera clara y legible.

Al establecer la comparación entre los resultados obtenidos en las dos muestras en el criterio de escritura de 1-2 frases sobre un tema se puede observar que hay una mayor dificultad en Inglés al escribir frases.

## **5. Capítulo V**

### **5.1 Conclusiones y recomendaciones**

En el siguiente capítulo se presentan las conclusiones del trabajo de grado. Estas conclusiones se han dividido en seis categorías, a saber, las referentes al proceso de escritura en Español, el proceso de escritura en Inglés, el proceso de escritura en Inglés, el proceso de escritura en Español, el proceso de lectura en Español, el proceso de lectura en Inglés, el proceso de lectura en Inglés y el proceso de lectura en Español. Finalmente se establecen conclusiones generales de la investigación y recomendaciones.

Estas conclusiones se clasifican en estas categorías con el fin de dar claridad y fácil lectura de conclusiones de cada uno de los procesos referenciados.

### 5.1.2 Conclusiones sobre el proceso de escritura en Español

En relación con la escritura de nombres y palabras familiares en Español se observa que más de la mitad de los niños de Primero puede escribir nombres y palabras familiares. La otra mitad escribe nombres y palabras conocidas omitiendo letras y uniendo palabras. En este aspecto resulta natural que los niños escriban palabras omitiendo letras y palabras, ya que aún no conocen el deletreo de las mismas, y los niños al escribir las palabras realizan un acercamiento escrito a la lógica interna que ellos como niños piensan que lleva la escritura de las palabras. (Sowers, 1988)

Es lo que se denomina *Invented Spelling* o deletreo inventivo. Así como en los primeros intentos al aprender a caminar, hablar y dibujar se cometen errores y se buscan estrategias para avanzar en dicho aprendizaje, así mismo en el aprendizaje de la escritura se construye un sistema cada vez más elaborado de reglas y lógicas que ayudan en el desarrollo de la escritura del niño. (Sowers, 1988)

En cuanto a la transcripción de escritos la mayoría de niños obtuvo un nivel de desempeño superior. Referente al dejar espacio entre palabras al escribir en Español se observa que más de la mitad de los niños de grado Primero dejan espacios entre palabras al escribir, algunos unen palabras ocasionalmente, y un porcentaje muy pequeño escribe palabras juntas, dejando espacio en pocas ocasiones. En cuanto a la escritura legible de los niños, se observa que la mayoría de ellos escriben una letra legible y clara, pocos niños en el salón escriben de manera ilegible. Al ser un criterio ligado al desarrollo motriz se evidencia que en el tiempo estipulado entre la primera y segunda prueba los niños avanzaron muy poco en el desempeño de este criterio.

Al respecto del uso de la puntuación en Español se observa que la mayoría de niños escribe pocas veces punto final en sus escritos. Los niños escriben punto final cuando transcriben frases. En relación con el uso de la mayúscula, se observa que la mayoría de niños escriben la mayúscula

al iniciar algunas frases. Al igual que en la escritura de la puntuación, los niños escriben mayúsculas al transcribir frases. Además, se observa que los niños de grado Primero no identifican la escritura de la mayoría de las letras mayúsculas en cursiva.

Sobre la escritura de 1-2 frases sobre un tema se observa que las palabras de estas frases suelen ser escritas con un deletreo inexacto, ya que los niños no han llegado aún al punto de deletrear las palabras y escribirlas adecuadamente. Están en un punto de creación de palabras, en el que los niños las escriben como creen que se escriben, según sus sonidos, según la lógica de los niños. Este es un punto normal en el desarrollo de la escritura de los niños según su edad y grado de escolaridad. (Sowers, 1988)

En general se observa que en la escritura en Español los niños están en un proceso en el que se ven avances y esto resulta más evidente, si se tiene en cuenta que, en el grado anterior, Transición, los niños no transcribían textos ni escribían frases o nombres. Solo se les enseñó a escribir su propio nombre, transcribiéndolo de un texto pegado a su puesto. En este sentido, resulta interesante observar el desarrollo de los niños en la competencia escrita en Español, ya que ahora no solo pueden transcribir textos, sino que, además, escriben frases, se aventuran a escribir palabras según su lógica de escritura, lo cual resulta positivo para el aprendizaje y el fortalecimiento de la competencia escrita.

### **5.1.3 Conclusiones sobre el proceso de escritura en Inglés**

La mayoría de niños de grado Primero puede escribir nombres y palabras que les son conocidas en Inglés, algunos de ellos omitiendo letras en la escritura de las mismas. Igualmente, a como se especificó en Español, los niños escriben palabras que no están deletreadas adecuadamente, pero que representan la lógica del niño al escribir. (Sowers, 1988). En esta edad los niños atraviesan la etapa de escribir según su lógica interna las palabras que conocen. En cuanto al criterio de

transcripción de escritos se observa que, al igual que en Español, es una competencia en la que todos los niños de grado Primero tienen buen desempeño.

En relación con el dejar espacios entre palabras al escribir se observa que más de la mitad de los niños de grado Primero escribió palabras separándolas adecuadamente. En cuanto a la legibilidad de la escritura, se observa que los niños en grado Primero escriben en Inglés de manera legible, hay además un número reducido de niños cuyos escritos resultan difíciles de descifrar. En cuanto al uso de la puntuación al escribir en Inglés, se observa que la mayoría de niños de grado Primero escriben pocas veces el punto final en sus escritos. Al igual que en la escritura en Español se observa que la mayoría de ocasiones en que los niños escriben punto final de sus escritos es al transcribir.

En cuanto al uso de la mayúscula, se observa que la mayoría de niños de grado Primero escriben mayúscula al iniciar algunas frases, igualmente las mayúsculas las escriben en su mayoría al transcribir frases. Los niños de grado Primero no escriben mayúsculas para los nombres propios.

En relación con la escritura de 1-2 frases se observa que es un criterio en el que los niños de grado Primero tienen dificultad, ya que se observa que más de la mitad del salón escribe frases ilegibles u omite palabras y letras al escribir la frase. Sin embargo, este resultado está ligado al estado en el que los estudiantes se encuentran en cuanto a la escritura de palabras según la lógica del niño. Se puede observar que a los niños de grado Primero regularmente no se les pide escribir frases o producción propia, más bien en la escritura lo que hacen es transcribir, de ahí que al proponérseles esta actividad los resultados muestren poca competencia.

#### **5.1.4 Conclusiones sobre el proceso de escritura en Inglés y Español**

Es posible observar que en la escritura de palabras familiares los niños de grado Primero son más competentes en este criterio en la lengua materna que en la extranjera. En cuanto a la transcripción de escritos, si bien es un criterio común para los dos idiomas, se evidencian igualmente mejores desempeños en la lengua materna que en la extranjera.

En relación con el dejar espacios entre palabras al escribir se observa que existe una correlación en los resultados obtenidos en Inglés y en Español. El dejar espacio entre palabras al escribir es un criterio común a las dos lenguas, lo cual explica la correlación de resultados en las dos.

En cuanto a la escritura legible, este es un criterio que está ligado al desarrollo motriz de los niños para la escritura. El tiempo en el que se desarrolló la investigación es un tiempo corto, en el que los niveles de desarrollo motriz permanecen iguales y no es posible observar mejoras significativas, además de que durante este tiempo no se realizó ninguna acción puntual encaminada a mejorar la motricidad de los niños.

En relación con el uso de la puntuación, se observa que en ambas lenguas los niños escriben pocas veces el punto final en sus escritos. La mayoría de las veces que hacen esto es al transcribir textos, muy pocos niños escriben el punto en sus escritos deliberadamente en su propia escritura.

Respecto a la escritura de mayúsculas, en las dos lenguas se evidenció que los niños escriben mayúsculas al iniciar algunas frases. Los niños tienen dificultad para escribir mayúsculas en nombres propios. La mayoría de veces que los niños escriben mayúsculas al iniciar una frase es al transcribirlas y copiar la mayúscula, ya que una dificultad que tienen los niños está en el reconocimiento de algunas mayúsculas. En varias ocasiones los niños escriben la minúscula más grande que las demás para expresar la mayúscula ya que desconocen la escritura de algunas. Este

criterio de escritura de mayúsculas es común a las dos lenguas, de ahí que los resultados sean similares en las dos lenguas.

En relación con la escritura de 1-2 frases sobre un tema, se puede observar que en Inglés los niños tienen dificultad para hacerlo, dificultad que no se presenta tan evidentemente en Español. Los niños de grado Primero cuando se les pide escribir una frase carecen del vocabulario en lengua extranjera para escribir sus frases de manera coherente, además que la estructura de la oración también les representa dificultad en el momento de escribir.

En conclusión, se puede observar que los niños de grado Primero manifiestan una mayor competencia en la escritura en la lengua materna. Naturalmente es la lengua que los niños usan la mayor parte del tiempo y el vehículo de comunicación con sus familiares y demás personas. Sin embargo, se observa que el proceso de escritura en Inglés no está tan desligado del que llevan los niños en Español.

Se observa que los niños usan la lengua materna como soporte o referencia para producir en Inglés, ya que en muchas ocasiones escribieron palabras partiendo de lo que conocían en Español, experimentando con el lenguaje.

De los aspectos comunes a las dos lenguas como lo son el dejar espacio al escribir palabras, el uso de la puntuación, la transcripción de escritos, escritura legible y el uso de la mayúscula se observa que los niños en términos generales tienden a tener mejores resultados en Español. Durante la realización de los talleres de escritura (Ver anexos 7.2.1,7.2.2,7.2.5 y 7.2.6) los niños se sintieron más cómodos al realizar las pruebas en Español que en Inglés, ya que algunos expresaron síntomas de resistencia, de dudar de su competencia en el segundo idioma, y quizás esto determinó que los niños estuvieran distraídos en el momento de realizar la prueba en Inglés.

### **5.1.5 Conclusiones sobre el proceso de lectura en Español**

En cuanto a la lectura de nombres y palabras familiares en Español se observa que la mayoría de niños de grado Primero leen nombres y palabras que les resultan familiares de corrido, aunque un porcentaje significativo de ellos lee nombres y palabras familiares de manera silábica y entrecortada.

En relación con el conocimiento de los sonidos de las letras tanto los niños tuvieron en su mayoría un nivel de desempeño alto en las pruebas aplicadas, lo cual quiere decir que la mayoría de niños conoce los sonidos de la mayoría de las letras en Español.

En cuanto a la lectura de la propia escritura los resultados muestran una constante en la lectura silábica y entrecortada de los niños al leer sus propios escritos. La mayoría de los niños de grado Primero leen de manera silábica y entrecortada. Además, que algunos no lograron identificar los caracteres de su propio escrito, esto también debido a que su escritura no les resulta legible.

En relación con el uso de la puntuación al leer se observa que la mayoría de los niños de grado Primero omite el uso de la puntuación en la mayoría de su lectura. Al leer de manera silábica se dificulta identificar cuando un niño deliberadamente pausa su lectura cuando aparece un punto.

En cuanto seguimiento de instrucciones escritas se observa que en las pruebas realizadas la mayoría de los niños de grado Primero siguieron instrucciones escritas al leerlas. Respecto a la lectura fluida en voz alta se evidencia que la mayoría de estudiantes leen con buen ritmo la mayoría de las palabras y algunos presentan interrupciones constantes en una lectura silábica.

En cuanto a la comprensión de lectura se observa a la mayoría de estudiantes de grado Primero se les dificulta comprender el contenido de su lectura y dar cuenta del mismo.

En términos generales se observa que los niños en Español tienen una lectura en su mayoría silábica y entrecortada, pero con buen desempeño de lectura en palabras familiares y seguimiento de instrucciones escritas. En los criterios en los que los niños presentan más dificultad al leer en Español son en el uso de la puntuación al leer y la comprensión de lectura. Los niños al tener una lectura silábica y entrecortada se enfocan en descifrar los sonidos de las sílabas y las palabras que leen y no tienen una continuidad en su lectura que les dé el contenido global del texto que leen. Algunos niños cuya lectura es más fluida y no tienen tanta preocupación por descifrar sonido por sonido, sílaba a sílaba, logran comprender el sentido global del texto que leen.

#### **5.1.6 Conclusiones sobre el proceso de lectura en Inglés.**

En relación con la lectura de palabras familiares y nombres en Inglés se observa que se evidencia que un porcentaje alto de niños lee de manera silábica y entrecortada, situación que no ocurrió en la lectura de nombres y palabras familiares en Español. Sin embargo, es una constante en los niños de grado Primero la lectura silábica tanto en Inglés como en Español.

En cuanto al conocimiento de los sonidos de las letras en Inglés, se evidencia una dificultad en la identificación de dichos sonidos. La mayoría de niños conoce solo unos sonidos de las letras. Es necesario recordar que los sonidos en Inglés son más amplios que en Español. Los niños al leer en Inglés muchas veces usan los sonidos de la lengua materna para leer las palabras en Inglés, es decir usan la lengua materna como soporte para interactuar con el Inglés.

En relación con la lectura de la propia escritura, los resultados expresan una dificultad en la lectura del propio escrito, esta dificultad se manifiesta principalmente por la dificultad en la identificación del escrito propio, así como por la lectura silábica y entrecortada de los estudiantes. Además de la dificultad que tienen los niños para identificar los sonidos de algunas letras, palabras y combinaciones consonánticas en Inglés.

En cuanto al uso de la puntuación, se observa que la mayoría de los niños de Primero omite el uso de la puntuación al leer en Inglés. Sin embargo, la lectura de los niños es silábica y entrecortada, lo cual dificulta el discernir si un niño pausa su lectura deliberadamente ante la manifestación de la puntuación.

En relación con el seguimiento de instrucciones escritas al leerlas, se observa que al realizar las pruebas la mayoría de niños tuvo un nivel de desempeño superior, es decir que pudieron seguir instrucciones escritas al leerlas. En cuanto a la lectura fluida en voz alta, se observa que la mayoría de niños tiene una lectura silábica, entrecortada y con constantes interrupciones.

En relación con la comprensión de lectura, se observa que al realizar las pruebas la mayoría de estudiantes tuvo un nivel de desempeño bajo, en el que se lee un texto, más no se comprende lo leído, ni se puede dar cuenta del contenido de la lectura. Se evidencia una dificultad en la comprensión de lectura en Inglés en los niños.

En términos generales es posible observar que los niños al momento de leer en Inglés se apoyan mucho en su lengua materna, sus sonidos y combinaciones para leer las palabras que van a leer en Inglés. Aunque en las tareas de lectura se propusieron palabras conocidas por los niños, en varias ocasiones recurrieron a la lengua materna como apoyo para la lectura de palabras en Inglés.

La lectura de la mayoría de los niños tiende a ser silábica y entrecortada, es decir los niños al leer decodifican los sonidos de cada sílaba para formar el sonido total de la palabra. Esto lo hacen en Español y les da buenos resultados. Sin embargo, al transferir esta estrategia a la lectura en Inglés, se evidencian dificultades, ya que los sonidos de las sílabas en Inglés difieren a aquellos en Español. De lo anterior también puede concluirse que esta es una razón para que a los niños se les

dificulte tanto la comprensión de lectura, ya que están más preocupados en descifrar la lectura sílaba a sílaba que en comprender el sentido general del texto que están leyendo.

### **5.1.7 Conclusiones sobre el proceso de lectura en Inglés y Español.**

En relación con la lectura de nombres y palabras familiares se observa que se observa que hay una mayor dificultad en la lectura de palabras familiares en Inglés que en Español. Los niños tienen como vehículo de comunicación la lengua materna y es natural que les resulte más familiar la lectura de palabras en este idioma que en Inglés. En cuanto al conocimiento de los sonidos de las letras se evidencia se observa que la dificultad en la identificación de los sonidos de las letras es mayor en Inglés que en Español, en el que el desempeño de la mayoría de los niños permaneció alto en los resultados de las dos pruebas.

En relación con la lectura de la escritura propia se observa que en las dos lenguas se presenta una lectura silábica y entrecortada. Además de la lectura silábica como dificultad para la lectura de la propia escritura, también debe considerarse que algunos niños al leer sus escritos no logran identificar algunos caracteres debido a que su escritura no es del todo legible.

En cuanto al uso de la puntuación al leer se observa que tanto en Inglés como en Español los niños omiten el uso de la puntuación en la mayoría de su lectura. Además, resulta importante recordar que, al tener una lectura silábica, se hace difícil determinar cuándo un niño en su lectura deliberadamente hace una pausa frente a un punto. Sin embargo, se evidencia que los niños no tienen la consciencia de detenerse en su lectura frente a las puntuaciones.

En relación con el seguimiento de instrucciones escritas se observa que la mayoría de niños siguió instrucciones escritas al leerlas en los dos idiomas. Aunque la mayoría de niños tuvo un nivel de desempeño superior en los dos idiomas en este criterio en las pruebas realizadas, se

observa también que para los dos idiomas el nivel de desempeño bajo de los estudiantes es significativo. Se presenta en este criterio una polaridad respecto a un porcentaje alto en nivel superior y otro porcentaje significativo en el nivel de desempeño bajo. Esto evidencia que, así como hay en el grado Primero algunos niños siguen instrucciones escritas, hay una buena cantidad de estudiantes que no están en capacidad de hacerlo.

En cuanto a la lectura fluida en voz alta se evidencia que los niños tanto en Inglés como en Español tienen una lectura silábica y con constantes interrupciones. Es posible observar también, que un porcentaje considerablemente alto de niños lee de manera fluida y con buen ritmo la mayoría de las palabras, principalmente en la lectura en Español. En relación con la comprensión de lectura se observa que los estudiantes en las pruebas realizadas, en las dos lenguas la mayoría de niños se ubicó en el nivel de desempeño bajo, lo cual expresa que la mayoría de niños no comprende lo que lee ni puede dar cuenta del contenido de su lectura.

En general se puede observar que los niños son más competentes en la lectura en lengua materna, ya que, al leer de manera silábica, descifran los sonidos de las sílabas para leer las palabras y las frases. En Inglés los niños que usan esta estrategia para leer se encuentran usando los sonidos de la lengua materna como soporte para leer en Inglés. Al leer de manera silábica y concentrar sus esfuerzos de lectura en descifrar los sonidos de las silabas, se pierde la lectura global del texto y esto hace que haya poca comprensión de lo que se lee, ya que no es el sentido o mensaje de la lectura lo que se quiere descifrar, sino los sonidos de las silabas de cada palabra. De ahí que los resultados en comprensión de lectura hayan estado en su mayoría en un nivel de desempeño bajo según las pruebas realizadas.

## 5.2 Conclusiones generales.

En general se deduce de lo anterior que los niños de grado Primero se apoyan en su lengua materna para la escritura y lectura de palabras que les resultan desconocidas. Los niños han iniciado un proceso de aprendizaje de lectura de la lengua materna que ha venido desarrollándose desde el grado Transición. Estos niños al leer en Inglés, transfieren las habilidades de lectura de la primera lengua a la segunda, es decir una vez son competentes en la lectura del Español, la lectura de la segunda lengua les resulta más fácil, así se evidencia en los niños de grado Primero que han desarrollado una mejor habilidad lectora en Español cuando leen en Inglés.

De lo anterior es posible concluir que una vez el niño aprende a leer en su lengua materna, la lectura de la segunda lengua le resultará más asequible, ya que transferirá las habilidades de lectura de la primera lengua a la segunda. Entonces saber leer en el primer idioma, la lengua materna, facilita la lectura del segundo a través de la transferencia de habilidades.

Ahora bien, el aprendizaje de la lectura en Español resulta mucho más fácil que aquel de la lectura en Inglés, ya que los sonidos y las combinaciones de sonidos y consonantes del Español son más sencillas que en Inglés, lo que facilita a los niños de grado Primero la lectura de la lengua materna, para luego transferir esta habilidad a la lectura de la segunda. De ahí que resulte muy común que los niños lean las palabras en Inglés cuyos sonidos desconocen, como las leerían en Español. Este es un fenómeno natural de la transferencia que irá mermando en la medida en que los niños se familiaricen cada vez más con la segunda lengua, sus sonidos y sus combinaciones de sonidos.

Así como cuando los niños hablan en Inglés pero su vocabulario es escaso y como estrategia mezclan palabras de Inglés con Español, así mismo sucede en la lectura; los niños leen las palabras en Inglés que conocen porque les resultan familiares y han aprendido su sonido, pero cuando se

encuentran con una palabra nueva que no conocen, aplican la estrategia de transferir la lectura silábica del Español para descifrar la palabra escrita.

Los niños de grado Primero en el proceso del aprendizaje de la lectura están en una etapa en la que leen de manera silábica, descifrando los sonidos de cada sílaba y descubriendo las palabras. Es decir, los niños al leer se preocupan más por el acto mecánico de descifrar las palabras a través de la lectura silábica que entender lo que leen. Este es sólo un primer paso en el proceso de aprender a leer, ya que la finalidad de la lectura es comprender el sentido de lo leído. Se evidenció que los niños de grado Primero en comprensión de lectura es en donde más dificultad tienen, lo cual es normal dentro del proceso que tienen y el rango de edad de los niños.

Por otro lado, se observó que los procesos de lectura y escritura en Español de los niños en el grado Primero, cuyas edades oscilan entre los 6 y 7 años, van en general más adelantados que los procesos de lectura y escritura en Inglés. Sin embargo, esta es una situación natural dentro del proceso de escritura y lectura bilingüe. Situación de disparidad que empezará a equilibrarse en las dos lenguas cuando los niños cursen el grado Tercero de Primaria, y estén dentro del rango de edad de 8 y 9 años. La lectura y la escritura son dos habilidades que van de la mano, es decir, los niños aprenden a leer cuando escriben y aprenden a escribir cuando leen. (Teale & Sulzby, 1986) Este fenómeno es posible observarlo en los niños cuya crianza ha estado volcada hacia un interés y estimulación hacia la lectura de parte de sus padres. Estos niños que tienen hábitos de lectura en casa, demuestran una buena habilidad escrita y lectora. Esta información sobre hábitos de lectura en las familias ha sido extraída de las entrevistas que realiza periódicamente el director de curso de grado primero con los padres de familia de los estudiantes en las que se abordan temas como el apoyo de la familia en los procesos escolares y de aprendizaje.

De lo anterior es posible concluir que el acompañamiento de los padres y la estimulación hacia el interés de la lectura en los dos idiomas es fundamental para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños. Es posible observar que los niños de grado Primero cuyos padres motivan y estimulan la lectura de sus hijos son niños cuyo proceso de lectura y escritura se desarrolla fluidamente. Más aún cuando los padres son bilingües y desde casa motivan al niño y le generan interés hacia el segundo idioma.

En cuanto a la escritura, los niños de Primero al escribir las palabras que quieren expresar las escriben como a ellos les parece que se escriben, como suenan, ya que al no tener una referencia o una interiorización de la gramática u ortografía de las palabras escriben según sus leyes, inventando el deletreo de las palabras. Este es un fenómeno normal en el desarrollo de la habilidad de escritura. Es importante no enfatizar en la forma, en la ortografía de las palabras y su gramática, sino más bien en el mensaje y el sentido que los niños quieren expresar en esta edad. Las normas gramaticales y de ortografía las aprenderán más adelante cuando estén en capacidad de discernir y comprender la lógica del lenguaje, pero en grado Primero se debe animar a los niños a escribir, a expresarse sin coartar sus manifestaciones y errores. Es necesario preguntarles a los niños sobre el porqué de la escritura de sus palabras para comprender su lógica y creación

### 5.3 Recomendaciones

A partir de las conclusiones se extraen las siguientes recomendaciones, las cuales se formulan encaminadas a mejorar los procesos de lectura y escritura en Inglés y Español de los niños de grado Primero del colegio Juanambú:

En primer lugar, es importante que desde el grado Transición, cuando los niños ingresan al colegio, se sensibilice e informe a las familias acerca de la importancia de motivar y estimular desde casa el gusto e interés hacia la lectura. Es importante formar a las familias sobre el proceso de lectura y escritura bilingüe. Principalmente derribar el mito de que los niños están muy pequeños para aprender a leer. Invitar a los padres a que, si son bilingües, se comuniquen con los niños en Inglés para que así despierten su interés por aprender el idioma.

Desde el grado Transición es importante que los niños empiecen a expresarse de manera escrita, pidiéndole a los niños que escriban sus sentimientos, sus ideas, sus imaginaciones, siempre exaltando su trabajo. Esto con el fin de brindarles confianza al momento de arriesgarse a escribir, ya que el bloqueo y miedo a escribir mal, a no saber escribir una palabra no permite que se experimente, que se cometan errores de los cuales aprender después.

En el grado Transición, en el que los niños empiezan a reconocer la escritura cursiva, es necesario que se les enseñe a los niños las mayúsculas, ya que los niños de grado Primero se les dificulta identificarlas y en algunos casos no las reconocen en absoluto.

Así mismo, es importante respetar los procesos de los niños según su edad y madurez psicológica y motriz (Guzmán, M.I., Chálela, M.S., & Gutiérrez, A.G. , 2008), ya que un niño que no está listo para aprender a leer a escribir porque su edad y su maduración no le permiten tener las herramientas para aprehender estas habilidades, es un niño cuyo aprendizaje se va a frustrar,

desencadenando problemas afectivos y de desarrollo, así que es importante que desde el grado Transición los niños que ingresen al colegio tengan un desarrollo y maduración adecuada para poder en grado Primero tener un buen proceso de lectura y escritura.

En el grado Primero es importante motivar la lectura y escritura como fines comunicativos y expresivos, es decir permitir que el niño imagine, cree y se comunique a través de estos procesos sin coartar sus expresiones corrigiendo y haciendo énfasis en los errores gramaticales y de ortografía. En esta etapa es importante brindar seguridad en el niño, animarlo a expresar su creatividad, sus historias mediante la lectura y escritura sin priorizar los errores, sino la finalidad comunicativa.

Cuando los niños pasen a grado Segundo es necesario saber que el proceso de lectura y escritura en la lengua materna está más desarrollado que aquel de la lengua extranjera. Sin embargo, es necesario comprender esto como una condición natural en el desarrollo de las habilidades de escritura y lectura.

En grado Segundo los niños deberán ir poco a poco pasando de una lectura silábica a una lectura más fluida, en la que se empiece a hacer más énfasis en comprender el sentido del texto y no solo en descifrar las palabras a través de los sonidos. En este grado el profesor deberá procurar fortalecer el proceso de lectura de los niños a través de métodos descendentes, en los que se parta de unidades complejas para así fortalecer la fluidez de lectura de los niños e ir fortaleciendo la comprensión lectora de los niños. (Gallego, 2000).

El proceso de lectura y escritura en Español se hará cada vez más fluido, y por lo tanto también lo hará el proceso de lectura y escritura en Inglés, al transferir las nuevas habilidades de la lengua materna, a la segunda. (Cummins, 2000)

Es importante educar a los padres acerca de que el acompañamiento en la lectura y la motivación hacia la misma no termina aquí cuando los niños ya tienen cierta destreza, sino que requiere de un acompañamiento constante, de una motivación continúa, de leer con los hijos, de mostrarles que sus producciones escritas son importantes, de escribir y leer junto a sus hijos.

### Bibliografía

- Aspaen Colombia. (2015). *Proyecto educativo*. Bogotá D.C.: NP.
- August, D., Calderón, M., & Carlo, M. (2002). *The Transfer of Skills from Spanish to English: A Study of Young Learners*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Bastidas, J. (2001). Teorías sobre la Adquisición y Desarrollo de la Lectura en Niños de Corta Edad. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje No, 10*.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.
- Corral, A. M. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. *Didáctica ( Lengua y literatura )*, 67 - 94.
- Cummins, J. (2000). BICS and CALP. En M. Byram, & A. Hu, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (págs. 76-79). New York: Routledge.
- Dunn, O. (2011). *How young children learn English as another language*. NP: British council.
- Edelsky, C. (1986). *Writing in a bilingual program: Había una vez*. NJ: Ablex Publishing Company.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University press.
- Espinosa, L. (2008). *Challenging commom myths about young English language learners*.  
Advancing PK-3: Foundation for Child Develoment Policy Brief.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

México: Siglo XXI.

Gallego, C. (2000). Aproximación histórico-conceptual a la metodología de enseñanza de la

lectoescritura. *I Congreso Mundial de Lectoescritura*. Valencia.

Gass, S. (2001). *Second language acquisition. An introductory course. Second edition*. New

Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Guzmán, M.I., Chálela, M.S., & Gutiérrez, A.G. . (2008). La lectura y la escritura en los niños, un

aprendizaje con sentido que articula la educación inicial con la básica primaria, a partir

de una propuesta de la licenciatura en educación preescolar de la USTA. Universidad

Santo Tomás.

Halgunseth, L. (17 de Mayo de 2010). *Education*. Obtenido de

<http://www.education.com/reference/article/how-children-learn-second-language/>

Herrero, M. (2014). *Aprendizaje de la lectoescritura en centros bilingües: método Jolly Phonics*.

Hill, B. (2001). *Developmental continuums*. Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers.

Hornberger, N. (2004). The Continuum of Biliteracy and the Bilingual Educator. *Educational*

*Linguistics in Practice*, 155-171.

Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen, & T. Postlethwaite, *Enciclopedia*

*Internacional de la Educación* (págs. 3330-3337). Barcelona: Vicens Vives.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford:

Permgamon press.

- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Prentice-Hall International.
- Krashen, S., & Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. NJ: Alemany Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 34-46.
- McLaughlin, B. B., & Osanai, Y. (22 de January de 1995). Assessing language development in bilingual preschool children. *NCELA Program Information Guides Series*, 22.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras : Inglés. *Serie guías no 22*, (pág. 5).
- Murillo, F. (2010). *Métodos de investigación en educación especial*. Madrid: NP.
- Nelson, C. A. (2003). Neural development and lifelong plasticity. *Handbook of applied developmental science*, 31-60.
- Ramirez, C. A. (2011). *La lectura en la primera infancia*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- Reinoso, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de eprendizaje. *Encuentro*, 141-153.
- Salmon, Á. K. (2008). Consideraciones teóricas para fundamentar prácticas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares bilingües. *Revista Educación y Pedagogía*, 165-173.

- Sowers, S. (1988). Six Questions Teachers Ask About Invented Spelling. En T. Newkirk, & N. Atwell, *Understanding Writing: Ways of Observing, Learning and Teaching* (págs. 62-68). Portsmouth: Heinemann.
- Tabors, P. (1997). *One Child, Two Languages*. Baltimore: Brookes.
- Tabors, P., & Snow, C. (2006). *Young bilingual children and early literacy*. Handbook of Early Literacy Research.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. NJ: Ablex.

## 7. Anexos

### 7.1 Guía de entrevista profesor de Lengua Castellana.

Preguntas:

1. ¿Cuál era el desempeño de los niños cuando estaban en Transición respecto a la lectura y escritura?
2. ¿Cuál es el método de enseñanza que usa en el aprendizaje de la lectura y la escritura con los niños de grado Primero?
3. ¿Cuál es el rol que tienen los padres de familia frente al aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos?
4. ¿Qué pueden y qué no pueden hacer en lectura y escritura los niños de grado Primero?

### **7.1.1 Entrevista al Profesor de Lengua Castellana grado Primero Colegio Juanambú**

El profesor de Lengua Castellana de los estudiantes de grado Primero del Colegio Juanambú fue el profesor de Lengua Castellana de los estudiantes el año lectivo anterior cuando los niños llegaron nuevos al colegio al grado Transición.

Cuando los niños llegaron a Transición los niños tenían pocas bases de lectura y escritura, pues en el Preescolar del que provenían no se había trabajado en estos aspectos, se habían enfocado más en el fortalecimiento de hábitos y rutinas. Los niños iniciaron el proceso de lectura y escritura en el grado Transición y fueron desarrollando estas habilidades durante el transcurso del año escolar.

El profesor comenta que la estrategia que usa para trabajar la lectura de los niños es leer sílaba por sílaba de una palabra, para al finalizar leer la palabra completa, sumando todas las sílabas, y así palabra a palabra hasta leer toda una oración. Comenta que con esta técnica ha visto grandes avances en los niños, que, aunque aún leen de manera silábica, ya están adquiriendo las bases de lectura inicial.

El profesor insiste y motiva a los padres de familia a que hagan acompañamiento en casa del proceso de lectura de los niños, practicando la lectura de palabras y frases por sílabas y luego completa, leyendo cuentos en voz alta a los niños, leyendo imágenes y describiendo paisajes, pero sobre todo leyendo ellos mismos, pues dice que los niños aprenden mediante el ejemplo, y si ven a sus padres leyendo, seguramente ellos se motivaran a aprender para hacer lo mismo.

En cuanto a la escritura, los niños en el colegio Juanambú escriben con letra cursiva. Desde la asignatura de Caligrafía los niños trabajan planas de las letras cursivas para mejorar sus trazos y motricidad. El profesor comenta que algunos niños en el salón transcriben muy bien lo que escriben en el cuaderno, pero algunos de ellos no leen lo que están escribiendo.

Los niños de grado Primero pueden transcribir textos, saben escribir su nombre personal y algunas palabras, pero se les dificulta escribir un texto de su producción personal ya que no saben cómo es la escritura de la mayoría de palabras que pretenden usar al escribir.

## 7.2 Talleres guiados para recolección de información de escritura y lectura.

### 7.2.1 Taller guiado de escritura en Español muestra I

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

1. Escribe el nombre de tu mejor amigo en el salón de clases.
2. Escribe la palabra que más te guste en Español.
3. Transcribe el texto escrito en el tablero: “*Hoy es un excelente día*”
4. Escribe frases respondiendo a las siguientes preguntas:
  - ¿Qué es una vivienda urbana?
  - ¿Qué es un iglú?
  - Describe cómo es tu casa
5. Dictado: *Todas las viviendas son diferentes.*

### 7.2.2 Taller guiado de escritura en Inglés muestra I

Date: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_

1. Write the name of your best friend in the classroom
2. Write the word that you like the most in English
3. Copy from the board the sentence: *"Today is an excellent day"*
4. Answer the following questions using complete sentences:
  - What is your favorite farm animal?
  - How many senses do you have?
  - Write about something you see in the classroom
5. Dictation: *A red pencil and a blue box*

### 7.2.3 Taller guiado de lectura en Español muestra I

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

1. Lee el siguiente texto

Mi nombre es \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ es mi  
amigo

2. Reconoce el sonido de las letras del poster del alfabeto
3. Lee un escrito de producción personal: *Las viviendas rurales son pequeñas y se encuentran en el campo.*
4. Seguir las instrucciones escritas:
  - Di tu nombre.
  - Coloca tus manos sobre tu cabeza.
5. Lectura en voz alta: *Hoy es un bonito día. Estoy estudiando mucho para la presentación de Italia. Mis padres estarán orgullosos de mí.*
6. ¿Qué comprendiste de la lectura anterior?

### 7.2.4 Taller guiado de lectura en Inglés muestra I

Date: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_

1. Read the following text:

My name is \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ is my friend.

2. Identify the sound of words from the alphabet poster
3. Read own writing: *The chick comes out of the egg. The chick eats and grows*
4. Follow the written instructions
  - Say your name
  - Put your hands on your head
5. Read aloud: *The chick becomes a hen. The hen lays an egg.*
6. What did you understand from the text?

### 7.2.5 Taller guiado de escritura en Español muestra II

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

1. Escribe el nombre un compañero del salón con el que te gustaría entablar una mejor amistad.
2. Escribe dos palabras que te gusten en Español.
3. Transcribe el texto escrito en el tablero: “*El viernes será la presentación de Italia*”
4. Escribe frases respondiendo a las siguientes preguntas:
  - ¿Cuál es tu color favorito?
  - ¿Cuál es tu animal favorito?
  - ¿Cómo vienes al colegio?

### 7.2.6 Taller guiado de escritura en Inglés muestra II

Date: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_

1. Write the name of a classmate you would like to have a better relationship with.
2. Write two words you like in English.
3. Copy from the board the sentence: “*Around the world is on Friday*”
4. Answer the following questions using complete sentences:
  - What is your favorite color?
  - What is your favorite animal?
  - How do you come to school?

### 7.2.7 Taller guiado de lectura en Español muestra II

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

1. Lee el siguiente texto

Mi nombre es \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ es un  
compañero de mi salón

2. Reconoce el sonido de las letras del poster del alfabeto
3. Lee un escrito de producción personal: *En el salón tenemos normas de convivencia. Alzar la mano para hablar y escuchar al otro cuando habla son algunas de ellas.*
4. Seguir las instrucciones escritas:
  - Salta tres veces
  - Cierra el cuaderno
5. Lectura en voz alta: *El viernes será la presentación de Italia. Estoy preparado, he estudiado mucho. Mis padres estarán muy orgullosos de mí.*
6. ¿Qué comprendiste de la lectura anterior?

**7.2.8 Taller guiado de lectura en Inglés muestra II**

Date: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_

1. Read the following text:

My name is \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ is a boy in my class.

2. Identify the sound of words from the alphabet poster
3. Read own writing: *Two little eyes to see all around. Two little ears to hear each sound.*
4. Follow the written instructions
  - Jump three times
  - Close your notebook
5. Read aloud: *Around the world is on Friday. I have studied a lot. I am ready. My parents are happy.*
6. What did you understand from the text?

## 7.3 Rúbricas

### 7.3.1 Rúbrica de Análisis de habilidades de escritura

<b>Habilidades de escritura</b>	<b>BAJO (2 puntos)</b>	<b>BÁSICO (3 puntos)</b>	<b>ALTO (4 puntos)</b>	<b>SUPERIOR (5 puntos)</b>
Escribe nombres y palabras que le son familiares	Escribe su nombre	Escribe su nombre, pero se le dificulta escribir el de los demás, omite letras y una palabra	Escribe su nombre, el de los demás y palabras conocidas omitiendo letras y uniendo palabras.	Escribe su nombre, el de los demás y palabras conocidas.
Transcripción de escritos	Transcribe de manera ininteligible.	Transcribe parte de un escrito omitiendo letras, palabras y uniendo palabras.	Transcribe textos escritos omitiendo letras, palabras y uniendo palabras.	Transcribe de manera precisa, escribiendo palabras completas y separándolas.
Deja espacio entre palabras	Escribe palabras unidas sin dejar espacio entre ellas.	Escribe palabras juntas, dejando espacio entre palabras ocasionalmente	Separa las palabras con espacios, en ocasiones una palabra.	Siempre deja espacios entre las palabras
Escribe de manera legible	Sus escritos son ilegibles.	Su escritura es difícil de descifrar.	Escribe de manera clara la mayor parte de su escrito. En ocasiones es ilegible.	Escribe con letra clara y legible sus escritos
Usa la puntuación	En sus escritos omite el punto final.	En pocas ocasiones escribe punto final en sus escritos.	Es intermitente en el uso del punto final en sus escritos.	Usa punto final al terminar sus escritos.
Usa la mayúscula	En sus escritos omite la mayúscula.	Escribe mayúsculas entre palabras. Alterna minúscula y mayúsculas indistintamente.	Usa la mayúscula al iniciar algunas frases.	Usa la mayúscula al iniciar una frase y en nombres propios.
Escribe 1-2 frases sobre un tema	Escribe 1-2 frases omitiendo letras en las palabras y espacios entre ellas. Escribe frases ilegibles.	Escribe 1-2 frases omitiendo algunas letras en las palabras y omitiendo espacios entre las mismas.	Escribe 1-2 frases omitiendo algunas letras en las palabras	Escribe 1-2 frases de manera clara y legible.

Fuente: El autor

La rúbrica de habilidades de lectura es elaborada basándose en el *Writing continuum* de Bonnie-Campbell Hill (2001), tomando principalmente la etapa de *desarrollo*, la cual comprende las edades de 5 a 7 años aproximadamente, el rango de edad que tienen los niños de grado Primero del colegio Juanambú. Además, se tomaron algunos componentes de otras etapas, debido a que en las etapas del *Writing continuum* hay unos momentos de transición en el que los estudiantes pueden presentar simultaneas características de una u otra etapa mientras se dan los grados de avance.

Cada una de estas habilidades de escritura está expresada en términos cualitativos con grados de desempeño bajo, básico, alto y superior. A cada uno de estos grados cualitativos de desempeño se les asignó una escala numérica; esto con el fin de que el análisis de la habilidad de escritura se exprese en términos cualitativos y cuantitativos que brinden mayor objetividad y precisión

Se usó la rúbrica como instrumento de análisis de escritura en Español e Inglés por separado, se analizaron los resultados de una y otra lengua para después establecer una comparación entre los grados de desempeño de los estudiantes en las dos lenguas.

### 7.3.2 Rúbrica de Análisis de habilidades de lectura

<b>Habilidades de lectura</b>	<b>BAJO (2 puntos)</b>	<b>BÁSICO (3 puntos)</b>	<b>ALTO (4 puntos)</b>	<b>SUPERIOR (5 puntos)</b>
Lee nombres y palabras que le son familiares	Lee su nombre.	Lee su nombre, pero se le dificulta leer el de los demás y palabras familiares, lee silábicamente y entrecortado.	Lee su nombre, el de los demás y palabras familiares de manera silábica	Lee su nombre, el de los demás y palabras familiares de corrido.
Conoce los sonidos de las letras	Tiene dificultad para identificar el sonido de las letras	Solo conoce los sonidos de algunas letras	Conoce los sonidos de la mayoría de las letras	Conoce los sonidos de todas las letras
Lee su propia escritura	Tiene dificultad para leer sus escritos. Se le dificulta reconocer las palabras de sus escritos.	Se le dificulta leer algunas partes de su escritura. Cuando lee lo hace de manera silábica y entrecortada	Lee su escritura de manera silábica y con interrupciones	Lee su escritura de manera clara y fluida.
Usa la puntuación al leer	Su lectura omite la puntuación.	Omite el uso de la puntuación en la mayoría de su lectura.	Al leer tiene en cuenta la puntuación en algunas ocasiones	Usa los puntos al leer, deteniéndose en puntos seguidos y comas.
Sigue instrucciones escritas	Al leer instrucciones escritas se le dificulta comprenderlas y seguirlas.	Lee instrucciones escritas, pero se le dificulta comprender y seguirlas.	Sigue algunas de las instrucciones escritas.	Sigue instrucciones escritas al leerlas.
Lee en voz alta fluidamente	Su lectura es repetitiva y silábica. Se le dificulta leer en voz alta.	Su lectura presenta constantes interrupciones, es silábica.	Lee fluidamente y con buen ritmo la mayoría de las palabras.	Lee de manera fluida textos escritos, sin interrupciones y de corrido.
Comprende lo que lee	Lee un texto, más se le dificulta comprender y dar cuenta de lo leído	Da cuenta del contenido de lo leído con dificultad.	Da cuenta del contenido de lo leído	Puede explicar y describir el contenido de la lectura.

Fuente: El autor

La rúbrica de habilidades de lectura es elaborada basándose en el *Reading continuum* de Bonnie-Campbell Hill (2001), tomando principalmente la etapa de *desarrollo*, la cual comprende las edades de 5 a 7 años aproximadamente, el rango de edad que tienen los niños de grado Primero del colegio Juanambú. Además, se tomaron algunos componentes de otras etapas, debido a que en las etapas del *Writing continuum* hay unos momentos de transición en el que los estudiantes pueden presentar simultaneas características de una u otra etapa mientras se dan los grados de avance.

Cada una de estas habilidades de lectura está expresada en términos cualitativos con grados de desempeño bajo, básico, alto y superior. A cada uno de estos grados cualitativos de desempeño se les asignó una escala numérica; esto con el fin de que el análisis de la habilidad de escritura se exprese en términos cualitativos y cuantitativos que brinden mayor objetividad y precisión

Se usó la rúbrica como instrumento de análisis de lectura en Español e Inglés por separado, se analizaron los resultados de una y otra lengua para después establecer una comparación entre los grados de desempeño de los estudiantes en las dos lenguas.

## 7.4 Resultados de rúbricas

### 7.4.1 Resultado de lectura en Inglés I muestra.

Inglés - lectura I																												
Criterios	Lee nombres y palabras que le son familiares				Conoce los sonidos de las letras				Lee su propia escritura				Usa la puntuación al leer				Sigue instrucciones escritas				Lee en voz alta fluidamente				Comprende lo que lee			
	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Estudiante 1																												
Estudiante 2																												
Estudiante 3																												
Estudiante 4																												
Estudiante 5																												
Estudiante 6																												
Estudiante 7																												
Estudiante 8																												
Estudiante 9																												
Estudiante 10																												
Estudiante 11																												
Estudiante 12																												
Estudiante 13																												
Estudiante 14																												
Estudiante 15																												
Estudiante 16																												
Estudiante 17																												
	5	5	5	2	8	5	4		8	5	3	1	8	7	2		5	3	2	7	6	6	5		5	5	7	

### 7.4.2 Resultado de escritura en Inglés I muestra

Inglés - escritura																													
Criterios	Escribe nombres y palabras que le son familiares				Transcripción de escritos				Deja espacio entre palabras				Escribe de manera legible				Usa la puntuación				Usa la mayúscula				Escribe 1-2 frases sobre un tema				
	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	
Estudiante 1																													
Estudiante 2																													
Estudiante 3																													
Estudiante 4																													
Estudiante 5																													
Estudiante 6																													
Estudiante 7																													
Estudiante 8																													
Estudiante 9																													
Estudiante 10																													
Estudiante 11																													
Estudiante 12																													
Estudiante 13																													
Estudiante 14																													
Estudiante 15																													
Estudiante 16																													
Estudiante 17																													
	1	7	6	3				7	10	1	2	8	6	2	5	3	7	4	11	1	1	7	2	6	2	7	5	3	2

### 7.4.3 Resultado de lectura en Español I muestra

Español - lectura																												
Criterios	Lee nombres y palabras que le son familiares				Conoce los sonidos de las letras				Lee su propia escritura				Usa la puntuación al leer				Sigue instrucciones escritas				Lee en voz alta fluidamente				Comprende lo que lee			
	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO
Estudiante 1																												
Estudiante 2																												
Estudiante 3																												
Estudiante 4																												
Estudiante 5																												
Estudiante 6																												
Estudiante 7																												
Estudiante 8																												
Estudiante 9																												
Estudiante 10																												
Estudiante 11																												
Estudiante 12																												
Estudiante 13																												
Estudiante 14																												
Estudiante 15																												
Estudiante 16																												
Estudiante 17																												
	3		8	6	2	1	10	4	5	4	5	3	5	8	2	2	4	1	2	10	3	6	6	2	3	6	4	4

### 7.4.4 Resultados de escritura en Español I muestra

Español - escritura I																												
Criterios	Escribe nombres y palabras que le son familiares				Transcripción de escritos				Deja espacio entre palabras				Escribe de manera legible				Usa la puntuación				Usa la mayúscula				Escribe 1-2 frases sobre un tema			
	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIO
Estudiante 1																												
Estudiante 2																												
Estudiante 3																												
Estudiante 4																												
Estudiante 5																												
Estudiante 6																												
Estudiante 7																												
Estudiante 8																												
Estudiante 9																												
Estudiante 10																												
Estudiante 11																												
Estudiante 12																												
Estudiante 13																												
Estudiante 14																												
Estudiante 15																												
Estudiante 16																												
Estudiante 17																												
	1	3	7	6			8	9	1	2	6	8	3	2	3	9	2	6	7	2	4	1	11	1	4	3	3	7

### 7.4.5 Resultado de lectura en Inglés II muestra

Lectura Inglés II																												
Criterios	Lee nombres y palabras que le son familiares				Conoce los sonidos de las letras				Lee su propia escritura				Usa la puntuación al leer				Sigue instrucciones escritas				Lee en voz alta fluidamente				Comprende lo que lee			
	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Estudiante 1																												
Estudiante 2																												
Estudiante 3																												
Estudiante 4																												
Estudiante 5																												
Estudiante 6																												
Estudiante 7																												
Estudiante 8																												
Estudiante 9																												
Estudiante 10																												
Estudiante 11																												
Estudiante 12																												
Estudiante 13																												
Estudiante 14																												
Estudiante 15																												
Estudiante 16																												
Estudiante 17																												
	3	4	5	5	5	7	5	0	4	6	5	2	6	10	1	0	4	2	3	8	5	7	5	0	8	4	4	1

### 7.4.6 Resultado de escritura en Inglés II muestra

Escritura Inglés II																												
Criterios	Escribe nombres y palabras que le son familiares				Transcripción de escritos				Deja espacio entre palabras				Escribe de manera legible				Usa la puntuación				Usa los mayúsculas				Escribe 1-2 frases sobre un tema			
	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Estudiante 1																												
Estudiante 2																												
Estudiante 3																												
Estudiante 4																												
Estudiante 5																												
Estudiante 6																												
Estudiante 7																												
Estudiante 8																												
Estudiante 9																												
Estudiante 10																												
Estudiante 11																												
Estudiante 12																												
Estudiante 13																												
Estudiante 14																												
Estudiante 15																												
Estudiante 16																												
Estudiante 17																												
	2	2	7	6	0	0	6	11	1	1	5	10	0	5	5	7	5	9	3	0	0	3	12	1	7	2	8	0

### 7.4.7 Resultados de lectura en Español II muestra

Lectura Español II																												
Criterios	Lee nombres y palabras que le son familiares				Conoce los sonidos de las letras				Lee su propia escritura				Usa la puntuación al leer				Sigue instrucciones escritas				Lee en voz alta fluidamente				Comprende lo que lee			
	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Estudiante 1																												
Estudiante 2																												
Estudiante 3																												
Estudiante 4																												
Estudiante 5																												
Estudiante 6																												
Estudiante 7																												
Estudiante 8																												
Estudiante 9																												
Estudiante 10																												
Estudiante 11																												
Estudiante 12																												
Estudiante 13																												
Estudiante 14																												
Estudiante 15																												
Estudiante 16																												
Estudiante 17																												
	1	4	2	10	1	4	10	2	2	5	5	5	3	8	6	0	3	2	3	9	2	6	6	3	6	5	4	2

### 7.4.8 Resultados de escritura en Español II muestra

Escritura Español II																												
Criterios	Escribe nombres y palabras que le son familiares				Transcripción de escritos				Deja espacio entre palabras				Escribe de manera legible				Usa la puntuación				Usa las mayúsculas				Escribe 1-2 frases sobre un tema			
	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Estudiante 1																												
Estudiante 2																												
Estudiante 3																												
Estudiante 4																												
Estudiante 5																												
Estudiante 6																												
Estudiante 7																												
Estudiante 8																												
Estudiante 9																												
Estudiante 10																												
Estudiante 11																												
Estudiante 12																												
Estudiante 13																												
Estudiante 14																												
Estudiante 15																												
Estudiante 16																												
Estudiante 17																												
	1	2	4	9	0	0	1	16	1	1	5	10	0	3	6	8	0	12	3	2	2	3	10	2	2	2	5	8

## 7.5 Writing and Reading Continuums

### 7.5.1 Writing continuum

#### WRITING CONTINUUM

	Preconventional Ages 3-5	Emerging Ages 4-6	Developing Ages 5-7	Beginning Ages 8-9	Expanding Ages 7-9
	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. States generally on pictures to convey meaning.</li> <li>2. Begins to label and add words to pictures.</li> <li>3. Writes her name.</li> <li>4. Demonstrates awareness that print conveys meaning.</li> <li>5. Labels names other than family or people in pictures.</li> <li>6. Writes random recognizable letters to represent words.</li> <li>7. Tries to draw pictures and writing.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Uses pictures and print to convey meaning.</li> <li>2. Writes words to describe or support pictures.</li> <li>3. Copies signs, labels, names, and words from environmental print.</li> <li>4. Demonstrates understanding of relationship between print and pictures.</li> <li>5. Prints with upper case letters.</li> <li>6. Writes letters to sounds.</li> <li>7. Uses beginning consonants to make words.</li> <li>8. Uses beginning and ending consonants to make words.</li> <li>9. Presents to read own writing.</li> <li>10. Shows self as writer.</li> <li>11. Tries to read with writing.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Writes 1-2 sentences about a topic.</li> <li>2. Writes names and number words.</li> <li>3. Generates own ideas for writing.</li> <li>4. Writes from top to bottom, left to right, and from top to bottom.</li> <li>5. Identifies upper and lower case letters.</li> <li>6. Experiments with capitals.</li> <li>7. Experiments with punctuation.</li> <li>8. Begins to use spacing between words.</li> <li>9. Uses phonetic awareness of sound segments (e.g., phonemes, syllables, rhymes) to write words.</li> <li>10. Starts words on the basis of sounds without regard for conventional spelling patterns.</li> <li>11. Uses beginning, middle, and ending sounds to make words.</li> <li>12. Begins to read own writing.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Writes short sentences about a topic.</li> <li>2. Writes about observations and experiences.</li> <li>3. Writes short narrative pieces (single ideas about a topic) with guidance.</li> <li>4. Chooses own writing topics.</li> <li>5. Reads own writing and notices mistakes with guidance.</li> <li>6. Writes by adding details with guidance.</li> <li>7. Finds by looking between words consistently.</li> <li>8. Forms most letters legibly.</li> <li>9. Uses spaced handwriting to write independently.</li> <li>10. Writes phrases, words and some high-frequency words correctly.</li> <li>11. Spots single words and some high-frequency words correctly.</li> <li>12. Begins to use pictures and capital letters correctly.</li> <li>13. Shows own writing to others.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Writes short fiction and poetry with guidance.</li> <li>2. Writes a variety of short narrative pieces (e.g., letters about a topic, letters, lists) with guidance.</li> <li>3. Writes with a central idea.</li> <li>4. Writes using complete sentences.</li> <li>5. Organizes ideas in a logical sequence in fiction and nonfiction writing with guidance.</li> <li>6. Begins to recognize and use handwriting language with guidance.</li> <li>7. Uses several pre-writing strategies (e.g., web, brainstorm) with guidance.</li> <li>8. Writes to other writing and other feedback.</li> <li>9. Begins to consider suggestions from others about own writing.</li> <li>10. Adds descriptors and detail with guidance.</li> <li>11. Edits for capital and punctuation with guidance.</li> <li>12. Practices own writing with guidance.</li> <li>13. Writes legibly.</li> <li>14. Spots most high-frequency words correctly and makes limited conventional spelling.</li> <li>15. Identifies own writing strategies and sets goals with guidance.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Writes about feelings and opinions.</li> <li>2. Writes fiction with clear beginning, middle, and end.</li> <li>3. Writes poetry using carefully chosen language with guidance.</li> <li>4. Writes organized nonfiction pieces (e.g., reports, letters, and lists) with guidance.</li> <li>5. Begins to use paragraphs to organize ideas.</li> <li>6. Uses strong verbs, interesting language, and dialogue with guidance.</li> <li>7. Shows feedback on writing.</li> <li>8. Revises for clarity with guidance.</li> <li>9. Revises to enhance ideas by adding description and detail.</li> <li>10. Uses resources (e.g., thesaurus and word lists) to make writing more effective with guidance.</li> <li>11. Edits for punctuation, spelling, and grammar.</li> <li>12. Practices writing in published format with guidance.</li> <li>13. Increases use of visual strategies, spelling rules, and knowledge of word parts to spell correctly.</li> <li>14. Uses context and conventions correctly with guidance.</li> <li>15. Uses criteria for effective writing to set own writing goals with guidance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Begins to write organized fiction and nonfiction (e.g., reports, letters, biographies, and autobiographies).</li> <li>2. Chooses stories with good and realistic problems and solutions with guidance.</li> <li>3. Chooses characters in stories with guidance.</li> <li>4. Writes poetry using carefully chosen language.</li> <li>5. Begins to experiment with sentence length and complex sentence structure.</li> <li>6. Writes leads and endings with guidance.</li> <li>7. Uses description, detail, and simile with guidance.</li> <li>8. Uses dialogue with guidance.</li> <li>9. Uses a range of strategies for planning writing.</li> <li>10. Adapts writing for purpose and audience with guidance.</li> <li>11. Revises for specific writing tasks (e.g., lists, organization, word choice, sentence fluency, voice, and conventions) with guidance.</li> <li>12. Incorporates suggestions from others about own writing with guidance.</li> <li>13. Edits for punctuation, spelling, and grammar with greater precision.</li> <li>14. Uses tools (e.g., dictionaries, word lists, and spell checkers) to edit own writing.</li> <li>15. Develops criteria for effective writing in different genres with guidance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Writes persuasively about ideas, feelings, and opinions.</li> <li>2. Chooses plots with problems and solutions.</li> <li>3. Begins to develop the main characters and describe detailed settings.</li> <li>4. Begins to write organized and fluent nonfiction, including sports autobiographies.</li> <li>5. Begins to write organized and fluent nonfiction, including sports autobiographies.</li> <li>6. Uses transitional sentences to connect paragraphs with guidance.</li> <li>7. Uses sentence structure, simile, and metaphors.</li> <li>8. Begins to use dialogue to enhance character development.</li> <li>9. Uses voice to evoke emotional responses from readers.</li> <li>10. Begins to integrate information on a topic from a variety of sources.</li> <li>11. Begins to write for specific writing tasks (e.g., lists, organization, word choice, sentence fluency, voice, and conventions).</li> <li>12. Uses tools (e.g., dictionaries, word lists, spell checkers) to edit independently.</li> <li>13. Shows and practices writing in published format independently.</li> <li>14. Begins to use complex punctuation (e.g., commas, colons, semicolons, question marks) appropriately.</li> <li>15. Begins to set goals and identify strategies to improve writing in different genres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Writes in a variety of genres and forms for different audiences and purposes independently.</li> <li>2. Chooses plots with a climax.</li> <li>3. Chooses detailed, believable settings and characters in stories.</li> <li>4. Writes organized, fluent, and detailed nonfiction independently, including autobiographies with correct format.</li> <li>5. Writes coherent paragraphs including supportive reasons and examples.</li> <li>6. Uses descriptive language, simile, metaphors, and imagery to enhance ideas independently.</li> <li>7. Begins to use dialogue to enhance character development.</li> <li>8. Incorporates personal voice in writing with increasing fluency.</li> <li>9. Integrates information on a topic from a variety of sources independently.</li> <li>10. Constructs clear, precise, and logical to convey information more effectively.</li> <li>11. Uses pre-writing strategies effectively to organize and strengthen writing.</li> <li>12. Revises for specific writing tasks (e.g., lists, organization, word choice, sentence fluency, voice, and conventions) independently.</li> <li>13. Makes decisions in relation to writing strategies.</li> <li>14. Incorporates suggestions from others on own writing independently.</li> <li>15. Uses complex punctuation (e.g., commas, colons, semicolons, question marks) with increasing accuracy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Writes organized, fluent, accurate, and in-depth nonfiction, including expository text, creative nonfiction, and fiction.</li> <li>2. Uses a clear sequence of paragraphs with effective transitions.</li> <li>3. Begins to incorporate literary devices (e.g., imagery, metaphors, personification, and foreshadowing).</li> <li>4. Writes dialogue effectively in stories.</li> <li>5. Chooses plot, characters, setting, and mood (literary elements) effectively.</li> <li>6. Begins to develop personal voice and style of writing.</li> <li>7. Revises through multiple drafts independently.</li> <li>8. Shows feedback from others and incorporates suggestions in order to strengthen own writing.</li> <li>9. Practices writing for different audiences and purposes in published format independently.</li> <li>10. Integrates writing process.</li> <li>11. Identifies writing process.</li> <li>12. Uses context and conventions on a range of topics independently.</li> <li>13. Revises through complex or challenging writing projects independently.</li> <li>14. Sets writing goals independently by analyzing and evaluating own writing.</li> </ul>

### 7.5.2 Reading continuum

**READING CONTINUUM**

Preconventional Ages 3-5	Emerging Ages 4-6	Developing Ages 5-7	Beginning Ages 8-9	Connecting Ages 11-14	Expanding Ages 17-9		
<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Begins to choose reading materials (e.g., books, magazines, and comics) and use markers.</li> <li>☐ Shows interest in reading signs, labels, and logos (environmental print).</li> <li>☐ Recognizes own name in print.</li> <li>☐ Holds book and turns pages correctly.</li> <li>☐ Shows beginning/end of book or story.</li> <li>☐ Knows some letter names.</li> <li>☐ Understands and responds to rhymes.</li> <li>☐ Comments on illustrations in books.</li> <li>☐ Participates in group reading books, signs, poems, and songs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Memorizes picture books, poems, and familiar books.</li> <li>☐ Begins to read signs, labels, and logos (environmental print).</li> <li>☐ Demonstrates experience to read.</li> <li>☐ Finds text to read.</li> <li>☐ Uses illustrations to aid stories.</li> <li>☐ Reads top to bottom, left to right, and front to back with guidance.</li> <li>☐ Knows most letter names and some letter sounds.</li> <li>☐ Recognizes some names and words in context.</li> <li>☐ Uses meaningful predictions with guidance.</li> <li>☐ Rhymes and sings with words.</li> <li>☐ Participates in reading of familiar books and poems.</li> <li>☐ Connects books read aloud to own experiences with guidance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Reads books with simple sentences.</li> <li>☐ Begins to read with fluency.</li> <li>☐ Begins to read independently for short periods (5-10 minutes).</li> <li>☐ Discusses favorite reading material with others.</li> <li>☐ Reads on illustrations and print.</li> <li>☐ Uses letter-sound matching.</li> <li>☐ Knows most letter sounds and other clusters.</li> <li>☐ Recognizes simple words.</li> <li>☐ Uses growing awareness of sound segments (e.g., phonemes, syllables, rhymes) to read words.</li> <li>☐ Begins to make meaningful predictions.</li> <li>☐ Identifies titles and authors in literature (not featured).</li> <li>☐ Reads with ease or reads in rhymes.</li> <li>☐ Participates in guided literature discussions.</li> <li>☐ Uses self as reader.</li> <li>☐ Explains why literature is meaningful during class discussions with guidance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Reads simple early-reader books.</li> <li>☐ Reads familiar early-reader books.</li> <li>☐ Reads and thinks simple writer reactions with guidance.</li> <li>☐ Identifies basic genres (e.g., fiction, nonfiction, and poetry).</li> <li>☐ Uses basic punctuation when reading only.</li> <li>☐ Reads independently (10-15 minutes).</li> <li>☐ Chooses reading materials independently.</li> <li>☐ Uses reading cues (context).</li> <li>☐ Uses sentence cues (grammar).</li> <li>☐ Uses letter-sound cues and patterns (phonics).</li> <li>☐ Uses word endings, context, connotations, and many high-frequency words.</li> <li>☐ Begins to self-correct.</li> <li>☐ Reads beginning, middle, and end with guidance.</li> <li>☐ Discusses characters and story events with guidance.</li> <li>☐ Identifies own reading behavior with guidance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Reads young adult and adult literature.</li> <li>☐ Chooses and comprehends a wide variety of sophisticated materials with ease (e.g., newspapers, magazines, manuals, novels, and poetry).</li> <li>☐ Reads and understands informational texts (e.g., manuals, consumer reports, applications, and travel).</li> <li>☐ Reads challenging materials for pleasure independently.</li> <li>☐ Reads challenging material for information and to solve problems independently.</li> <li>☐ Finds ways through complex reading texts.</li> <li>☐ Generates analysis, and uses information from graphs, charts, tables, and maps independently.</li> <li>☐ Analyzes literary devices (e.g., metaphors, imagery, irony, and irony).</li> <li>☐ Compares and contrasts characters and story events.</li> <li>☐ Reads beyond the text with guidance.</li> <li>☐ Identifies own reading strategies and sets goals with guidance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Reads complex children's literature.</li> <li>☐ Reads and understands informational texts (e.g., user aids, brochures, schedules, catalogs, manuals) with guidance.</li> <li>☐ Begins to discuss strategies and choose for reading reading materials.</li> <li>☐ Reads about with fluency, expression, and confidence.</li> <li>☐ Reads silently for extended periods (30-40 min).</li> <li>☐ Reads to use resources (e.g., encyclopedias, atlases, glossary, and other (not organized) with guidance.</li> <li>☐ Generates and analyzes information from graphs, charts, tables, and maps with guidance.</li> <li>☐ Generates information using the table of contents, captions, glossary, and other (not organized) independently.</li> <li>☐ Begins to use resources (e.g., dictionary and thesaurus) to increase vocabulary in different subject areas.</li> <li>☐ Begins to discuss literature with reference to setting, plot, characters, and theme (literary elements), and author's craft.</li> <li>☐ Generates thoughtful oral and written responses to small group literature discussions with guidance.</li> <li>☐ Begins to use new vocabulary in different subjects and in oral and written responses to literature.</li> <li>☐ Begins to gain deeper meaning by "hearing" between the lines.</li> <li>☐ Begins to set goals and identify strategies to improve reading.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Reads complex children's literature.</li> <li>☐ Reads and understands informational texts (e.g., user aids, brochures, schedules, catalogs, manuals) with guidance.</li> <li>☐ Discusses strategies and choose for reading reading materials independently.</li> <li>☐ Uses resources (e.g., encyclopedias, atlases, thesauri, and glossary) and analyzes information from graphs, charts, tables, and maps with guidance.</li> <li>☐ Generates information from multiple nonfiction sources to deepen understanding of a topic with guidance.</li> <li>☐ Uses resources (e.g., dictionary and thesaurus) to increase vocabulary independently.</li> <li>☐ Identifies literary devices (e.g., simile, metaphor, personification, and hyperbole).</li> <li>☐ Discusses literature with reference to theme, author's purpose, and style (literary elements), and author's craft.</li> <li>☐ Begins to generate thoughtful responses to small group literature discussions.</li> <li>☐ Begins to generate in-depth written responses to literature.</li> <li>☐ Uses increasingly complex vocabulary in different subjects and in oral and written responses to literature.</li> <li>☐ Uses reasons and examples to support ideas and conclusions.</li> <li>☐ Reads for deeper meaning by "hearing" between the lines in response to literature.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Reads easy chapter books.</li> <li>☐ Chooses, reads, and thinks a variety of materials at appropriate level with guidance.</li> <li>☐ Begins to read aloud with fluency.</li> <li>☐ Reads silently for increasingly longer periods (15-20 minutes).</li> <li>☐ Uses reading strategies appropriately, depending on the text and purpose.</li> <li>☐ Uses word structure cues (e.g., root words, prefixes, suffixes, word chunks) when encountering unknown words.</li> <li>☐ Increases fluency by using meaning cues (context).</li> <li>☐ Discusses characters and story events.</li> <li>☐ Follows writer directions.</li> <li>☐ Identifies complex theme and style of context (text organization).</li> <li>☐ Summarizes and makes story events in sequential order.</li> <li>☐ Responds to and makes personal connections with text, characters, and situations in literature.</li> <li>☐ Compares and contrasts characters and story events.</li> <li>☐ Reads beyond the text with guidance.</li> <li>☐ Identifies own reading strategies and sets goals with guidance.</li> </ul>

Fuente: Hill, B. (2001). *Developmental continuums*. Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers.