



Universidad de Sevilla

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN
INGLÉS Y EN ESPAÑOL EN UN CENTRO PÚBLICO
BILINGÜE**

Grado en Educación Primaria. Mención en Lengua Inglesa.

Presentado por Irene Santana Pecellín.

Tutorizado por Macarena Navarro Pablo.

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura.

RESUMEN

El presente estudio pretende recabar información acerca de la enseñanza la lectoescritura tanto en español como en inglés en el contexto específico de un aula de primero de primaria de un centro público bilingüe ubicado en un pueblo de la provincia de Sevilla, con el objetivo de identificar las estrategias y métodos que se utilizan para desarrollar habilidades de lectoescritura en ambos idiomas y así como las formas en las que la primera lengua interfiere en la segunda. Para ello se hará especial hincapié en los métodos utilizados para la enseñanza de la primera lengua y la segunda lengua en el aula, así como en el desarrollo de la conciencia fonológica en los alumnos. Con este trabajo se pretende analizar la efectividad o falta de ésta de los métodos utilizados en 17 alumnos de una clase de primero de primaria, los cuáles se encuentran inmersos desde su entrada al centro en infantil en un programa bilingüe.

ABSTRACT

The present study aims to gather information about the teaching of reading and writing in both Spanish and English in the specific context of a first-grade classroom in a bilingual public school located in a town in the province of Seville. The objective is to identify the strategies and methods used to develop reading and writing skills in both languages, as well as how the first language interferes with the second language. Special emphasis will be placed on the methods used for teaching the first and second languages in the classroom, as well as the development of phonological awareness in the students. This work intends to analyze the effectiveness or lack thereof of the methods used in 17 students from a first-grade class who have been immersed in a bilingual program since their entry into the school in preschool.

KEY WORDS

métodos, lectoescritura, conciencia fonológica, enseñanza bilingüe, decodificación

ÍNDICE

1. Introducción y justificación.....	4
2. Marco teórico.....	6
3. Objetivos de la investigación.....	16
4. Metodología de la investigación.....	17
5. Resultados y discusión.....	20
6. Conclusiones.....	31
7. Referencias bibliográficas.....	34
8. Anexos.....	37

1. Introducción y justificación.

La enseñanza de la lectoescritura en inglés y en español a niños de primaria en centros de educación bilingüe es un tema de gran importancia en la actualidad. El conocimiento y la evaluación de los distintos procesos que se llevan a cabo para enseñar estas habilidades lingüísticas son fundamentales para asegurar una educación de calidad y para preparar a los estudiantes para las necesidades de un futuro cada vez más globalizado y multicultural.

La adquisición de habilidades de lectoescritura en ambos idiomas es fundamental para el éxito académico y personal de los estudiantes. En una sociedad cada vez más globalizada, es importante que los estudiantes puedan comunicarse efectivamente en ambos idiomas, tanto oralmente como por escrito.

En los centros de educación bilingüe, la enseñanza de la lectoescritura se lleva a cabo utilizando diferentes metodologías y enfoques, dependiendo del contexto y de las necesidades específicas de los estudiantes y del propio centro. Es importante conocer y evaluar estos procesos con el fin de entenderlos y poder determinar las carencias de los mismos.

La comprensión de los procesos de aprendizaje de la lectoescritura en inglés y español es crucial para la implementación de estrategias efectivas de enseñanza en el aula. La investigación en este campo puede proporcionar información sobre los métodos de enseñanza más efectivos para mejorar la habilidad de lectoescritura de los estudiantes en ambas lenguas y cómo adaptar estos métodos para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Es fundamental que los profesionales de la educación comprendan cómo los procesos de aprendizaje de la lectoescritura en inglés y español están relacionados y cómo pueden influenciarse mutuamente, ya que esto puede tener un impacto significativo en la calidad de la educación que reciben los estudiantes bilingües. El aprendizaje de la lectoescritura en ambos idiomas es importante para los niños y niñas ya que les permite acceder a una variedad de oportunidades educativas, laborales y sociales mediante el desarrollo de habilidades comunicativas.

En primer lugar, entender la relación entre los procesos de aprendizaje de la lectoescritura en ambos idiomas puede ayudar a los profesionales de la educación a diseñar estrategias de enseñanza más efectivas. Al comprender la relación entre los procesos de aprendizaje en ambos idiomas, se pueden diseñar actividades que aprovechen las similitudes y diferencias entre los idiomas para ayudar a los estudiantes a transferir habilidades de una lengua a otra.

La enseñanza de la lectoescritura en niños de primero es un proceso complejo y fundamental, especialmente en aquellos que están aprendiendo un segundo idioma. Varios autores han investigado cómo el conocimiento previo de la lectoescritura en español puede afectar el aprendizaje de la lectoescritura en inglés. Es importante conocer las distintas dificultades que los alumnos encuentran para transferir las habilidades de un idioma al aprendizaje del otro dados por esas reglas y patrones de lectura específicos que no son aplicables en el segundo idioma. Es fundamental que los maestros y maestras de primaria sean conscientes de estas interferencias potenciales y barreras que los alumnos pueden encontrar a la hora de transferir las habilidades de la primera lengua a la segunda.

Por lo tanto, es importante tener en cuenta el enfoque a seguir para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en ambas lenguas, ya que existen diferentes opiniones sobre la forma en que se debe concebir la misma. Mientras algunas personas sugieren que ambos idiomas deben enseñarse de manera simultánea, otras sostienen que es más efectivo enseñar la lectoescritura de la segunda lengua después de que se haya adquirido un nivel adecuado en la primera lengua.

2. Marco teórico

Antes de adentrarnos en las distintas fundamentaciones teóricas en las que se basa el presente trabajo, es necesario conceptualizar algunos conceptos relevantes para el mismo.

En primer lugar y dado que el estudio se centra en un colegio bilingüe, se hace necesario hacer algunas aclaraciones sobre esto.

La enseñanza bilingüe es un enfoque educativo que busca desarrollar la competencia lingüística y cultural de los estudiantes en dos idiomas. Según los últimos estudios y definiciones, la enseñanza bilingüe se puede entender como un enfoque integrado y equilibrado que busca el desarrollo de habilidades en ambas lenguas y la promoción de la interculturalidad y la inclusión. En este sentido, autores como García y Kleifgen (2018) definen la enseñanza bilingüe como un enfoque educativo que "busca el desarrollo equilibrado de habilidades en dos lenguas y la promoción de la interculturalidad y la inclusión" (p. 12). Por su parte, Valdés (2015) señala que la enseñanza bilingüe debe ser vista como un "proceso en el que se desarrolla la competencia comunicativa en dos lenguas, se fomenta la construcción de una identidad bilingüe y se promueve la inclusión y el respeto por la diversidad cultural" (p. 26).

En la actualidad, existe una gran variedad de definiciones y enfoques respecto a lo que se entiende por un centro bilingüe en España. Algunos autores lo definen como un centro educativo donde se imparten enseñanzas en dos o más lenguas, generalmente la lengua materna y una lengua extranjera. Otros autores enfatizan la importancia de la integración curricular y metodológica de ambas lenguas, así como la formación específica de los docentes para impartir la educación bilingüe. Por ejemplo, Arribas, Barajas y García (2018) definen un centro bilingüe como aquel que imparte su enseñanza en dos lenguas, con una presencia equilibrada de ambas lenguas, y donde el objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa en ambas lenguas. Asimismo, señalan que el enfoque bilingüe implica una integración curricular y metodológica de ambas lenguas, donde se utiliza la lengua extranjera como vehículo de enseñanza y aprendizaje en diversas áreas del conocimiento.

Por su parte, García-Mayor y Lasagabaster (2019) definen un centro bilingüe como aquel que ofrece una educación en la que se utilizan dos lenguas de manera equilibrada y planificada, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en ambas lenguas y enriquecer el aprendizaje de contenidos curriculares. Además, destacan la importancia de la formación específica de los docentes y de la implicación de toda la comunidad educativa en la implementación del enfoque bilingüe.

A continuación, es necesario conceptualizar lo que entendemos por primera y segunda lengua. En el campo de la enseñanza, los términos "primera lengua" y "segunda lengua" se refieren a la lengua que se adquiere naturalmente durante la infancia en un entorno lingüístico específico y a la lengua que se aprende después, en este caso en un entorno educativo.

Según la definición de la American Psychological Association (APA, 2020), la primera lengua es "la lengua o lenguas que una persona aprende primero y más temprano en la vida, generalmente durante la infancia, y que es su lengua materna". La APA define la segunda lengua como "una lengua que una persona aprende después de la lengua o lenguas que aprendió primero y más temprano en la vida, generalmente a través de la educación formal o de la exposición a la lengua en un entorno en el que se habla el segundo idioma".

Por otro lado, según el autor García Mayo (2019), la primera lengua se refiere a la lengua materna que un individuo adquiere durante la infancia y que es utilizada en el hogar y en la comunidad local, mientras que la segunda lengua es una lengua adquirida posteriormente, ya sea como lengua extranjera o como lengua de herencia en un entorno de inmersión.

Como centro del presente trabajo es necesario abordar con mayor profundidad el concepto de lectoescritura.

La lectoescritura es un concepto central en el campo educativo que se refiere al proceso de aprender habilidades para leer y escribir. Este proceso implica la construcción de habilidades cognitivas, lingüísticas y culturales para poder comprender y producir textos escritos. Dentro de esta definición se incluyen aspectos como la identificación de letras y palabras, la comprensión de la sintaxis y el uso de conocimientos culturales y estratégicos para crear y comprender textos escritos.

Según Rodríguez-Santos (2020), la lectoescritura se define como "un conjunto de habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para la comprensión y producción de textos escritos, que incluyen el reconocimiento y uso de letras, palabras y sintaxis"

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (2015), la lectoescritura es "un proceso complejo que implica la construcción de conocimientos lingüísticos, cognitivos y culturales necesarios para poder comprender y producir textos escritos"

Por último se abordará el significado de decodificación en lectoescritura. La decodificación en lectoescritura se refiere al proceso de convertir los símbolos gráficos (letras) en sonidos del lenguaje oral (fonemas) para reconocer y comprender el significado de las palabras escritas. Según Gough y Tunmer (1986), la decodificación es una habilidad esencial para la lectura, ya que permite la identificación de palabras y el acceso a su significado. La decodificación se produce en varias etapas, comenzando por la identificación de las letras y la combinación de ellas para formar sílabas y palabras. A medida que los lectores adquieren más experiencia y habilidades, la decodificación se vuelve más automatizada y rápida (Ehri, 1997).

2.1 Métodos para la enseñanza de la lectoescritura.

Como sabemos es necesario tener en cuenta el método que se use para el desarrollo y aprendizaje de la lectoescritura, pero antes que nada se debe aclarar qué se entiende por método de enseñanza de la lectoescritura.

Según diversos autores del campo de la educación, los métodos para la enseñanza de la lectoescritura son diversas estrategias y técnicas que se utilizan para enseñar a leer y escribir a los estudiantes. De acuerdo con la definición de Rodríguez-Santos (2020), los métodos para la enseñanza de la lectoescritura son "conjuntos de estrategias y técnicas que se utilizan para enseñar a leer y escribir, las cuales varían según las necesidades y características de los estudiantes" Estos métodos pueden incluir la enseñanza de fonemas, la identificación de palabras de alta frecuencia, el uso de imágenes y actividades lúdicas para mejorar la comprensión lectora, entre otras.

A continuación, se abordarán los distintos métodos que se utilizan en la enseñanza actual y que han ido evolucionando a lo largo de los años para el aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos.

Método global o de la palabra completa: Este método se basa en el aprendizaje de las palabras como unidades completas, y no en el análisis de las letras o sílabas que las forman. Según Morán y Ramos (2018), el método global implica "la enseñanza de la lectura y escritura de palabras completas en función de la percepción visual" (p. 187). En este método, se utilizan imágenes y textos con un alto contenido semántico para que el alumno asocie las palabras a su significado.

Método analítico o de la sílaba: Este método se centra en el análisis de las sílabas que forman las palabras, y luego en la unión de esas sílabas para formar palabras completas. Según Rodríguez-Santos (2020), el método analítico implica "la descomposición de las palabras en sus partes constitutivas para su posterior combinación y formación de palabras completas" (p. 50). En este método, se utilizan actividades como la segmentación de palabras y la unión de sílabas para formar palabras.

Método sintético o alfabético: Este método se basa en el aprendizaje de las letras y su correspondencia con los sonidos del lenguaje hablado, para luego formar sílabas y palabras. Según Ferreiro y Teberosky (2015), el método sintético implica "la enseñanza de las relaciones entre las letras y los sonidos de la lengua, y la formación de sílabas y palabras a partir de esas relaciones" (p. 36). En este método, se utilizan actividades como la identificación de letras y sonidos, la formación de sílabas y la lectura de palabras nuevas.

Método mixto: Este método combina elementos de los métodos analítico y sintético, y se adapta a las necesidades de cada alumno. Según Morán y Ramos (2018), el método mixto implica "la combinación de elementos de los métodos sintético y analítico para adaptarse a la diversidad de los alumnos" (p. 188). En este método, se utilizan actividades adaptadas a las necesidades de cada alumno, como la enseñanza de letras y sonidos para aquellos que tienen dificultades en el reconocimiento de letras, o la enseñanza de palabras completas para aquellos que tienen un mayor conocimiento de la lengua.

Es importante mencionar que hay numerosas versiones y ajustes de estos métodos, y que ciertos autores los categorizan de forma distinta o los agrupan en otras clases.

Por otro lado, también es importante mencionar los distintos modelos de lectura. Para ello se recurrirá a la clasificación establecida por Galera Noguera, F. (2009, pp. 61- 64):

El modelo ascendente “comienza en la grafía y asciende hacia la letra, palabra, frase, texto” (p. 61). Por tanto, se produce una evolución de lo más simple, la letra, a lo más complejo, el texto. “Para este modelo la lectura se concibe como un proceso secuencial y jerárquico” (p. 61). En este modelo lo principal es la decodificación de las palabras, pero no presta atención a la comprensión lectora.

El modelo descendente empieza por la palabra o frase y desciende hasta la sílaba y la letra. Por otro lado, el centro de atención es el lector y el significado que éste percibe a través de la lectura, no el texto en sí. “En este modelo el núcleo de la lectura es la comprensión” (p. 62). Por otro lado, a pesar de que se centra en la comprensión lectora, desatiende en gran medida el proceso de decodificación necesario previo a la comprensión.

El modelo interactivo considera que “la lectura es una actividad cognitiva compleja” (p. 63) y que el lector es un “procesador activo de la información que contiene el texto” (p. 63). Este modelo no se centra ni en el texto ni en el lector, sino en ambos con el objetivo final de la comprensión.

2.2 Etapas en la enseñanza de la lectoescritura.

En la actualidad, se reconocen varias fases o etapas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en niños. A continuación, se describen estas fases según las definiciones recientes de algunos autores:

Etapa pre-lectora: Esta fase se caracteriza por el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la lectura y escritura, pero antes de que los niños hayan aprendido formalmente a leer y escribir. Durante esta fase, los niños comienzan a familiarizarse con el alfabeto, aprenden a reconocer las letras, y empiezan a comprender que las letras tienen sonidos y pueden combinarse para formar palabras. Según Ferreiro y Teberosky (2015), en esta etapa, los niños construyen su propia hipótesis sobre el sistema de escritura y comienzan a comprender que la escritura tiene un significado.

Etapa alfabética: Esta fase se inicia cuando los niños comienzan a leer y escribir de manera sistemática y formal. Durante esta etapa, los niños aprenden las reglas de correspondencia entre letras y sonidos y adquieren habilidades para decodificar palabras. Además, comienzan a escribir utilizando las letras que conocen, aunque a menudo cometan errores ortográficos. Según Rodríguez-Santos (2020), en esta etapa, los niños consolidan el reconocimiento de las letras y aprenden a relacionarlas con los sonidos correspondientes.

Etapa de consolidación: En esta fase, los niños adquieren una mayor habilidad para leer y escribir y comienzan a utilizar su conocimiento de la gramática y la sintaxis para entender y producir textos más complejos. Durante esta etapa, los niños también comienzan a adquirir habilidades de comprensión lectora y a desarrollar su capacidad para reflexionar sobre lo que están leyendo. Según Gombert (2018), en esta etapa, los niños comienzan a utilizar su conocimiento lingüístico y cognitivo para comprender textos más allá de la mera decodificación de palabras.

Es importante destacar que estas fases no son necesariamente rígidas ni se producen de manera lineal, y que algunos niños pueden requerir más tiempo o apoyo para avanzar en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Además, es posible que algunos autores utilicen diferentes términos o categorías para describir estas etapas, dependiendo de sus enfoques teóricos y metodológicos.

Una clasificación alternativa de las etapas del aprendizaje de la lectoescritura es la propuesta por Gómez-Velázquez y otros (2021), la cual se enfoca en los procesos cognitivos y las habilidades necesarias para adquirir la lectoescritura. Esta clasificación consta de cuatro etapas:

Precursores de la lectoescritura: en esta etapa, que abarca desde el nacimiento hasta los tres años, el niño comienza a desarrollar habilidades pre lingüísticas, como la capacidad de reconocer sonidos y distinguir patrones rítmicos.

Aprendizaje inicial de la lectoescritura: en esta etapa, que va desde los tres hasta los seis años, el niño comienza a adquirir habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para la lectoescritura, como el conocimiento del alfabeto, la identificación de sonidos y la capacidad de escribir letras y palabras.

Consolidación de la lectoescritura: esta etapa, que va desde los seis hasta los ocho años, implica la consolidación de las habilidades adquiridas en la etapa anterior y el desarrollo de habilidades más complejas, como la comprensión de la sintaxis y la capacidad de leer y escribir textos más largos.

Desarrollo de la lectoescritura: en esta etapa, que comienza a los ocho años y continúa hasta la adolescencia, el niño desarrolla habilidades avanzadas de lectoescritura, como la capacidad de comprender textos complejos y producir escritos más elaborados y estructurados.

2.3 Enfoques en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura de la primera y la segunda lengua.

En cuanto a la enseñanza de la lectoescritura de la primera y segunda lengua, existen diferentes enfoques y opiniones sobre cuál es la mejor forma de abordar este proceso en los niños que aprenden una segunda lengua. Algunos defienden la enseñanza simultánea de la lectoescritura en ambas lenguas, mientras que otros prefieren enseñar primero la lectoescritura en la lengua materna y posteriormente en la segunda lengua.

Por ejemplo, Jiménez et al. (2017) defienden la enseñanza simultánea de la lectoescritura en ambas lenguas en los niños que aprenden una segunda lengua, argumentando que esto ayuda a desarrollar la competencia lingüística y cognitiva en ambas lenguas, a la vez que facilita la transición de una lengua a otra.

La enseñanza simultánea de la lectoescritura en la primera y segunda lengua puede proporcionar una serie de beneficios para los estudiantes bilingües. En primer lugar, puede aumentar la conciencia fonológica en ambas lenguas y mejorar las habilidades de lectura y escritura en ambas lenguas (Geva & Zadeh, 2006). Los estudiantes bilingües pueden transferir habilidades de lectoescritura de una lengua a otra, lo que puede mejorar su rendimiento en ambas lenguas (Bialystok, 2011).

Además, la enseñanza simultánea de la lectoescritura puede ayudar a los estudiantes a comprender que las lenguas no son compartimentos estancos, sino que están interconectadas (Gottardo & Mueller, 2009). Esto puede aumentar su motivación para aprender ambas lenguas y su capacidad para comunicarse en diferentes contextos.

En cambio, otros autores como Cummins (2008) defiende que la enseñanza de la lectoescritura de la segunda lengua debe realizarse después de haber adquirido las habilidades básicas de la lengua materna, ya que la competencia lingüística y cognitiva desarrollada en la lengua materna es un factor clave para el aprendizaje exitoso de una segunda lengua. Según este autor, es importante que los niños desarrollen una base sólida en la lengua materna antes de aprender una segunda lengua, lo que les permitirá transferir habilidades y conocimientos de una lengua a otra. Además, Cummins ha propuesto el concepto de "Bilingüismo Aditivo", que se refiere a un tipo de bilingüismo en el que el conocimiento de la primera lengua facilita el aprendizaje de la segunda lengua y enriquece la competencia lingüística y cognitiva del individuo (Cummins, 1984).

Asimismo, algunos autores como Bialystok y De Houwer (2018) defienden la idea de que la enseñanza de la lectoescritura en la lengua materna puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que las habilidades lingüísticas y cognitivas desarrolladas en la lengua materna pueden transferirse a la segunda lengua.

2.4 Importancia del desarrollo de la conciencia fonológica.

La conciencia fonológica se refiere a la habilidad para reconocer y manipular los sonidos individuales en las palabras habladas. Existe un consenso generalizado entre los expertos de que el desarrollo de la conciencia fonológica es un factor clave en el aprendizaje de la lectoescritura en la primera y la segunda lengua.

Según un estudio de Snow, Burns y Griffin (1998), los niños que tienen una conciencia fonológica más desarrollada tienen más probabilidades de tener éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. Además, un estudio de Lin y Chen (2016) encontró que el entrenamiento en la conciencia fonológica mejoró significativamente la lectoescritura en niños bilingües.

Otro estudio de Melby-Lervåg, Lyster y Hulme (2012) sugiere que la conciencia fonológica es una habilidad transversal que es necesaria tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Este estudio concluyó que los niños bilingües que tenían una mayor conciencia fonológica en su lengua materna también tenían una mejor habilidad de lectoescritura en su segunda lengua.

Además, el desarrollo de la conciencia fonológica en ambas lenguas es crucial para ayudar a los niños bilingües a superar las barreras que puedan surgir en el aprendizaje de la lectoescritura en la segunda lengua, en este caso el inglés, siendo el español primera lengua o lengua materna. Por su parte, este desarrollo puede tener un impacto positivo en otras habilidades lingüísticas.

En resumen, el desarrollo de la conciencia fonológica es esencial para el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura tanto en la primera como en la segunda lengua. Los estudios más recientes destacan la importancia de fomentar el desarrollo de esta habilidad tanto en ambas lenguas.

2. 5 Interferencias entre la primera y la segunda lengua. Concepto de transparencia lingüística.

En primer lugar, es necesario definir los conceptos de transparencia y opacidad lingüística. La transparencia lingüística se refiere a la relación clara y predecible entre los sonidos y las letras en una lengua, mientras que la opacidad se refiere a la complejidad y falta de predecibilidad en esta relación.

La lengua española es una lengua transparente porque existe una correspondencia entre los sonidos y las letras que los representan. Esto se traduce en que la mayoría de las palabras en español se pronuncian tal y como se escriben. Además, las reglas de acentuación son bastante regulares y predecibles. Todo esto hace que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en español sea relativamente sencillo y que los niños puedan aplicar las reglas que aprenden de forma consistente en la mayoría de los casos.

Por otro lado, el inglés se considera una lengua opaca debido a que la correspondencia entre los sonidos y las letras no es tan clara y predecible como en español. El inglés cuenta con múltiples grafemas para un mismo fonema y varias pronunciaciones para una misma letra o conjunto de letras. Además, las reglas de acentuación son más complejas y menos regulares que en español. Todo esto hace que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en inglés sea más difícil y que los niños tengan que aprender muchas excepciones y memorizar muchas palabras de forma individual.

Esta diferencia entre ambas lenguas produce interferencias a la hora del desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas con español como primera lengua, ya que a menudo intentan aplicar los patrones de decodificación de la primera en la segunda lengua, llevándolos a errores de lectura y escritura, además de dificultar la adquisición del y la comprensión del idioma.

Un autor que ha investigado sobre este tema es García (2019), quien afirma que la interferencia de la primera lengua en el aprendizaje del inglés puede ser especialmente fuerte en el caso de la lectoescritura debido a las diferencias en la forma en que se representan los sonidos en cada lengua. García destaca que la falta de correspondencia entre grafemas y fonemas del inglés puede dificultar la adquisición de la lectura y la escritura para los hablantes de español.

Por lo tanto, la interferencia de la primera lengua es un factor importante a considerar en el aprendizaje de la lectoescritura del inglés para los niños con español como primera lengua. Los maestros y maestras deben tener en cuenta las diferencias entre las lenguas y adaptar su enseñanza para ayudar a los estudiantes a superar estas dificultades.

3. Objetivos de la investigación.

El objetivo principal de este estudio es conocer la situación y la efectividad de la enseñanza de la lectoescritura en español y en inglés en el contexto específico de un aula de primero de primaria de un centro público bilingüe ubicado en la localidad de Alcalá de Guadaíra mediante la observación directa llevada a cabo, así como las entrevistas y test realizados a los distintos participantes de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, los objetivos específicos a alcanzar en esta investigación son los siguientes:

Conocer los distintos métodos empleados con los alumnos de un aula concreta de primero de primaria para el aprendizaje de la lectoescritura de ambas lenguas desde su entrada en infantil.

Conocer el grado de interferencia de la primera lengua en el proceso de lectoescritura de la segunda lengua.

4. Metodología de la investigación.

En el presente trabajo de investigación, se ha empleado una metodología que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener una comprensión integral de la experiencia concreta de los 17 alumnos de una clase de primero de primaria de un centro público bilingüe con respecto a la enseñanza de la lectoescritura en español e inglés.

El enfoque cualitativo permite analizar datos de una manera más profunda y detallada, y es especialmente útil en el estudio de procesos educativos y de aprendizaje complejos. En este caso, la metodología cualitativa permite analizar en profundidad la situación y la efectividad de la enseñanza de la lectoescritura en el contexto específico de un aula de primero de primaria. Por su parte, el enfoque cuantitativo permite recopilar datos numéricos y estadísticos que permiten un análisis objetivo y una visión más generalizada. Esto ha facilitado la identificación de patrones y tendencias que respaldan las conclusiones del estudio. Además, la metodología cuantitativa ha proporcionado la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos a una población más amplia, lo que aumenta la validez externa de la investigación.

Para recopilar datos cualitativos, se llevó a cabo una observación directa en el aula, permitiendo un acercamiento cercano a la dinámica de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como de los maestros y maestras. La técnica de observación consistió en un cuaderno de observación en el que se recogían hechos relevantes que ocurrían en la clase relacionados con la lectoescritura en la segunda lengua. Esta observación brindó la oportunidad de capturar de manera detallada las interacciones, estrategias y dinámicas presentes en el entorno educativo.

Además, se realizaron entrevistas (Anexo I) a cuatro maestros, quienes brindaron valiosas perspectivas y experiencias relacionadas con el método de enseñanza de la lectoescritura. Estas entrevistas proporcionaron información enriquecedora sobre las estrategias utilizadas, las reacciones y enfoques ante los errores de lectura o escritura por parte de los alumnos, así como la gestión general del proceso de enseñanza.

Por otro lado, se emplearon técnicas cuantitativas, como el uso de tests elaborados a partir de palabras habituales y conocidas por los alumnos, tanto vocabulario utilizado en el aula de lengua inglesa como vocabulario propio de las distintas unidades (Anexos II y III), para obtener datos numéricos y estadísticos sobre el desempeño de los alumnos y alumnas. Estos cuestionarios permitieron recopilar información sobre aspectos específicos relacionados con la efectividad de la enseñanza de la lectoescritura que han recibido, así como el grado de interferencia entre la primera y la segunda lengua.

Al combinar estas técnicas cualitativas y cuantitativas, se logró obtener una visión más completa de la temática de investigación, permitiendo así un análisis en profundidad y una comprensión más sólida de los procesos de lectoescritura y las prácticas pedagógicas relacionadas.

Esta combinación metodológica enriqueció la investigación al proporcionar una variedad de perspectivas lo que fortaleció la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos. Asimismo, permitió abordar tanto los aspectos cualitativos y subjetivos, como los cuantitativos y objetivos, brindando una imagen más completa y fundamentada.

La muestra de esta investigación está compuesta por 17 alumnos y alumnas de una misma clase de primero de primaria del C.E.I.P. Antonio Rodríguez Almodóvar, un centro público bilingüe ubicado en la localidad sevillana de Alcalá de Guadaíra. Los 17 alumnos iniciaron su vida escolar en 2019 en este centro en el que han estado recibiendo una enseñanza basada en el programa bilingüe hasta la actualidad. Además, se incluyen cuatro maestros y maestras que les dan clase o les han dado clase a lo largo de su vida escolar. Entre ellos, se encuentran dos maestras de infantil que les dieron clase desde infantil de 3 años hasta infantil de 5 años, el especialista de inglés que les dio inglés desde infantil de 3 años hasta infantil de 5 años, y la actual tutora de primero de primaria y además especialista de inglés que les da las clases de inglés en la actualidad.

Esta muestra resulta de gran relevancia en el estudio, ya que permite obtener una visión detallada y cercana de la experiencia educativa de estos niños y niñas desde que comenzaron su trayectoria en el centro escolar. Además, la inclusión de los maestros y maestras que les dieron clase en infantil proporciona una perspectiva más amplia y completa de la evolución y el desarrollo de estos alumnos y alumnas a lo largo del tiempo. En definitiva, la muestra

seleccionada permite obtener información valiosa y detallada sobre la educación bilingüe en este centro escolar, y ofrece una base sólida para la elaboración de reflexiones y conclusiones.

5. Resultados y discusión.

Con el objetivo de conocer los métodos de enseñanza de la lectoescritura empleados con los 17 alumnos de esta clase de primero de primaria se llevaron a cabo 4 entrevistas a maestros y maestras para complementar la información proporcionada por la observación directa de las dinámicas del aula.

En esta entrevista participaron las dos maestras de infantil que estuvieron con los alumnos desde infantil de tres años hasta infantil de 5 años. Los otros dos participantes fueron el maestro especialista en inglés que les dio clase de inglés en infantil y la actual tutora y maestra de inglés de primero de primaria de los alumnos y alumnas a analizar.

Para lograr un mejor análisis de las respuestas obtenidas se han dispuesto en torno a cinco categorías: método, recursos y estrategias, atención a las dificultades, tratamiento de errores y evaluación.

Método:

En cuanto al método utilizado es el sintético, que consiste en descomponer las palabras en elementos más pequeños como letras y sonidos, para luego combinarlos y formar palabras completas. Se emplea el material educativo de Letrilandia, como cuentos y canciones, para que los niños se familiaricen de manera lúdica y entretenida con las letras y sus sonidos. Se incorporan actividades prácticas y multisensoriales, como borrar letras en la pizarra o trazar letras en el aire, para que los niños interactúen activamente y refuercen su comprensión y memoria visual. En este enfoque, se enfatiza la articulación de los sonidos y la asociación con las formas escritas, lo que se denomina asociación fonema-grafema. El objetivo es que los alumnos comprendan y apliquen la relación entre los sonidos del habla y las letras del alfabeto. Mediante actividades y ejercicios, se les enseña a reconocer los diferentes sonidos del lenguaje y a asociarlos con las letras correspondientes. De esta manera, se busca que adquieran las habilidades necesarias para leer y escribir correctamente, utilizando el código alfabético de manera efectiva.

Recursos y estrategias:

Con respecto a los recursos y estrategias que se emplean en primero para el desarrollo de la lectoescritura en español tenemos las siguientes: actividades como adivinanzas, trabalenguas y juegos de palabras para familiarizar a los estudiantes con diferentes sonidos y estructuras del lenguaje, desarrollando su conciencia fonológica, dictado de letras y palabras para reforzar así la correspondencia fonema-grafema, lectura en parejas, donde un estudiante lee en voz alta mientras el otro sigue el texto, escritura creativa, lectura en voz alta compartida, actividades de comprensión. Además, se utilizan recursos didácticos adicionales para complementar el método de enseñanza de la lectoescritura: como letras y sílabas magnéticas, tarjetas con imágenes y palabras, pizarras blancas y otros elementos manipulativos para que los estudiantes puedan construir palabras y frases, reforzando la asociación fonema-grafema, tecnología educativa, libros y cuentos ilustrados, material audiovisual y recursos como fichas de grafomotricidad.

Por otro lado, Para fomentar la lectoescritura en un segundo idioma, se emplean diversas técnicas y materiales:

Dinámicas lúdicas: Se incluyen actividades como adivinanzas, trabalenguas y juegos de palabras para que los estudiantes se familiaricen con los sonidos y estructuras propias del idioma, desarrollando su habilidad fonológica.

Creación de tarjetas de vocabulario: Los alumnos colaboran en la elaboración de tarjetas con términos del idioma. En un lado de la tarjeta se escribe la palabra en la segunda lengua, mientras que en el otro lado se dibuja una imagen relacionada. Luego, practican asociando las palabras con sus respectivas imágenes. Estas estrategias permiten que los estudiantes practiquen y afiancen su conocimiento del vocabulario y su capacidad para reconocer y relacionar palabras en el segundo idioma. Canciones: Se emplean para practicar los sonidos de manera divertida y mejorar la pronunciación. Juegos de imitación: Los niños repiten los sonidos y palabras en inglés, incluso imitan los sonidos de animales. Escucha activa: Los niños escuchan grabaciones o videos en inglés y tratan de imitar los sonidos y palabras. Ejercicios de pronunciación: Se realizan ejercicios específicos para trabajar los sonidos problemáticos, como jugar "Simón dice".

Tras consultar a los maestros, se ha descubierto que se aplican diversas estrategias para trabajar la conciencia fonológica en la enseñanza de la lectoescritura en la primera lengua,

tales como: Separar palabras: Los estudiantes reconocen y separan los sonidos de las palabras, ya sea los que están al principio, al final o en medio. Juegos de rimas: Se estimula la conciencia de los patrones de sonido mediante juegos de rimas, donde se identifican palabras que riman o se crean listas de palabras con sonidos similares. Manipular sonidos: Los estudiantes modifican o sustituyen sonidos en las palabras para observar cómo esto afecta su significado. Separar y unir sílabas: Se ayuda a los alumnos a dividir y combinar las sílabas en las palabras utilizando palmadas o gestos como guía. Descomponer palabras: Se les pide a los estudiantes que identifiquen los sonidos individuales en una palabra y los representen con gestos o símbolos escritos.

En lo que respecta a la incorporación de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la segunda lengua, se emplean estrategias como reconocer los sonidos iniciales mediante el uso de imágenes o palabras, donde los alumnos deben identificar el sonido que se escucha al comienzo de cada palabra.

Atención a las dificultades:

Para atender a las dificultades individuales de los alumnos y alumnas en el desarrollo de la lectoescritura en ambos idiomas se implementan estrategias clave como: realizar una evaluación inicial para identificar los sonidos del idioma más difíciles para cada estudiante, centrarse en los sonidos específicos que necesitan trabajar y proporcionar recursos adaptados, adaptar las actividades según el nivel y estilo de aprendizaje de cada estudiante, ofrecer sugerencias para mejorar la pronunciación y reconocer los logros, fomentar la participación activa, hacer los materiales accesibles y significativos con imágenes y apoyos visuales, compartir estrategias y recursos con las familias para que puedan trabajar en casa.

Tratamiento de errores:

Los maestros abordan los errores en lectoescritura en ambos idiomas de sus alumnos de la siguiente manera: en primer lugar, identifican los errores específicos al observar y registrar los patrones recurrentes en la lectura y escritura de los niños. Esto les permite detectar las áreas de dificultad y centrarse en ellas de manera más efectiva. La retroalimentación inmediata es fundamental, por lo que los maestros corrigen los errores de forma inmediata y proporcionándoles información específica. Explican a los niños dónde se encuentra el error y cómo pueden corregirlo teniendo en cuenta su nivel de desarrollo. La práctica de la corrección se realiza de manera contextualizada, integrando la corrección de errores en

actividades y contextos reales de lectura y escritura. Los maestros proporcionan ejercicios y tareas que permiten a los niños aplicar las correcciones de forma práctica y significativa, ya sea a través de fichas, juegos cooperativos u otras actividades que involucren el uso del cuaderno, entre otros recursos. Se sigue una secuencia gradual y progresiva para enseñar los aspectos fundamentales de la lectoescritura en ambos idiomas. Se comienza con habilidades básicas, como el reconocimiento de letras y sonidos, y se avanza gradualmente hacia la formación de palabras y la comprensión de textos más complejos. Sin embargo, es importante destacar que en el caso del idioma inglés, en las edades correspondientes, se enfoca principalmente en el desarrollo oral, ya que los estudiantes no han tenido suficiente exposición a la forma escrita del idioma para adquirir esa madurez. Los maestros emplean estrategias de refuerzo positivo, reconociendo y celebrando los esfuerzos y logros de los niños a medida que superan sus errores.

Evaluación:

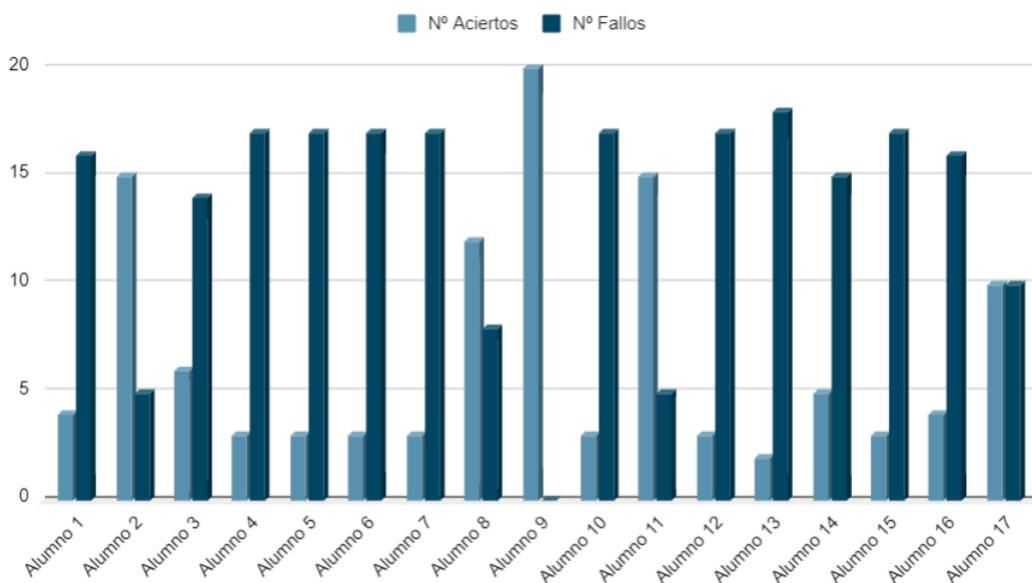
Con respecto a la evaluación de la lectoescritura en español, en la asignatura de Lengua castellana, se utilizan diferentes rúbricas que reflejan aspectos como el copiado, el dictado, la comprensión lectora y la escritura. Cada rúbrica contiene varios aspectos a calificar, como la velocidad de lectura, exactitud lectora, fluidez, entre otros. Estos resultados se puntúan y se realiza una media que determina la calificación final de la asignatura para esa unidad específica. Además, la observación es una herramienta fundamental de evaluación, ya que permite conocer la situación real de aprendizaje de los alumnos en un momento dado, comparar su progreso con momentos anteriores y obtener una idea general de su desarrollo. Las rúbricas se van ajustando a medida que los estudiantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos, adaptando el nivel de exigencia a su madurez.

En cuanto a la evaluación del progreso en lectoescritura en inglés, se utilizan criterios de evaluación asociados a cada habilidad escrita, que son evaluados a través de actividades y tareas específicas durante las sesiones. Se emplean rúbricas que califican estos criterios en una escala que va del 1 al 10. La media de los criterios determina la calificación de la unidad. Es importante destacar que la asignatura de inglés es continua, por lo que los contenidos se reciclan y son necesarios para comprender las unidades posteriores. Por lo tanto, el nivel de exigencia aumenta progresivamente a lo largo del curso, considerando que los estudiantes han sido expuestos a las estructuras gramaticales, sonidos y vocabulario del idioma. En la evaluación de la lectoescritura en inglés también es fundamental la observación.

Para alcanzar el objetivo específico propuesto de conocer el grado de interferencia de la primera lengua en la segunda lengua se han llevado a cabo dos test, uno de lectura y uno de escritura, a cada uno de los 17 alumnos y alumnas, de entre 6 y 7 años, de esta clase de primero de primaria.

Con el propósito de facilitar la comprensión de los resultados obtenidos en los tests, se han elaborado los siguientes gráficos que proporcionan una visión más general y amplia de los datos recopilados. Estos gráficos han sido diseñados para visualizar de manera clara y concisa la distribución de los aciertos y errores de los participantes en cada una de las preguntas evaluadas, así como las preguntas con mayor o menor porcentaje de aciertos. Además, permiten identificar patrones, tendencias y diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos y alumnas. Al presentar la información de manera gráfica, se facilita la interpretación y el análisis comparativo de los resultados.

Nº Aciertos y Nº Fallos



El análisis del gráfico revela que la gran mayoría de los alumnos y alumnas han acertado muy pocas de las 20 preguntas del test de lectura planteadas. Estos resultados sugieren la presencia de un elevado grado de interferencia de la primera lengua en el proceso de decodificación de palabras en la segunda lengua. La interferencia lingüística ocurre cuando las estructuras y reglas de la lengua materna se superponen y afectan negativamente a la adquisición y comprensión de la segunda lengua. Este fenómeno puede dificultar la fluidez y precisión en

la lectura, ya que los alumnos pueden aplicar incorrectamente las reglas de su lengua materna a la segunda lengua.

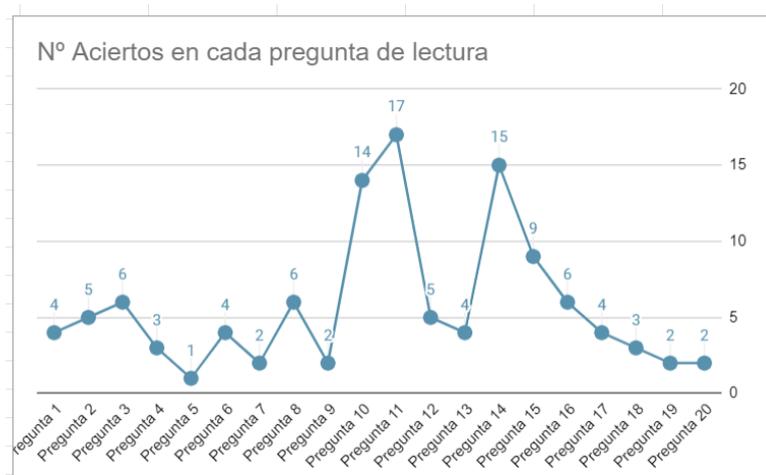
Por otro lado, la observación detallada de los alumnos y alumnas durante la lectura de las palabras del test ha revelado un aspecto importante. Se ha observado que la mayoría de los alumnos que han pronunciado correctamente las palabras no lo han logrado a través de un proceso de decodificación adecuado en inglés, sino más bien mediante el uso de la memoria y el reconocimiento de las palabras escritas. Esto se debe a que la mayoría de estas palabras han sido adquiridas oralmente a lo largo de su vida escolar, en la que, sin embargo, no se ha hecho una instrucción explícita en lectoescritura.

Esta evidencia se ha respaldado aún más al observar que algunos de los alumnos y alumnas que han obtenido un mayor número de aciertos en el test, han cometido errores al leer palabras con similitudes fonéticas, como aquellas que comienzan con la misma letra. Estos errores demuestran que no estaban decodificando las palabras de manera efectiva, sino más bien utilizando ciertas asociaciones superficiales tales como las iniciales o alguna similitud fonética o visual.

Tabla 1.

Número de aciertos en preguntas de lectura.

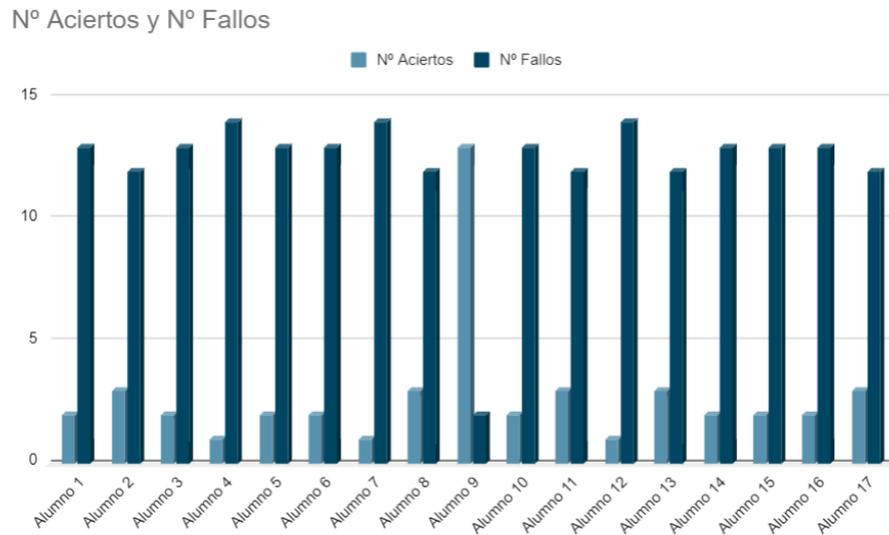
	Nº Aciertos	% de aciertos
Pregunta 1	4	20,00%
Pregunta 2	5	25,00%
Pregunta 3	6	30,00%
Pregunta 4	3	15,00%
Pregunta 5	1	5,00%
Pregunta 6	4	20,00%
Pregunta 7	2	10,00%
Pregunta 8	6	30,00%
Pregunta 9	2	10,00%
Pregunta 10	14	70,00%
Pregunta 11	17	85,00%
Pregunta 12	5	25,00%
Pregunta 13	4	20,00%
Pregunta 14	15	75,00%
Pregunta 15	9	45,00%
Pregunta 16	6	30,00%
Pregunta 17	4	20,00%
Pregunta 18	3	15,00%
Pregunta 19	2	10,00%
Pregunta 20	2	10,00%



Al analizar detalladamente cada una de las preguntas a través del gráfico y la tabla anterior, se puede observar un patrón revelador. Se evidencia que las preguntas con un mayor porcentaje de acierto son aquellas en las que la decodificación de las palabras se asemeja más al proceso de lectura en español. Estos resultados refuerzan la idea de la interferencia de la primera lengua en la lectura de la segunda. Cuando las palabras en la segunda lengua presentan similitudes fonéticas, estructurales o gramaticales con el español, los alumnos muestran un mayor grado de precisión y éxito en su decodificación. Esto sugiere que los conocimientos previos de la lengua materna influyen en el proceso de lectura en la segunda lengua en términos de reconocimiento de palabras.

Según estos datos, de todas las palabras planteadas en el test, las que han tenido mayor porcentaje de éxito, y por tanto, las que podemos deducir que resultan más fáciles de decodificar son las palabras de la 10, 11 y 14 (sister, teddy y body). Además de ese menor nivel de interferencia de la primera lengua, esto se puede explicar debido a que los alumnos y alumnas están muy familiarizados con esas palabras ya que las han trabajado en el aula como hemos podido observar. Por otro lado, las palabras con menor porcentaje de acierto, y por tanto, las que podemos concluir que resultan más difíciles para los alumnos y alumnas son la 4, 5, 7, 9, 18, 19 y 20 (bird, table, do, draw, sun, rain y moon) Estas palabras resultan más complicadas de decodificar correctamente porque los alumnos y alumnas emplean las reglas de decodificación propias de la lengua materna. En estos casos, hemos podido observar cómo presentan grandes dificultades en las vocales cuando estas son muy diferentes a las vocales de

la primera lengua. Así, en el caso de la palabra “do”, la mayoría de los alumnos y alumnas han leído “/du/”.

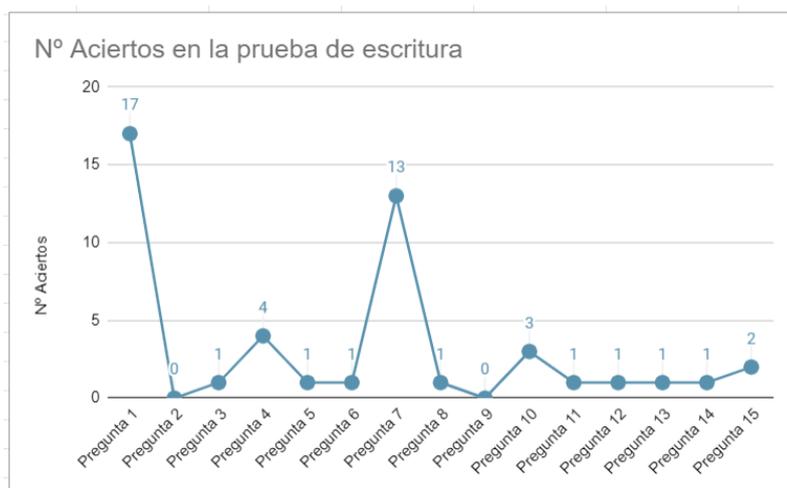


El análisis del gráfico anterior revela que la gran mayoría de los alumnos han obtenido tan sólo 1, 2 o 3 aciertos en el test de escritura realizado. Sin embargo, esto era lo esperable teniendo en cuenta la poca exposición de los estudiantes al lenguaje escrito en la segunda lengua. Gracias a la observación directa y a la información obtenida a través de la entrevista podemos determinar que la exposición al idioma ha sido especialmente de forma oral y no escrita.

Tabla 2.

Número de aciertos en preguntas de escritura.

Prueba de escritura		
	Nº Aciertos	% de aciertos
Pregunta 1	17	100,00%
Pregunta 2	0	0,00%
Pregunta 3	1	5,88%
Pregunta 4	4	23,53%
Pregunta 5	1	5,88%
Pregunta 6	1	5,88%
Pregunta 7	13	76,47%
Pregunta 8	1	5,88%
Pregunta 9	0	0,00%
Pregunta 10	3	17,65%
Pregunta 11	1	5,88%
Pregunta 12	1	5,88%
Pregunta 13	1	5,88%
Pregunta 14	1	5,88%
Pregunta 15	2	11,76%



Al analizar los resultados obtenidos y presentados en este gráfico, se puede observar cómo todos los alumnos han escrito correctamente la palabra correspondiente a la pregunta 1. Esto se debe a que presenta ciertas similitudes fonéticas con la primera lengua. Además, se trata de una palabra que han adquirido y trabajado con ella en numerosas ocasiones a lo largo de la etapa escolar como se ha podido observar en las distintas sesiones de clase. Algo similar ocurre con la pregunta, la cuál han respondido correctamente la mayoría del grupo. Por otro lado, estos alumnos y alumnas también han trabajado muchas de las otras palabras del test previamente, pero no las han logrado escribir con éxito. Esto se justifica con el hecho de la interferencia de la primera lengua en cuanto a las normas de escritura.

Tabla 3.

Tabla comparativa.

	Tabla comparativa			
	Lectura		Escritura	
	Español	Inglés	Español	Inglés
Alumno 1	7/10	2/10	4/10	1.3/10
Alumno 2	9/10	7/10	10/10	2/10
Alumno 3	8/10	3/10	7/10	1.3/10
Alumno 4	6/10	1.5/10	3/10	0.6/10
Alumno 5	8/10	2.5/10	9/10	1.3/10
Alumno 6	4/10	1.5/10	4/10	1.3/10
Alumno 7	7/10	1.5/10	5/10	0.6/10
Alumno 8	10/10	6/10	9/10	2/10
Alumno 9	10/10	10/10	10/10	8.6/10
Alumno 10	7/10	1.5/10	3/10	1.3/10
Alumno 11	9/10	7.5/10	9/10	2/10
Alumno 12	8/10	1.5/10	5/10	0.6/10
Alumno 13	8/10	1/10	5/10	2/10
Alumno 14	9/10	2.5/10	7/10	1.3/10
Alumno 15	7/10	1.5/10	7/10	1.3/10
Alumno 16	7/10	2/10	6/10	1.3/10
Alumno 17	9/10	5/10	10/10	2/10

Por otra parte, al analizar y comparar los datos obtenidos en los tests de lectura y escritura en la segunda lengua con los resultados obtenidos en pruebas similares de lectoescritura en la primera lengua, podemos llegar a varias ideas.

Por un lado, los alumnos y alumnas que han obtenido mejores resultados en los tests de lectoescritura en inglés, tales como los alumnos 2, 8, 9, 11 y 17, han tenido gran éxito en las pruebas de lectoescritura en español. Esto sugiere que estos alumnos pueden estar utilizando los recursos y habilidades que poseen de la primera lengua para la lectoescritura de la segunda. Además, sugiere que estos alumnos poseen un mayor desarrollo de la conciencia fonológica en ambos idiomas.

Sin embargo, esto no se da necesariamente al contrario, ya que alumnos como los 3, 5, 12 o 13 han resuelto de forma exitosa las pruebas de lectoescritura en la primera lengua pero han tenido resultados bajos en las pruebas de la segunda lengua. Esto podría deberse a que no han alcanzado todavía el nivel necesario de desarrollo de la conciencia fonológica en la segunda lengua. Además, en estos casos observamos un alto nivel de interferencia de la primera lengua, de la que ellos ya poseen amplios conocimientos de sus reglas y estructuras.

También es significativa la diferencia de algunos alumnos en lectura y escritura en la segunda lengua, en especial de aquellos alumnos que obtuvieron buenos resultados en la lectura. Al analizar los datos de los mismos alumnos en escritura vemos que estos son más bajos. Esto se debe a que aunque el aprendizaje de la lectoescritura se concibe como un proceso integrador de lectura y escritura, es común que los alumnos y alumnas adquieran antes la destreza de leer que la de escribir. Además, es importante tener en cuenta que los alumnos y alumnas han sido expuestos al idioma de forma oral desde que entraron en infantil de 3 años. Sin embargo, no se ha empezado a introducir el lenguaje escrito hasta primero de primaria.

Por último se hace necesario mencionar el caso del alumno 9, el cuál ha obtenido resultados muy por encima de lo esperado tanto en lectura como en escritura de la segunda lengua. En este caso concreto, se debe tanto a características propias del alumno como de su entorno. A pesar de no haber recibido una instrucción en lectoescritura más avanzada que el resto de sus compañeros de clase, se trata de un alumno con una gran conciencia fonológica, además de una gran memoria. Este alumno ha mostrado una elevada capacidad para reconocer las palabras escritas y relacionarlas con aquellas palabras que adquirió oralmente en el aula.

Además, se trata de un alumno que recibe una alta exposición al idioma en su entorno familiar, el cuál fomenta el interés del mismo por aprender a través de recursos como series animadas, juegos y canciones en el idioma.

6. Conclusiones

Tras llevar a cabo esta investigación sobre la enseñanza de la lectoescritura, se han obtenido una serie de conclusiones que arrojan luz sobre las dificultades y los desafíos que enfrentan los alumnos y alumnas al aprender a leer y escribir en una segunda lengua.

La investigación ha destacado la importancia de una instrucción más efectiva en la enseñanza de la lectoescritura en una segunda lengua. Los resultados sugieren que las estrategias de enseñanza deben ser sólidas y sistemáticas para facilitar el desarrollo de habilidades clave, como la decodificación y la comprensión fonética en el idioma.

Una de las recomendaciones clave es adoptar un enfoque que otorgue un mayor énfasis a los sonidos específicos de la segunda lengua. Al prestar una atención cuidadosa a la fonética y la fonología de la segunda lengua, los estudiantes pueden mejorar su capacidad para decodificar y comprender palabras escritas en ese idioma.

Es importante tener en cuenta que las dificultades en la lectoescritura de la segunda lengua son comprensibles debido a la falta de una instrucción previa significativa en ese idioma. Los estudiantes que se están iniciando en la lectoescritura en una segunda lengua pueden enfrentar desafíos adicionales en comparación con aquellos que están aprendiendo a leer y escribir en su lengua materna. La falta de familiaridad con los sonidos, las estructuras gramaticales y las convenciones de escritura de la segunda lengua puede dificultar el proceso de adquisición de estas habilidades.

Para abordar estas dificultades, se recomienda una instrucción más intensiva y estructurada en la lectoescritura en la segunda lengua. Esto puede implicar el uso de métodos específicos, como enfoques fonéticos, que se centren en la enseñanza de las relaciones entre los sonidos y las letras en la segunda lengua.

Por otro lado, la investigación ha destacado que la interferencia de la primera lengua puede tener un impacto negativo en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua. Se ha observado que los alumnos y alumnas tienden a cometer errores al aplicar las reglas fonéticas y de escritura de su lengua materna.

Estos errores pueden ser especialmente pronunciados en aspectos que difieren significativamente entre las dos lenguas. Es importante destacar que la interferencia de la primera lengua puede variar dependiendo del grado de similitud o diferencia entre las dos lenguas en cuestión. Cuanto mayor sea la divergencia entre las características fonéticas, gramaticales y ortográficas de las lenguas, es más probable que se produzca una interferencia negativa.

Para abordar este desafío, es fundamental que los maestros y maestras sean conscientes de las diferencias entre la primera y la segunda lengua y estén preparados para abordar los errores comunes que pueden surgir debido a la interferencia. Se pueden implementar estrategias pedagógicas específicas para ayudar a los estudiantes a superar estos obstáculos, como la práctica focalizada en las áreas problemáticas.

Además, se ha observado que a medida que los estudiantes desarrollan una mayor conciencia fonológica y gramatical en la segunda lengua, pueden reducirse los efectos de la interferencia de la primera lengua. El fortalecimiento de las habilidades específicas de la segunda lengua puede ayudar a minimizar los errores causados por la interferencia.

Sin embargo, la investigación ha revelado que el conocimiento de la primera lengua puede tener una influencia positiva en el reconocimiento de palabras en una segunda lengua. Se ha observado que tienen un buen conocimiento de los sonidos y patrones fonéticos de su primera lengua, pueden transferir ese conocimiento y aplicarlo al reconocimiento de palabras en la segunda lengua. Esto se debe a que muchas veces existen similitudes y correspondencias entre los sonidos y las estructuras fonéticas de ambas lenguas. Esta influencia positiva de la primera lengua en el reconocimiento de palabras en la segunda lengua puede ser especialmente beneficiosa para aquellos estudiantes que están en las primeras etapas de aprendizaje de la lectoescritura. Les brinda una base sólida y familiar en la que pueden apoyarse a medida que se enfrentan a los desafíos de la segunda lengua.

Sin embargo, es importante destacar que esta influencia positiva puede variar dependiendo de las similitudes y diferencias entre las lenguas. En algunos casos, las diferencias fonéticas, gramaticales y ortográficas entre las lenguas pueden limitar la transferencia directa de conocimientos y habilidades de la primera a la segunda lengua. Por lo tanto, los maestros y

maestras deben tener en cuenta las características específicas de las lenguas y adaptar sus enfoques de enseñanza en consecuencia.

Por último, la investigación ha destacado la relación entre el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en la primera lengua y en la segunda lengua, y cómo esto puede afectar el desempeño en la lectoescritura. Se ha observado que aquellos alumnos y alumnas que tienen éxito en la lectoescritura en la segunda lengua generalmente también muestran un buen desempeño en la primera lengua en términos de conciencia fonológica. En este sentido, los estudiantes que han desarrollado una buena conciencia fonológica en su primera lengua tienen una base sólida para transferir esas habilidades al aprendizaje de la lectoescritura en la segunda lengua. Los alumnos y alumnas pueden aplicar sus conocimientos sobre los sonidos y las estructuras fonéticas a la nueva lengua, lo que les brinda una ventaja para comprender y producir los sonidos y las palabras en la segunda.

Sin embargo, también se ha observado que no siempre ocurre lo contrario. Aunque algunos estudiantes pueden tener un buen rendimiento en la lectoescritura de su primera lengua, pueden enfrentar dificultades en la segunda lengua debido a un menor nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en esta última. Esto puede deberse a diferencias en los sonidos, las reglas fonéticas y las estructuras gramaticales entre las dos lenguas, lo que requiere que los estudiantes desarrollen nuevas habilidades de conciencia fonológica específicas para la segunda lengua. Es importante tener en cuenta que la relación entre el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en ambas lenguas puede variar según diversos factores, como la similitud o diferencia entre las lenguas, la exposición y práctica en cada lengua, así como la calidad de la instrucción recibida.

7. Referencias bibliográficas.

García, O., & Kleifgen, J. (2018). Education and bilingualism. *Encyclopedia of Language and Education*, 1-14.

Valdés, G. (2015). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal*, 99(3), 455-457.

Arribas, C., Barajas, H., & García, C. (2018). El concepto de bilingüismo y su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *Revista de investigación Lingüística*, 21, 109-131.

García-Mayor, J., & Lasagabaster, D. (2019). Enfoques educativos y metodologías en la educación bilingüe en España. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25(1), 39-62.

American Psychological Association. (2020). *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/>

García Mayo, M. P. (2019). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.

Rodríguez-Santos, A. (2020). La enseñanza de la lectoescritura en el siglo XXI: retos y desafíos. *Revista de Investigación Académica*, 21, 49-64.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2015). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Fondo de Cultura Económica.

Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In J. R. Beech & A. Boyle (Eds.), *Home and school literacy: Cultures, ideologies, and languages* (pp. 57-70). London: Cassell.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104

Rodríguez-Santos, R. (2020). *Aprender a leer y escribir en la educación primaria*. Pirámide.

Morán, J. & Ramos, J. (2018). *Métodos de enseñanza*

Gombert, J. E. (2018). *Lector en construcción: Desarrollo del proceso lector*. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez-Santos, J. R. (2020). *Lectura y escritura en la educación básica*. Editorial Trillas.

Gómez-Velázquez, F. R., Hernández-Fuentes, L. M., Ortiz-Hernández, R., Torres-López, A. F., & Hernández-Díaz, J. M. (2021). Desarrollo cognitivo y habilidades necesarias para la lectoescritura en la educación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 35-52. doi: 10.35362/rie8625311

Bialystok, E., & De Houwer, A. (2018). Early bilingualism and the teaching of L2 reading. In L. Arfé & E. R. Santos (Eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 25-40). Springer.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 71-83). Springer.

Jiménez, R. T., García, E. E., & Pearson, P. D. (2017). The literacy of bilingual children: A conceptual framework. In M. F. Graves & T. H. van den Broek (Eds.), *The Oxford handbook of reading comprehension* (pp. 564-578). Oxford University Press.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.

Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235. doi: 10.1037/a0025406

Geva, E., & Zadeh, Z. Y. (2006). Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 31-58. doi: 10.1207/s1532799xssr1001_2

Gottardo, A., & Mueller, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330-344. doi: 10.1037/a0013849

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In *Bilingual education and bilingualism* (pp. 71-83). Routledge.

Lin, Y.-J., & Chen, Y.-J. (2016). The effect of phonological awareness training on bilinguals' L1 and L2 literacy skills. *International Journal of Bilingualism*, 20(1), 44-57.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.

García, G. E. (2019). The role of L1 literacy in the development of L2 literacy: The case of Spanish-speaking English learners. *Journal of English Learner Education*, 9(2), 29-44.

Burroughs-Lange, S., Al Otaiba, S., Lane, H. B., Folsom, J. S., & Greulich, L. (2018). The Effects of Jolly Phonics on the Phonemic Awareness and Literacy Skills of Third Grade Students. *Reading Psychology*, 39(1), 1-22.

McQueen, K., Abbott, M., & Abernethy, M. A. (2017). Does Jolly Phonics enhance literacy skills in primary-aged children? What the research says. *Australian Journal of Education*, 61(1), 86-102.

8. Anexos.

ANEXO I: Preguntas entrevista.

Maestro/a de: Infantil Primaria Ambos

Enseña lectoescritura en: Español Inglés Ambos

1. ¿Qué método utiliza para enseñar la lectoescritura a sus alumnos y alumnas?
2. ¿Cuál es el enfoque principal de su método de enseñanza de la lectoescritura?
3. ¿Qué tipo de actividades utiliza para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades en la lectura y escritura?
4. ¿Cómo integra la conciencia fonológica en su método de enseñanza de la lectoescritura?
5. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar a los estudiantes a identificar y manipular los sonidos del idioma en la lectoescritura?
6. ¿Cómo adapta su método de enseñanza de la lectoescritura a las necesidades y capacidades individuales de cada estudiante?
7. ¿Cómo reacciona usted cuando un alumno comete un error de lectura o escritura?
8. ¿Cuál es su enfoque para identificar y abordar las causas subyacentes de los errores recurrentes de lectura o escritura?
9. ¿Qué tipo de retroalimentación proporciona a los estudiantes sobre su desempeño en la lectoescritura en el idioma?
10. ¿Cómo evalúa el progreso de los estudiantes en la lectoescritura?

ANEXO II: Palabras test de lectura.

1. blackboard
2. teacher
3. pencil
4. bird
5. table
6. like

7. do
8. you
9. draw
10. sister
11. teddy
12. folder
13. head
14. body
15. happy
16. turtle
17. paper
18. sun
19. rain
20. moon

ANEXO III: Palabras test de escritura.

1. cat
2. dolphin
3. shark
4. tree
5. flower
6. street
7. car
8. bus
9. folder
10. paper
11. body
12. ice
13. house
14. shine
15. question