

5-2017

El Desarrollo de la Escritura en Dos Idiomas en Niños de Kindergarten

Gloria S. Garcia
The University of Texas Rio Grande Valley

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.utrgv.edu/etd>



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#)

Recommended Citation

Garcia, Gloria S., "El Desarrollo de la Escritura en Dos Idiomas en Niños de Kindergarten" (2017). *Theses and Dissertations*. 263.

<https://scholarworks.utrgv.edu/etd/263>

This Thesis is brought to you for free and open access by ScholarWorks @ UTRGV. It has been accepted for inclusion in Theses and Dissertations by an authorized administrator of ScholarWorks @ UTRGV. For more information, please contact justin.white@utrgv.edu, william.flores01@utrgv.edu.

EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA
EN DOS IDIOMAS EN NIÑOS
DE KINDERGARTEN

A Thesis

by

GLORIA S. GARCÍA

Submitted to the Graduate College of
The University of Texas Rio Grande Valley
In partial fulfillment of the requirements for the degree of

MASTER OF EDUCATION

Mayo 2017

Major Subject: Bilingual Education

EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA
EN DOS IDIOMAS EN NIÑOS
DE KINDERGARTEN

A Thesis
by
GLORIA S. GARCÍA

COMMITTEE MEMBERS

Dr. Zulmaris Diaz
Chair of Committee

Dr. Joy Esquierdo
Committee Member

Dr. Michael Whitacre
Committee Member

Dr. Irasema Gonzalez
Committee Member

Mayo 2017

Copyright 2017 Gloria S. García
All Rights Reserved

ABSTRACTO

García, Gloria S., El Desarrollo de la Escritura en Dos Idiomas en Niños de Kinergarten.

Maestría en Educación Bilingüe (MEd), Mayo, 2017, 45 pp., 2 tablas, 12 figuras, 19 referencias, 7 títulos.

El presente estudio se llevó a cabo en una clase de kindergarten bilingüe en un pequeño distrito escolar en el centro de Texas. El propósito de la investigación fue comparar las habilidades escritas de estudiantes bilingües que empiezan su desarrollo literario en sus primeros años de formación académica. Esto se realizó examinando las diferentes oportunidades de escritura que tenían los estudiantes en cada uno de los idiomas dentro del ámbito escolar. La investigación se concentró en tres estudiantes de enfoque, de los cuales se tomaron ejemplos escritos y se analizaron en base a las herramientas disponibles para su crecimiento en el salón de clases. Los resultados mostraron distintas características y crecimientos en las habilidades de escritura en los idiomas español e inglés en cada uno de los estudiantes de enfoque. La escritura se desarrolló mediante la experiencia que cada niño obtuvo a lo largo de su formación académica. Cada estudiante utilizaba diversas técnicas que los ayudaron a desarrollar su aprendizaje literario de manera única.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
ABSTRACTO.....	iii
TABLA DE CONTENIDO.....	iv
LISTA DE TABLAS.....	v
LISTA DE FIGURAS.....	vi
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
Antecedentes y Planteamiento del Problema.....	3
CAPÍTULO II. REVISION DE LA LITERATURA.....	6
Etapas del Desarrollo de Escritura.....	7
Transferencia de Lenguaje.....	10
CAPÍTULO III. METODOLOGIA.....	11
Escenario y Participantes.....	11
Recopilación de Datos.....	15
Análisis.....	25
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	26
Participación de los Estudiantes en la Escritura en Inglés y Español.....	26
CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN, DISCUSIÓN, IMPLICACIONES Y LIMITANTES...	39
Discusión e Implicaciones.....	40
REFERENCIAS.....	43
BOSQUEJO BIOGRAFICO.....	45

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1: Comparación de etapas del desarrollo de escritura en estudiantes monolingües y bilingües.....	9
Tabla 2: Comparación en el desarrollo de la escritura en dos idiomas.....	38

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Escrito independiente de Verónica.....	28
Figura 2: Escrito independiente de Samuel.....	29
Figura 3: Escritura independiente de Silvia.....	30
Figura 4: Completar oraciones, Silvia.....	31
Figura 5: Completar oraciones, Samuel.....	32
Figura 6: Completar oraciones, Verónica.....	33
Figura 7: Descripción independiente, Verónica.....	34
Figura 8: Descripción independiente, Samuel.....	35
Figura 9: Comienzo de oración, Silvia.....	35
Figura 10: Laydybug, Silvia.....	36
Figura 11: Escritura independiente en inglés, Samuel.....	37
Figura 12: Completar oraciones, Verónica.....	38

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del lenguaje escrito forma parte de las habilidades que el estudiante desarrolla a lo largo de los años en el ámbito escolar, y la educación bilingüe no es ajena a esta expectativa. Dentro de la educación bilingüe se trabaja, en diversas situaciones, con el idioma natal del niño, a la par que con un segundo idioma que se va desarrollando en cierto periodo de tiempo de manera social y académica. El desarrollo de un segundo idioma se da de distintas formas, dependiendo el programa de educación bilingüe que la escuela o el distrito escolar este siguiendo. En algunos casos, por ejemplo, los estudiantes no comienzan a aprender un segundo idioma durante los primeros años de escuela, sino ya cuando han dominado su primer lenguaje y son capaces de transferir sus conocimientos de un idioma a otro. El desarrollo de la lengua materna es significativo en el progreso académico de la lectura y escritura en los niños bilingües. Cummins (1981), en su investigación acerca de la adquisición de una segunda lengua, menciona que un segundo idioma no debe ser presentado al niño sino hasta que la lengua materna sea dominada, esto con el fin de promover efectos positivos en el área cognitiva del niño bilingüe. Dicha dominación de la lengua materna incluye habilidades de alfabetización que el niño bilingüe será capaz de transferir de un idioma a otro sin necesidad de que este mismo conocimiento sea instruido en el segundo idioma. La lengua materna se trae de casa y, a los seis o siete años de edad que se empieza la formación académica en la escuela, el aprendizaje del primer idioma ya está completo en lo que se refiere a pronunciación, estructuras gramaticales

básicas y al vocabulario fundamental. A partir de esto, el trabajo del maestro en un programa bilingüe tiene como principal enfoque desarrollar la lengua materna de manera académica con el fin de construir oraciones correctas y precisas, y componer textos de diferentes géneros, y educar a los hablantes para que la usen (Lara, 2012).

Hoy en día, los niños bilingües representan el grupo con mayor crecimiento en los Estados Unidos, es por esto que muchas escuelas públicas se han dado a la tarea de incluir una educación bilingüe con el fin de ofrecer un mejor rendimiento académico para estos estudiantes. Existen estudios de investigación acerca del desarrollo de la escritura en el niño monolingüe (Gentry, 2000; Ferreiro & Teberosky, 1979/1982), sin embargo, son pocos los estudios que se han realizado alrededor del desarrollo y la evaluación de cómo los niños progresan en la escritura en contextos bilingües (Escamilla, 2000). El propósito de este estudio es mostrar evidencia de cómo las habilidades de escritura en dos idiomas se desarrollan y progresan en una clase de kindergarten bilingüe de inglés y español con el objetivo de difundir las prácticas de enseñanza que fomentan la alfabetización bilingüe. Como parte del currículo de kindergarten, los estudiantes practican la escritura diaria en dos lenguajes en sus respectivos cuadernos, los cuales servirán de ejemplo para explorar y comparar el progreso de tres estudiantes en diferentes etapas de desarrollo.

Por muchos años, los investigadores y educadores han comprendido la importancia que tiene la escritura temprana con el fin de obtener habilidades de lenguaje y el desarrollo de la escritura (Sipe, 2001; Rubin & Galvan Carlan, 2005). Como resultado, las actividades de escritura juegan un papel elemental en el currículo de educación preescolar, y es por esta razón que este estudio explora como tres estudiantes de Kindergarten, en diferentes etapas de desarrollo, avanzan en sus habilidades de escritura en ambos idiomas.

Antecedentes y Planteamiento del Problema

El bilingüismo es un fenómeno comúnmente visto en distintas situaciones y lugares alrededor del mundo. El ser bilingüe no solamente se resume en poder hablar dos idiomas, sino que también conlleva el desarrollo de la alfabetización en dos lenguajes. La educación bilingüe ha existido desde la época de las colonias en los Estados Unidos, sin embargo, fue hasta la proclamación de la Ley de Educación Bilingüe de 1968 (Bilingual Education Act) que el gobierno federal provee fondos y legitimista la necesidad de educación apropiada para estudiantes con limitadas habilidades lingüísticas del idioma inglés. Hoy en día, en los Estados Unidos existe una gran diversidad de programas y modelos de educación bilingüe desde los años de preescolar hasta el doceavo grado de preparatoria. En el estado de Texas, un gran número de escuelas y distritos escolares tienen la tarea de elegir la adopción de programas de educación bilingüe que mejor se alineen a sus objetivos, tomando en cuenta el tipo de población estudiantil que se encuentre en cierta región.

Los programas de educación bilingüe se dividen en aditivos o substractivos y, como su nombre lo dice, los primeros tienen como finalidad agregar un segundo lenguaje al mismo tiempo que se mantiene la lengua nativa del estudiante. Por otra parte, los modelos substractivos buscan remover el idioma nativo del niño para remplazarlo con el lenguaje mayoritario o dominante de la región. Durante la formación primaria de un estudiante, se busca que el niño empiece y desarrolle de manera progresiva sus habilidades literarias. Para el estudiante bilingüe dentro de un programa aditivo, esto significa que debe aprender a leer y a escribir en su idioma nativo y también, eventualmente, en un segundo idioma.

Propósito

El propósito de este estudio es comparar las habilidades escritas de estudiantes bilingües que empiezan su desarrollo literario en sus primeros años de formación académica. Este estudio examina los distintos elementos que influyen en el desarrollo de escritura en inglés y español en tres niños de cinco y seis años de edad dentro de un salón de educación bilingüe. El desarrollo de escritura en dos idiomas permite el progreso biliterario del niño en sus comienzos del contenido escolar. Se le dedica atención particular a los aspectos fonéticos que el estudiante desea transmitir de forma escrita y como esto se ve influenciado en el ambiente en el que es desarrollado el niño. Al analizar el proceso y los pasos que los niños siguen al desenvolver sus habilidades escritas, es posible notar como dicho desarrollo tiene explicaciones distintas para cada uno de los estudiantes. Así mismo, los estudiantes que forman parte de este estudio proveen descripciones del cómo y porque llegan a plasmar sus escritos de ciertas maneras.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cómo se desarrollan las habilidades de escritura en dos idiomas en una clase de educación bilingüe?
2. ¿Qué influencias toma el niño en un programa de educación bilingüe?
3. ¿Qué fuentes y herramientas de apoyo de la escritura son proveídas para el estudiante de una clase bilingüe?

Significancia

El presente estudio provee información de cómo los niños de kindergarten en un programa bilingüe desarrollan su escritura en dos idiomas, ayuda a la creación de currículo, estrategias de instrucción y a localizar los materiales necesarios para el mejor aprovechamiento escolar. Se espera que en el futuro, este estudio de investigación sea una herramienta de ayuda

para maestros de educación bilingüe cuyos alumnos comienzan a trabajar en sus habilidades literarias.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El termino alfabetización se refiere a la capacidad de leer y escribir. Dicha palabra es usada para determinar estadísticas educativas de los habitantes de cierto país. El aprendizaje de la lectura y la escritura no tiene edad, es un proceso que se realiza en cualquier momento y a lo largo de la vida. Sin embargo, se asume que la edad escolar – o edad “normal” para que las personas aprendan a leer y a escribir es durante la infancia (Torres, 2006). Estados Unidos no es excepción a dicha declaración. Los estudiantes desarrollan habilidades de escritura durante los primeros años de formación académica. En el estado de Texas, por ejemplo, los niños tienen como objetivo escolar aprender a leer y a escribir a la edad de cinco y seis años. Dicho aprendizaje no está limitado al ámbito escolar, sino que las interacciones y oportunidades de alfabetización empiezan desde casa. La contribución del hogar desarrolla las primeras etapas de alfabetización y tiene un papel fundamental en el aprendizaje futuro del estudiante (Braslavsky, 2003).

En 1990, el 28.2 por ciento de niños, de edades 5 a 17, residentes del estado de Texas no hablaban inglés en casa, y el 25.8 de este grupo hablaba español. De acuerdo a la Agencia de Educación en Texas (TEA), la cifra de estudiantes de inglés como segunda lengua ha aumentado del 13 por ciento en el año 2001 al 16.2 en el 2012. Aun así, solamente una fracción de los estudiantes hispanohablantes recibe instrucción en su idioma nativo hoy en día, debido a la falta de educadores calificados para esta labor. La Agencia de Educación en Texas declara el capítulo

89 que es política del estado que cada estudiante en el estado, cuyo primer idioma sea distinto a inglés y que sea identificado como tal, deberá recibir la oportunidad de participar en programas de educación bilingüe o de inglés como segunda lengua (ESL).

Etapas del Desarrollo de Escritura

Diversos estudios realizados alrededor de las ventajas de la educación bilingüe han mostrado que la escritura de los estudiantes bilingües progresa en etapas muy similares a las de una clase monolingüe (Rubin y Galván Carlan, 2005, Alanís, 2000, Gort, 2006). Al principio del desarrollo de la escritura, los niños crean trabajos escritos con ausencia de la relación sonoro-gráfica para así después enfocarse en la presencia de la relación sonoro-gráfica (Gómez Palacio, Villarreal, González Guerrero, López Araiza y Remigio Jaramillo, 2011). De igual forma, los estudiantes bilingües progresan por etapas de la escritura más específicas donde se desenvuelven sus habilidades al transitar de un nivel a otro.

De acuerdo con Gentry (2000), los niños monolingües, desarrollan la escritura desde la etapa pre-comunicativa, la etapa Semi-Fonética, la etapa fonética, la etapa transicional, hasta la etapa convencional (citado en Rubin y Galván Carlan, 2005). En cada una, el estudiante refleja diversas características que van llevándolo de un nivel de desarrollo a otro, desde reconocer diferencias entre la escritura y el dibujo, hasta llevar a cabo escritos generalmente correctos. De forma similar, Ferreiro y Teberosky (1982) describen cinco niveles del desarrollo de la escritura en el estudiante monolingüe del idioma español. Así mismo, en las etapas de escritura de estudiantes bilingües (inglés-español), Rubin y Galván Carlan (2005) encuentran que existen también cinco niveles en los que los estudiantes progresan sus habilidades de escritura en dos idiomas. Al principio, el niño bilingüe usa los mismos símbolos y letras de forma escrita pero, al momento de leer, cambian lo que ya produjeron dependiendo el idioma en que lo estén leyendo;

esto se repite cuando comienzan a escribir palabras y recitarlas en cualquiera de los dos idiomas. Después, el estudiante comienza a tener errores al confundir el sonido de las letras en un idioma con el otro. Etapa seguida, el estudiante es presentado con oraciones y vocabulario más complejo, para después llegar a la etapa final donde la escritura es generalmente correcta en un idioma o en el otro. La tabla 1 muestra un resumen de los puntos principales de cada etapa al mismo tiempo que se compara el desarrollo del estudiante monolingüe con el del estudiante bilingüe.

Para que cada una de estas etapas del desarrollo de la escritura puedan marchar exitosamente de una a otra, el maestro tiene como tarea principal apoyar al estudiante en cada uno de los niveles por lo que pasa, sin importar el tiempo que le tome moverse de uno al otro. Es significativo que los educadores proporcionen ayuda a los niños para que puedan llevar a cabo un verdadero progreso literario a lo largo de estas etapas de la escritura. Como lo menciona Krashen (1982) en su hipótesis del filtro afectivo, factores como la ansiedad o el aburrimiento pueden llegar a ser muy perjudiciales para el aprendizaje del estudiante, ya que esto bloquea cualquier conocimiento nuevo que se esté tratando de adquirir. Así mismo, Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner de Zunino (2000) mencionan que la escritura se desarrolla mediante la experiencia que el niño vaya obteniendo a lo largo de su formación académica. Es decir, como educadores, no debemos seguir las rutinas de planas para corregir palabras mal escritas ni el dictado de reglas de ortografía. Estas formas de transmitir la alfabetización en el estudiante muestran falta de respeto y de habilidades pedagógicas para el niño en su desarrollo de la escritura.

Monolingües	Bilingües –inglés y español
<u>Etapa Pre-Comunicativa</u> El estudiante reconoce la diferencia entre la escritura y el dibujo.	El estudiante usa los mismos símbolos y letras al escribir; al momento de leerlo, el escrito cambia dependiendo el idioma que se esté usando.
<u>Etapa Semi-Fonética</u> El estudiante utiliza letras para representar algunos sonidos en las palabras.	
<u>Etapa Fonética</u> Las letras escritas representan la mayoría de los sonidos en las palabras.	El estudiante confunde el sonido de las letras de un idioma con otro.
<u>Etapa Transicional</u> Las letras son escritas siguiendo patrones de deletreo común y se incluyen letras sin sonido (silenciosas).	El estudiante es presentado con oraciones y vocabulario más complejo.
<u>Etapa Convencional</u> El estudiante es capaz de producir escritos generalmente correctos.	El estudiante es capaz de producir escritura generalmente correcta en alguno de los dos idiomas.

Tabla 1: Comparación de etapas del desarrollo de escritura en estudiantes monolingües y bilingües (Modificada de Rubin y Galvan, 2005)

De acuerdo con el trabajo de investigación realizado por Martín y Linuesa (2013), las mejores tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en prácticas docentes son influenciadas por las preferencias de los educadores y su conocimiento práctico en el ámbito educativo. Estas tareas incluyen la utilización de textos para fomentar el gusto por la lectura, lo cual es clave para la conexión con el desarrollo de la escritura en el niño. No es sorpresa el saber que la práctica diaria perfecciona las habilidades alfabéticas en el estudiante. También, el estudio demuestra que la enseñanza explícita de las letras, ejercitar el trazado de las letras, y dominar la presión para el trazo representan tareas en el desarrollo literario del estudiante. Si bien es mencionado en dicho estudio: “primero se aprende a leer y luego se lee para aprender” (Martín y Linuesa, 2013), lo

cual le suma importancia y nos enseña una vez más el papel que juega la literatura en el desarrollo académico del niño.

Transferencia de Lenguaje

Muchos estudios de investigación se han centrado en la relación y transferencia lingüística que existe entre el idioma natal de una persona y un segundo idioma en proceso de adquisición. De acuerdo con Escamilla (1999), las habilidades y estrategias literarias aprendidas en un lenguaje son transferibles a un segundo lenguaje sin tener que ser enseñadas otra vez. August, Calderón, y Carlo (2002) desarrollaron un estudio en el que exploran como es que los componentes y habilidades lectoras del idioma español se transfieren al inglés. Dicha investigación demostró, entre otros resultados, que las habilidades literarias que niños de educación primaria mostraban en inglés, eran multiplicadas cuando el nivel literario en español aumentaba. También, respecto al desarrollo de vocabulario, los estudiantes que recibían instrucción en español aprendieron más cognados verdaderos que los estudiantes en clases de inglés monolingüe.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Escenario y Participantes

Escuela

Eagle Elementary¹, una escuela primaria con grados de pre kínder a 5to, está localizada en el sureste de Austin, Texas. La población estudiantil en el año 2015-2016 fue de 660 niños y niñas, de los cuales el 92% es de origen hispano, el 4.1% blancos, el 3.4% afroamericanos y el .4% de dos o más razas. Dentro de esta misma población, el 96.37% se encuentran en la categoría de desventaja económica y 83.66% se encuentran en riesgo académico. Así mismo, el 63.99% son etiquetados como competencia lingüística limitada en el idioma inglés, lo cual indica que un idioma diferente al inglés es hablando en el hogar de más de la mitad de los estudiantes de esta organización escolar. El idioma inglés y español son los más escuchados dentro del ambiente escolar y en la comunidad a la que pertenece Eagle Elementary. El 97% de los estudiantes en Eagle Elementary reciben almuerzo gratis o de costo reducido.

Eagle Elementary es parte del programa bilingüe de transición rápida al idioma inglés. Dado que el objetivo es que todos los estudiantes terminen su educación primaria leyendo, hablando, escribiendo, y escuchando el idioma inglés exitosamente. Durante este programa de

¹ Se usan seudónimos para todos los nombres dentro de este estudio (incluyendo el nombre de la escuela y de los participantes).

educación bilingüe, los niños empiezan a desarrollar sus habilidades literarias en su idioma natal, en este caso el español, durante sus primeros años de formación académica. En pre kínder y kindergarten, los estudiantes aprenden a desarrollar la literatura en español teniendo el 90% de su instrucción en este idioma. Clases de artes de lenguaje, matemáticas, y estudios sociales son instruidas en español, y ciencias, inglés como segunda lengua (ESL), y clases especiales (tecnología, gimnasio, arte y música) son llevadas a cabo en su segundo idioma: inglés. Conforme el estudiante va pasando de grado escolar, el porcentaje de inglés dentro del salón de clase va aumentando, hasta llegar a un 100% de inglés en el quinto grado, con apoyo extra en el idioma español en estudiantes que aún le sea necesario.

Existen ciertas expectativas establecidas alrededor del programa bilingüe que se implementa en el distrito escolar al que pertenece Eagle Elementary, sin embargo cada escuela tiene diversas maneras de llevar a cabo los procedimientos para las clases bilingües. Es decir, cada director y personal administrativo de las escuelas permiten que los maestros que están frente a clases bilingües puedan tomar decisiones variadas respecto a la instrucción y seguimiento del currículo escolar. Si el maestro piensa que cierta lección funciona de mejor manera utilizando herramientas diferentes a las que provee el currículo, o si piensa que la clase de matemáticas puede cambiar de idioma durante el segundo semestre escolar, puede quedar a su consideración y es válido modificar este tipo de detalles para el bien de los estudiantes. Esto puede sonar interesante y tal vez ayude a que los niños obtengan mejores beneficios del programa bilingüe, pero también está la parte contradictoria de este tipo de situaciones, puesto a que los estudiantes son expuestos a diferentes procedimientos académicos en cada grado escolar de acuerdo a lo que cierto maestro decida y que probablemente exista o no un seguimiento de estas expectativas en el siguiente año. Así como algunos maestros deciden cual idioma usar para

enseñar ciertas materias, cuando los estudiantes son promovidos al próximo grado escolar, la transferencia de vocabulario no siempre es inmediata y, ya sean números, operaciones matemáticas, o definiciones de ciencias, lo podrán dominar en un idioma, pero no en el otro. Esto es algo que resulta muy comúnmente en Eagle Elementary. Cada año se dan instrucciones distintas de cómo llevar a cabo el programa bilingüe, y se adoptan diversos textos, currículo, o recursos para el maestro con el fin de mejorar la enseñanza que se les da a los estudiantes bilingües. Hasta este año escolar, y según la trayectoria de educación bilingüe en el distrito, no ha existido la constancia de seguir un mismo modelo bilingüe que tenga respaldo académico y certeza de ser beneficiario para los niños, cada ciclo escolar ha sido distinto y cada maestro ha trabajado de la manera que considere sea la mejor.

Los estudiantes. El salón de clases #207 de kindergarten bilingüe está compuesto por 17 estudiantes, todos de procedencia hispana y cuyo lenguaje natal es el español. Después de observar durante un par de meses el desarrollo de estos estudiantes, decidí enfocar mi análisis en tres estudiantes cuyo nivel literario en ambos idiomas difería uno del otro.

El criterio principal para seleccionar a estos tres estudiantes fue sus niveles de bilingüismo que varían de un estudiante a otro, desde el principio de este estudio. Es decir, estos estudiantes tienen diferentes experiencias personales y académicas con los idiomas inglés y español. Al seleccionar estos participantes con distintas características académicas en el ámbito bilingüe, permite poder apreciar un escenario más amplio de la interacción de ambos idiomas en el desarrollo de la escritura emergente. La interacción con los estudiantes como su maestra de este año escolar, me permitió notar y seleccionar de esta forma a los participantes a esta investigación.

Estudiantes de enfoque. Los estudiantes de enfoque para el estudio, Samuel, Verónica y Silvia, son tres estudiantes latinos parte de la clase de kindergarten bilingüe. El motivo por el cual decidí centrar esta investigación en tres estudiantes y no en toda una clase de kindergarten, fue con la finalidad de desarrollar un análisis de manera más sencilla y concreta de la evolución de la escritura en estudiantes de kindergarten. Para esto busque estudiantes con características lingüísticas y académicas distintas uno del otro.

Samuel es un niño de cinco años de edad, los cuales cumplió dos meses antes de entrar al kindergarten. El asistió a pre-kindergarten en esta misma escuela y también bajo el programa de educación bilingüe, donde solamente iba tres horas diarias puesto a que la escuela tiene el programa de medio tiempo en niños de esa edad. En casa se habla el español 100% del tiempo, debido a que sus padres y familiares cercanos solamente dominan este idioma. Antes de pre-kindergarten, Samuel se quedaba en casa al cuidado de sus familiares, así que sus posibilidades de adquirir el idioma inglés eran muy bajas, hasta que empezó su formación escolar. Ahora, Samuel tiene un conocimiento un poco más amplio del idioma inglés tanto social como académico. Dentro del salón de clases, Samuel es muy tímido al momento de hablar o participar en cualquiera de los dos idiomas, pero con el idioma inglés muestra más momentos de silencio cuando es su turno de expresarse. Muchas veces prefiere no decir nada en inglés y permanecer callado, a siquiera intentarlo. En interacciones sociales con otros niños que hablen inglés, el prefiere buscar a otros niños que hablen español y evitar a los que hablen otro idioma distinto al suyo.

Verónica, también de cinco años de edad, es una estudiante hispana cuyo primer idioma es el español. Ella también asistió a pre-kindergarten con Samuel, en la misma escuela y el mismo programa. A diferencia de Samuel, Verónica asistió a las escuelas denominadas Head

Start desde muy temprana edad. Ahí solamente estaba expuesta al idioma inglés, y esto le ayudo a adquirir y desarrollar el aprendizaje académico en ese idioma y el social, en casa, en español. Verónica se muestra con gran confianza al momento de hablar y entender el idioma inglés. Ella inclusive ayuda y sirve de traductora a sus amigos cuando tienen dificultades para hablar en ese idioma y no le da temor intentar expresarse en cualquiera de los dos idiomas que conoce. Aun y cuando su nivel de español es superior al de inglés, Verónica no ve esto como una barrera para expresarse con otros niños o adultos en cualquiera de los dos idiomas.

Silvia, por su parte, es una estudiante de seis años de edad recién emigrada de México. El único idioma que habla y conoce es el español. Ella curso kindergarten en México, pero fue asignada a kindergarten nuevamente ahora en su comienzo en este país. Su familia no habla inglés y jamás ha sido expuesta al idioma, hasta ahora. Silvia se nota desesperada por no poder entender el idioma cuando se habla en clase y evita hablar con adultos u otros niños que solamente hablen inglés. También, Silvia ha expresado en distintas ocasiones que no le gusta asistir a la escuela por el hecho de que no entiende cuando le hablan en inglés. Ella busca mucho apoyo como visuales y modelo del maestro para poder entender un poco de lo que pasa cuando no entiende el lenguaje que se usa.

Recopilación de Datos

Los datos utilizados para esta investigación fueron recopilados de octubre 2015 a marzo 2016. Se obtuvieron ejemplos del diario de escritura, el cual era usado para la escritura guiada e independiente del niño que se llevaba a cabo todos los días. El idioma que se usa en este diario es el español, puesto que los estudiantes en esta clase están aprendiendo a leer y escribir con las modalidades de este lenguaje. Así mismo, para recolectar datos en el idioma inglés, se obtuvieron ejemplos del diario de ciencias de cada estudiante del grupo de enfoque. Debido a

que la clase de ciencias fue instruida en el idioma inglés durante este ciclo escolar, los productos escritos muestran variaciones de palabras y oraciones en tal idioma.

Entrevistas Formales e Informales

Durante el proceso de recopilación de datos, se llevaron a cabo diversas entrevistas formales e informales con los estudiantes de enfoque. Estas entrevistas tenían el fin de averiguar las razones por las cuales los estudiantes desarrollaban sus habilidades escritas de cierta forma dentro del salón de clases. Las entrevistas informales incluían charlas pequeñas directamente con cada estudiante al momento en que ellos llevaban a cabo su escritura diaria en inglés y en español, lo cual, muchas veces, ocurría de manera espontánea y ocasionalmente. De la misma manera, se realizaron entrevistas formales donde cada estudiante se reunía con la maestra de manera individual para desarrollar algún escrito específico y relatar las técnicas que usaban para llegar a producir los ejemplos de manera independiente. También, durante estas entrevistas formales, los estudiantes hablaban acerca del hecho de usar dos idiomas, separados uno del otro, y lo que significaba para ellos dentro y fuera del salón de clases.

Al momento de examinar las distintas oportunidades de escritura, tanto en inglés como en español, a los que los estudiantes de enfoque se vieron expuestos, es importante entender lo que hay detrás del desarrollo de la escritura que se vive en el escenario del salón #207. Este capítulo permite un mejor entendimiento de los factores que influyen en las características del desarrollo de escritura en los tres estudiantes de enfoque. Aquí se incluye una descripción detallada del contexto del salón de clases, incluyendo las rutinas diarias que siguen los estudiantes durante el ciclo escolar. Es importante tomar en cuenta el contexto en el que se ve envuelta esta investigación para poder comprender los resultados que se han obtenido.

Política de Lenguaje

Distrito escolar. Este estudio de investigación se llevó a cabo en un pequeño distrito escolar que sirve alrededor de 11,000 estudiantes desde preescolar hasta preparatoria. En el año escolar 2015-2016, el 84.13% de los estudiantes era de procedencia hispana y el 34.02% eran clasificados como estudiantes con competencia lingüística limitada en el idioma inglés (LEP, por sus siglas en inglés). Al entender como el idioma inglés no es el único hablado en el distrito, muestra relevancia al desarrollo de esta investigación alrededor del bilingüismo de los estudiantes.

El distrito escolar ofrece dos opciones para los estudiantes de competencia lingüística limitada en el idioma inglés (LEP): el programa de educación bilingüe o el programa de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés *English as a Second Language*). El número de estudiantes y lenguaje hablado dentro del distrito es determinado por los modelos disponibles en cada escuela y la decisión de los padres de familia acerca de la educación que consideran más apropiada para sus hijos. Desde el inicio del distrito, la finalidad de estos programas es desaparecer el idioma natal del estudiante para enseñarle el idioma inglés en el menor tiempo posible. El objetivo es que los estudiantes estén listos para el cambio de idioma a partir de su tercer año escolar dentro del distrito.

Salón #207. El idioma español representa la lengua más usada dentro del salón #207. Tanto para instrucción como para interacción social, los estudiantes y la maestra usan este idioma la mayor parte del tiempo, dentro y fuera del salón de clases. Aun y cuando los estudiantes requerían utilizar el idioma inglés, 45 minutos durante la clase de ciencias, les resultaba difícil salir de su idioma nativo y se rehusaban a hablar otro que no fuera el español. Ellos escuchaban a la maestra y podían entender, gracias a distintos apoyos visuales, lo que se

esperaba de ellos durante esa clase, pero al expresarse no mostraban el mismo ánimo en el lenguaje esperado. Los materiales disponibles para las clases estaban en los dos idiomas, dependiendo de la materia. Para las lecciones y ejemplos de las clases de lectura, estudios sociales y matemáticas, había libros y herramientas en español. Para la clase de ciencias, cada estudiante contaba con su libro de ciencias interactivas, en inglés, y su diario, así como distintas tablas, tarjetas, y posters para el apoyo de aprendizaje.

Aún y cuando la política de lenguaje del distrito requiere que los estudiantes incrementen la cantidad de uso del idioma inglés año con año, este no era el caso en los estudiantes del salón #207. Esto no quiere decir que la maestra no intentaba cumplir con estos requisitos, pero los estudiantes aún lo veían como una tarea imposible y se mostraban desinteresados a intentarlo. Muchos de los estudiantes habían cursado el año preescolar en esta misma escuela, donde también hablaban en español la mayor parte del tiempo.

Contexto del Salón de Clases

Salón #207. El salón de clases #207 se encontraba en una de las alas del edificio principal de la escuela Eagle Elementary. La clase era compuesta por 17 estudiantes latinos, 8 niños y 9 niñas de cinco y seis años de edad. El salón tenía espacio suficiente para que cada estudiante pudiera llevar a cabo su trabajo en grandes mesas redondas que compartían cómodamente con tres estudiantes, estos lugares eran asignados por la maestra al principio del año escolar y se cambiaban en distintos tiempos para promover la interacción de todos los estudiantes en grupos pequeños. En el salón, también había un espacio para el centro de escritura, las computadoras, el centro de lectura, y un área grande con un tapete de colores donde todos los estudiantes podían sentarse juntos y escuchar a la maestra relatar un cuento o llevar a cabo las rutinas de la mañana. Así mismo, había dos pizarrones grandes blancos que los

estudiantes podían ver desde cualquier parte del salón y donde la maestra llevaba a cabo instrucciones guiadas en distintas etapas del día. El escritorio de la maestra estaba ubicado en una esquina del salón, cerca de la mesa que se usaba para que los estudiantes trabajaran en grupo pequeño con la maestra. Cerca de la mesa de grupo pequeño, estaba un estante donde se encontraban los libros del currículo de lectura que se usaba para el apoyo y desarrollo del lenguaje del estudiante. En una esquina del salón estaba el baño que usaban tanto los niños como las niñas de esta clase y al lado del closet donde estaban los gabinetes donde se encontraban todos los materiales académicos para la instrucción diaria. Los estudiantes ya se encontraban familiarizados con las rutinas y expectativas del salón de clases #207, y lo sentían cómodamente propio.

Rutina diaria. La rutina diaria empezaba con el desayuno en la clase. Durante este tiempo, la directora dirigía los anuncios matutinos y los juramentos a la bandera de los Estados Unidos y de Texas. Después de esto, los estudiantes se dirigían a la alfombra donde entonaban una canción de “Buenos Días” y otra acerca del alfabeto. La maestra procedía a dirigir las rutinas mañaneras con el calendario, el mensaje del día, ejercicios de conocimiento fonético y el repaso de las silabas. Para esto, los estudiantes seguían el programa Estrellita – Sonidos Iniciales, que recitaban diariamente de una manera progresiva que los llevaba de sonidos a silabas, palabras, y oraciones en cuestión de meses. Luego, la maestra enviaba a los pupilos a sus lugares en las mesas donde cada uno recibía su cuaderno de escritura y trabajaban de manera independiente en el desarrollo de la escritura, lo cual tomaba de quince a veinte minutos. Regularmente, sus trabajos escritos incluían completar una oración, donde la maestra escribía el comienzo de una oración y los estudiantes solamente terminaban de escribirla por si solos. Estas oraciones estaban relacionadas con las palabras de uso frecuente que la clase iba aprendiendo semana tras semana,

basadas en el currículo de Tesoros. En otras ocasiones, y ya en los últimos meses que los estudiantes mostraban mejores habilidades escritas, los estudiantes intentaban producir oraciones por si solos, acompañándolas de dibujos que los ayudaba a entender lo que deseaban escribir. Cada estudiante debía leer sus escritos a la maestra por si solos, para poder proseguir al siguiente bloque.

Después, la clase pasaba al bloque de artes de lenguaje, donde los estudiantes realizaban distintas actividades literarias en grupos pequeños. Cada mesa de cuatro estudiantes, recibía una charola con las actividades que debían realizar por quince minutos, después de esto, los estudiantes debían rotar hacia la siguiente estación y así sucesivamente recorrer cada una de las actividades en el periodo de tiempo destinado para esto. Durante este tiempo, la maestra trabajaba en la lectura guiada con tres o cuatro estudiantes al mismo tiempo, dependiendo su nivel académico. La lectura guiada incluía la enseñanza de cómo tomar un libro, direccionalidad para leer, respetar puntuaciones e identificar palabras de uso frecuente, así como el repaso de palabras o letras con el fin de incrementar la fluidez en el estudiante. El currículo de Tesoros incluía los libros de distintos niveles literarios que eran utilizados durante grupo pequeño. Todo este bloque ocurría en español, el idioma nativo de los estudiantes de la clase.

Al terminar este tiempo, que tomaba aproximadamente sesenta minutos, los estudiantes se dirigían a sus clases de especiales: educación física, arte, música y tecnología, por un periodo de cincuenta y cinco minutos. En estas clases los estudiantes solamente estaban expuestos al idioma inglés, puesto a que los maestros no eran bilingües y llevaban a cabo sus clases en dicha lengua. Justo después de esto, los estudiantes tenían treinta minutos para ir a la cafetería de la escuela y comer junto a otros niños de la escuela.

Los miércoles, después de la hora de comida, los estudiantes tenían un periodo de treinta minutos en la biblioteca de la escuela, donde la bibliotecaria les leía libros en español y los estudiantes elegían libros para llevarse a la clase. Los estudiantes eran expuestos a distintos tipos de textos, todos en su idioma natal, lo cual creaba una conexión con cada estudiante en la clase. Por otra parte, los martes y jueves, también después de comer, los estudiantes se dirigían al centro de computadoras por media hora. En este tiempo, guiados por la maestra de la clase, los estudiantes practicaban sus habilidades literarias en un programa llamado Istation, “un programa de enseñanza de lectura.. con el propósito de ayudar a su hijo(a) a alcanzar su mayor potencial en el área de lectura” (García, 2015) en español.

Al concluir la sesión de computación, el tiempo de biblioteca y el periodo de comida, los estudiantes regresaban al salón de clases donde se llevaba a cabo el bloque de matemáticas, también en español. Primero, los estudiantes practicaban los números, recitándolos con ayuda de canciones y movimientos kinestésicos en distintas series: de 10 en 10, de 1 en 1, de 5 en 5 y de 2 en 2. Acto seguido, los estudiantes resolvían el problema del día en su cuaderno de matemáticas, lo cual era guiado y modelado por la maestra de la clase con ayuda de la cámara y proyector, y se trabajaba al mismo tiempo con todos los estudiantes. Al finalizar, los estudiantes debían permanecer en sus mesas donde recibían actividades de matemáticas, una rutina similar a los centros literarios pero con ejercicios relacionados con términos matemáticos: números, figuras, comparación, composición de números y operaciones matemáticas, por mencionar algunos. Así mismo, la maestra trabajaba en grupo pequeño con tres o cuatro estudiantes al mismo tiempo, donde se desarrollaban distintos temas por semana y ejercicios que los estudiantes llevaban a cabo con el fin de mejorar sus destrezas matemáticas. El currículo que era seguido para este bloque era Envision Matemáticas en español, que proveía videos guía y libros de actividades

para cada estudiante. Esta sección matemática consistía de una hora y quince minutos, aproximadamente, dependiendo el día de la semana.

Posteriormente, la maestra dirigía a los estudiantes al área de juegos en el patio de la escuela, donde tenían un periodo de veinte minutos de recreo. En este tiempo, los estudiantes convivían con otras clases de kindergarten y estaban expuestos al idioma inglés y al español, también. Al terminar esto, regresaban al salón de clases para dedicar los últimos treinta minutos del día al bloque de ciencias. Ciencias se llevaba a cabo en inglés y empezaban con la introducción del tema los lunes, lo cual incluía videos, fotografías o libros acerca del tema específico, y al paso de la semana los estudiantes realizaban actividades manuales, sin dejar de lado el desarrollo de la escritura. La escritura muchas veces se trataba de la manera en que los estudiantes representaban de manera independiente las actividades que realizaban en la clase, pero debían tener en cuenta el uso del idioma inglés. El currículo adoptado para esta clase era Ciencias Interactivas, pero, dado a que el tiempo era muy limitado y los recursos proveídos no eran los mejores, era poco el uso que se le daba a este programa. Distintas actividades eran recolectadas de libros de actividades, videos en Brain Pop Jr. y otras ideas encontradas en sitios de internet.

Oportunidades de Escritura en Español

Dado a que el 90% del día los estudiantes estaban expuestos al idioma español, era mucho más sencillo y cómodo para ellos desarrollar sus habilidades literarias en este idioma. Ya que es español su idioma nativo, y lo veían en los bloques más grandes de tiempo durante las clases, los estudiantes contaban con más oportunidad de ser exitosos en tal idioma.

Escritura independiente. La rutina diaria en el salón de clases 207 incluía el desarrollo de escritura de manera independiente por 15 a 20 minutos durante el bloque de artes de lenguaje.

Esta escritura se llevaba a cabo de distintas formas y siempre guiada por la maestra de la clase. Cuando los estudiantes terminaban de realizar las rutinas de la mañana en la alfombra, ellos debían dirigirse hacia sus mesas, que compartían con tres otros niños, y empezar a trabajar en su cuaderno de escritura. Para empezar, los niños debían encontrar la página nueva por si solos, después de que la maestra modelaba la forma de encontrar una nueva hoja para escribir. Después, los estudiantes tenían que escribir su nombre y apellido junto con la fecha de ese día en la parte superior de la hoja; la fecha se encontraba en el pizarrón y solamente debían copiarla. Todo esto era parte de la rutina de la escritura en el cuaderno. Algunos días, los estudiantes eran motivados a escribir oraciones completas de manera independiente. La maestra solamente les proveía ideas oralmente o designaba un tema del cual los estudiantes podían elegir opciones de escritura. Otras veces, los estudiantes eran presentados con comienzos de oración que ellos debían completar por si solos. Estas oraciones incluían palabras de uso frecuente que eran parte del currículo Tesoros, tomadas de la guía de la maestra, aunque al paso del tiempo parecían ser muy sencillas para la mayoría de los niños en la clase. Así mismo, la escuela estaba llevando a cabo el segundo año de la adopción de un programa de escritura llamado Empowering Writers, dedicado a mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes. Este programa contiene lecciones y actividades donde la meta es exponer a los estudiantes a distintos tipos de textos y géneros. De aquí también se usaron ejemplificaciones y comienzos de oración para que los estudiantes trabajaran en la escritura en español.

Otra oportunidad de escritura independiente que había en el salón de clases era el centro de escritura, que era una de las estaciones literarias en el bloque de artes de lenguaje. En este centro, el cual era uno de los favoritos de los niños, se encontraban distintos materiales para escribir como hojas de colores, libretas, tarjetas, sobres, plumas, marcadores, colores, lápices,

entre diversas opciones que los estudiantes utilizaban para realizar escritos por si solos. Después de que la maestra explico y modelo el uso del centro al principio del año, los estudiantes ya conocían la rutina de qué hacer cuando llegaban a esa estación. Durante épocas festivas, como navidad o el día de San Valentín, los estudiantes eran motivados a escribir tarjetas y realizar escritos respecto a ese tema. Muchas veces la maestra proveía accesorios como fotografías, revistas o figuras de plástico, para alentar a los estudiantes a desarrollar escritos basados en temas específicos. Al final de su tiempo en esa estación, los estudiantes podían mostrarle a la maestra lo que producían y pegarlo en el pizarrón especial, donde se exponían los trabajos de los cuales los niños se sentían más orgullosos.

Oportunidades de escritura en inglés. Para la escritura en inglés se presentaban escenarios completamente distintos a los de la escritura en español. Primero que nada, la única oportunidad que tenían los estudiantes de practicar sus habilidades literarias en inglés era durante el bloque de ciencias, que consistía de treinta minutos diarios al final de cada día. En estos treinta minutos, se debían llevar a cabo actividades manuales, leer libros y observar videos, lo cual no dejaba mucho tiempo para el desarrollo apropiado de la escritura en inglés. La maestra usaba la escritura en el cuaderno de ciencias como una forma de analizar y reflexionar acerca de lo que se aprendía en la clase. Los estudiantes estaban familiarizados con escribir la fecha en inglés y eran capaces de reconocerla en el pizarrón, pues esta se encontraba en color azul, siempre. Después de eso, los escritos se basaban en escritura independiente o en completar comienzos de oración que estaban escritos en posters o en el pizarrón. En todas las ocasiones, los estudiantes usaban dibujos para apoyar sus escritos y hacían su mayor esfuerzo por leer lo que escribieron a la maestra. La influencia de su idioma nativo se veía reflejado enormemente en su escritura en un segundo idioma: inglés.

Análisis

Para el análisis de esta investigación se utilizaron varios recursos, como los escritos de los tres estudiantes de kindergarten, las lecciones de la maestra de la clase, notas de campo, y conversaciones formales e informales con cada estudiante. Durante la recolección de datos, se realizó un análisis continuo de los escritos realizados por los estudiantes, prestando atención a las etapas de desarrollo de escritura (monolingüe y bilingüe). Así mismo, se prestó especial atención al comportamiento y las estrategias que utilizaba cada estudiante y en las conversaciones que tenían con la maestra de la clase. Continuamente se comparaban las escrituras de cada estudiante en los dos idiomas, las actividades realizadas en clase y lo que dice la teoría. Como lo menciona Escamilla (2000), no existe evidencia de que el uso de dos lenguajes cause confusión en el niño, quien se apoya de ambos lenguajes para comunicar ideas y demostrar lo que saben.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Participación de los Estudiantes en la Escritura en Inglés y Español

En este capítulo describiré las maneras en que los estudiantes de la clase bilingüe participan y desarrollan sus habilidades escritas tanto en inglés como en español. En particular, las preguntas de enfoque serán contestadas (1) ¿Cómo se desarrollan las habilidades de escritura en dos idiomas en una clase de educación bilingüe?, (2) ¿Qué influencias toma en niño en un programa de educación bilingüe?, y (3) ¿Qué fuentes y herramientas de apoyo de la escritura son proveídas para el estudiante de una clase bilingüe? Este capítulo proveerá un mejor entendimiento del contexto social y las influencias que intervienen en el desarrollo escrito del idioma inglés y español. Es importante notar que los resultados encontrados en esta investigación están basados en las descripciones y el contexto discutido en el capítulo tres. Los programas, el currículo y el tiempo dedicado a cada idioma, resultan de gran influencia para obtener los ejemplos que se presentaran a continuación. Como se menciona en el capítulo anterior, las oportunidades escritas que eran presentadas a los estudiantes en el idioma español eran completamente distintas a las presentadas en el idioma inglés.

Estudiantes de Enfoque

Los tres estudiantes de enfoque en este estudio, Samuel, Verónica y Silvia, fueron seleccionados principalmente por sus distintos niveles literarios en inglés y en español. Esto

quiere decir que cada uno de ellos tiene distinta procedencia lingüística y ha sido expuesto de manera diferente a un idioma u otro, o ambos. Aun y cuando todos los estudiantes recibían los mismos periodos de tiempo y clases diariamente, no se puede dejar de lado las influencias sociales que pudieron llegar a intervenir en el progreso de cada uno de los estudiantes de enfoque. Cada estudiante fue expuesto a, generalmente, las mismas oportunidades lingüísticas dentro del salón de clases y en el ámbito escolar, pero los resultados no siempre son los mismos, aun y cuando muchos de los factores sean comunes entre los niños a esta edad.

Escritura en español. Para la escritura en español, los estudiantes usaban herramientas como la tabla de Sonidos Iniciales de Estrellita, palabras de la pared de palabras y las letras del alfabeto que se encuentran alrededor del salón de clases. Cuando se trata de la escritura independiente, algunos de los niños saben guiar sus conocimientos en estas fuentes de apoyo. A continuación, presentare algunos de los ejemplos que los niños produjeron al principio de este estudio. Después, se podrá apreciar el progreso que tuvieron a lo largo de la investigación.

Verónica, por ejemplo, es una estudiante muy atenta y, aun cuando se distrae algunas veces, tiene una buena memoria y logra producir trabajos escritos por sí sola, con menores errores que muchos de sus compañeros. En la figura 1 se puede ver un ejemplo del escrito independiente de Verónica a principios del mes de octubre, donde se le pedía hablar de algo que querían hacer cuando llegaran a su casa, “Yo quiero plátano”. Ella usa la palabra de uso frecuente ‘yo’ y pone atención al hecho de que las oraciones se empiezan con letra mayúscula y se terminan en punto, lo cual hemos estado repasando desde el primer día de escuela. Aun no existe ese conocimiento concreto ni el entendimiento de que la letra ‘q’ siempre va acompañada de la letra ‘u’ para producir el sonido /k/, pero si relaciona el hecho de que la palabra de uso

frecuente 'que' es con la letra 'q' y la relaciona con 'quiero'. Se puede notar que la letra 'p' la hizo al revés, lo cual es algo común en los niños a esta edad. Cuando se le pide que lea la oración que escribió, ella recuerda direccionalidad y lee los sonidos de cada letra antes de leer la palabra completa. De acuerdo con la tabla comparativa del desarrollo de la escritura monolingüe que se muestra en el capítulo dos, Verónica muestra señales de la etapa fonética, donde las letras escritas representan la mayoría de los sonidos en las palabras.



Figura 1: Escrito independiente de Verónica

Por otra parte, Samuel es un estudiante de cinco años de edad que le cuesta un poco más de trabajo enfocar su atención completa a lo que le indica la maestra. Él se distrae fácilmente con otros compañeros y su nivel académico es más bajo que el estudiante promedio. Cuando se trata de la escritura, le tomo algunos meses darse cuenta que las hojas tenían líneas que debían ser usadas para producir su escrito y requería ser guiado por la maestra u otro estudiante de la clase para recordar detalles ortográficos como la puntuación al final y empezar con mayúscula. Cuando se trataba de copiar escritos del pizarrón, él lograba copiar la mayoría de las palabras pero no muchas veces se entendía lo que escribía u omitía espacios, letras y puntuaciones. En la Figura 2 se puede apreciar un ejemplo de escritura independiente producida por Samuel en el mes de octubre, cuando estábamos estudiando acerca de las calabazas y los estudiantes debían reflexionar acerca de lo que habíamos aprendido respecto a este tema. Al notar las características de la escritura de Samuel, se puede definir que se trata de la etapa pre-comunicativa, donde el

estudiante reconoce la diferencia entre la escritura y dibujo, incluso se llega a notar que Samuel puede representar algunos sonidos en las palabras.



Figura 2: Escrito independiente de Samuel

Al momento en que la maestra le pregunto qué era lo que había escrito, Samuel respondió: “La calabaza está grande”. Siguiendo con su dedo, y de izquierda a derecha, Samuel pudo identificar la palabra ‘es’, la cual es una palabra que habíamos practicado semanas antes y era parte de la pared de palabras que se encontraba en una de las paredes del salón. Él recordó que la palabra ‘está’ tiene la palabra ‘es’ dentro de ella, y supo usarla en su oración. El resto de las letras representaban también fragmentos de las palabras que quiso usar para producir su escrito. Sin dejar espacios entre letras, utilizo ‘cla’ para decir ‘calabaza’. Eran notorio que Samuel basaba sus conocimientos en la tabla de Sonidos Iniciales Estrellita, pues repetía los sonidos de cada letra e intentaba adivinar palabras escritas.

Así mismo, durante el mes de octubre, Silvia, una estudiante bilingüe que pertenecía al grupo de nivel académico alto dentro de la clase, mostraba errores típicos de niños de su edad en el desarrollo de escritura en español. En los escritos independientes, ella hacía uso de palabras de uso frecuente y utilizaba la técnica de Sonidos Iniciales para producir sus escritos. En la Figura 3 se puede apreciar un ejemplo de cómo Silvia recuerda dejar espacios entre palabras, empezar con mayúscula y respetar signos de puntuación. Aun se notan ciertos errores de ortografía, de articulo-sustantivo y letras al revés, que son comúnmente vistos en esta etapa de los estudiantes.

Silvia representa la etapa transicional, donde las letras son escritas siguiendo patrones de deletreo común, en este caso, utilizando sonidos y silabas para crear palabras.

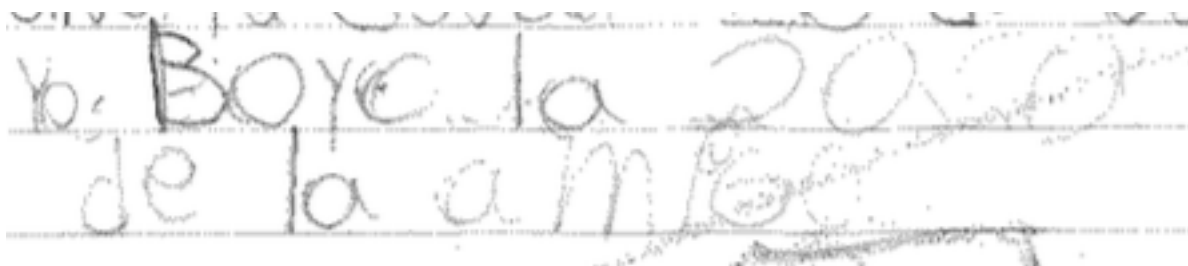


Figura 3: Escritura independiente de Silvia

En este escrito ella debía relatar algo que hizo el fin de semana en casa, Silvia leyó: “Yo voy a la casa de la amiga”. Ella no sigue con su dedo lo que lee, pero lo lee de manera fluida y reconociendo palabras de uso frecuente vistos en clase. Silvia es de las primeras en terminar sus trabajos y hacer exactamente lo que se le indica. Ella escribe su nombre y apellido de manera correcta y puede copiar exactamente todo lo que se le ponga en el pizarrón.

Cuando se trata de completar oraciones, los estudiantes son presentados con distintos ejemplos. Muchas veces las oraciones se basan en los textos que se leen en clase. En el mes de febrero, la maestra leyó a los estudiantes un libro acerca de los medios de transporte y los niños debían completar la oración: ‘A mí me gustaría viajar _____.’ Silvia fue una de las primeras en completar su oración y fue capaz de leer cada palabra (Figura 4): ‘A mí me gustaría viajar en tren *porque* se va rápido’. Las palabras, ‘tren’ y ‘rápido’ no era algo que habíamos repasado antes, pero la maestra pudo notar como ella decía los sonidos en voz alta y anotaba en su cuaderno lo que ella reconocía para crear palabras. La escritura de ‘ce’ en lugar de ‘se’ es algo que había sido confuso para los estudiantes por algunos días, puesto a que la maestra menciono en diversas ocasiones que la letra ‘c’ puede tener sonido de /k/ ante las vocales ‘a’, ‘o’, ‘u’ pero también producía el sonido /s/ ante la ‘e’ y la ‘i’. Esto creo confusión entre todos los niños porque ahora no sabían cuando usar la letra ‘s’ o cuando debían utilizar la ‘c’. Aun así, resulta

interesante notar que ella recordó ese detalle del distinto sonido de esta letra en particular. Este ejemplo es evidencia de que, rumbo al final del estudio, Silvia mostraba características de la etapa convencional, pues producía escritos generalmente correctos.

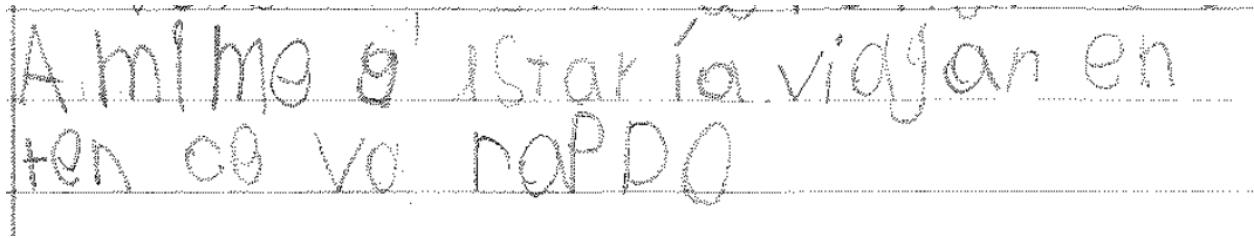


Figura 4: Completar oraciones, Silvia

En otro momento, durante las últimas semanas del mes de noviembre, Samuel también debía completar una oración presentada en el pizarrón. Esta vez el tema era el Día de Dar Gracias. La oración que la maestra escribió en el pizarrón fue 'Yo doy gracias por _____.' Después de leerla más de un par de veces frente a toda la clase, la maestra instruyó a los estudiantes ejemplos de que podían escribir en la línea para producir una oración completa. La maestra también repasó los detalles importantes de la escritura como mantener el escrito sobre la línea de la hoja, empezar con mayúscula, dejar espacios entre una palabra y otra, y terminar con punto al final de la oración. En la Figura 5 podemos darnos cuenta como algunos detalles fueron claros para Samuel, pero otros detalles aun no los perfecciona en sus escritos. Cuando fue a leer la oración a la maestra, el solamente dijo 'perro', refiriéndose a la parte de la oración que el produjo de manera independiente. La maestra leyó la oración completa para él, siguiendo con el dedo cada palabra, con la finalidad de que Samuel repitiera e imitara a la maestra, lo cual no sucedió. El solamente decía la última parte de la oración y se basaba en su dibujo para recordar lo que había escrito. Al preguntarle como había hecho para producir esa palabra, el señaló un poster que tenía la letra 'P' y debajo estaba escrita la palabra perro, aun y cuando la vio de ahí, al copiarla tuvo algunos errores. Las características de su escritura se pueden asociar con aquellas

en la etapa semi-fonética, pues Samuel utilizó letras para representar algunos sonidos en las palabras.

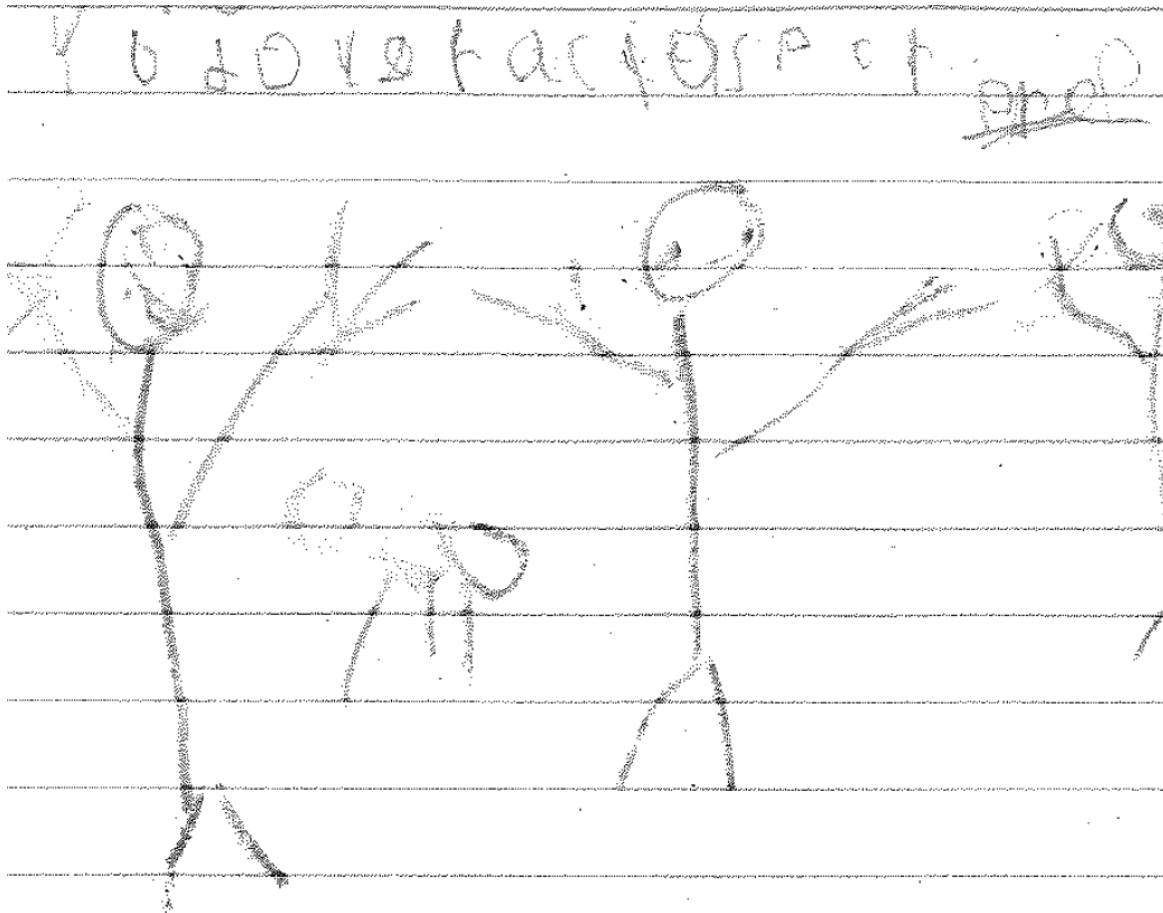


Figura 5: Completar oraciones, Samuel

Verónica, por su parte, al pedirle completar una oración en específico de manera independiente, produjo un escrito en el mes de enero donde debía hablar acerca de lo que hacían los animales bebés, después de haber leído un libro acerca de ese tema. Al modelar la oración, la maestra y los estudiantes trabajaron en una lluvia de ideas resumiendo las distintas actividades que podían hacer los animales cuando eran bebés. El comienzo de oración fue 'Los bebés ____.' Ella completó la oración y la leyó diciendo 'Los bebés feegan (juegan)' Los niños de esta edad muchas veces se acostumbran a decir palabras de una manera equivocada y, si jamás son

corregidos o no aprenden la manera correcta de decir las cosas, crecen pensando en que así está bien dicho. Esto mismo ocurre con Verónica, ella piensa que la palabra ‘juegan’ se dice ‘fegan’ y así mismo es como lo escribió. Ella recordó las reglas gramaticales como empezar con mayúscula y dejar espacios entre las palabras, y la manera en que ella escribe es utilizando los sonidos de cada letra. Su escritura muestra características de la etapa transicional, puesto a que sigue patrones de deletreo común.



Figura 6: Completar oraciones, Verónica

Escritura en inglés. A diferencia del proceso de escritura en español por el que pasaban los estudiantes de la clase de kindergarten bilingüe, las herramientas con las que contaban para desarrollar su escritura en el idioma inglés eran distintas y no tan precisas como las de español. Los estudiantes solamente contaban con algunos minutos diarios para aprender y procesar el lenguaje inglés al mismo tiempo que adquirirían conocimiento académico de ciencias. Las principales fuentes de apoyo para el desarrollo de la escritura en inglés incluían libros de texto, hojas de actividades, videos y un banco de palabras que contenía el vocabulario apropiado al tema que se veía cada semana.

En el mes de noviembre, la clase discutía el tema de las rocas durante el bloque de ciencias, y cada estudiante debía describir una roca que habían traído de sus casas. La maestra escribió el inicio de oración en el pizarrón: “My rock is..” Verónica, de manera independiente, realizó su escrito (figura 7) expresando que su roca era de color negra, “My rock is black”. En su escritura, Verónica utilizó los sonidos de las letras que ya conoce en su idioma nativo, ella

también recordó dejar espacios entre las palabras y, aun y cuando algunas de las letras las escribió al revés, fue capaz de mantener las palabras sobre la misma línea para crear una oración completa. Al momento de leer la oración a sus compañeros, la maestra comprendió la escritura y el uso de los fonemas usados en su escrito. La escritura de Verónica muestra características de la etapa Semi-Fonética en el desarrollo de la escritura de inglés monolingüe, lo cual representa la primera etapa en la escritura del estudiante bilingüe, puesto a que el estudiante usa los mismos símbolos y letras al momento de escribir y leer, dependiendo el idioma que se esté utilizando.



Figura 7: Descripción independiente, Verónica

También durante esta lección en el mes de noviembre, Samuel realizó su escrito de manera independiente. En la figura 8 se puede apreciar como el estudiante se encuentra en la primera etapa de escritura en estudiante bilingüe, pues usa los mismos símbolos escritos para ambos idiomas y los interpreta de manera distinta dependiendo el idioma que use al momento de leerlo. Samuel aun no logra utilizar las letras para representar los sonidos en la palabra. Cuando es tiempo de leer el escrito a la maestra, Samuel describe su roca diciendo que esta es pequeña: “My rock is small”. Samuel fue capaz de copiar las letras del pizarrón y comprende la expectativa de completar la oración utilizando una palabra relacionada con el tema que se está tratando en la clase. Puesto a que aún no es capaz de reconocer los sonidos en la palabra, él hace uso de diversas letras al azar para representar el mensaje deseado.

Handwritten text in Russian and Spanish. The Russian text 'MYPOCKÍIS' is written in a childlike, somewhat irregular script. To its right, the Spanish text 'I see sun' is written in a similar style, with 'sun' written as 'sun' and 'see' as 'see'.

Figura 8: Descripción independiente, Samuel

En el mes de enero, y durante la clase de ciencias, los estudiantes y la maestra hablan acerca de lo que se ve en el cielo cuando es de día. Los estudiantes ven videos acerca del cielo y tienen una pequeña discusión acerca de lo que han visto en la hora del recreo, ellos hablan del sol, las nubes, las aves, y hasta un avión. La maestra escribe el tema en el pizarrón y el comienzo de una oración y anima a los estudiantes a completarla. La oración dice: “I see...” Al cabo de algunos minutos, Silvia se acerca a la maestra para leer lo que ha escrito por si sola (figura 9). Ella lee: “I see sun and clouds.” Al notar el escrito, se aprecia que Silvia se encuentra en la segunda etapa del desarrollo de escritura bilingüe, pues confunde el sonido de las letras de un idioma con otro. Aun así, su escrito es capaz de ser entendido por maestros o personas que tienen experiencia con estudiantes bilingües. Silvia entiende la estructura de la oración y usa sus conocimientos en español para desarrollar el escrito en su segundo idioma. Ella lee de izquierda a derecha y reconoce las palabras de uso frecuente en inglés: “I, see”. Es importante notar que, puesto a que Silvia llegó hace algunos meses a vivir a Estados Unidos, sus experiencias en el idioma inglés son algo nuevo para ella. Tanto sus habilidades orales como las escritas en inglés, eran algo desconocido para ella hace seis meses. Aun así, ha logrado progresar exitosamente y es capaz de intentar realizar estas tareas por si sola.

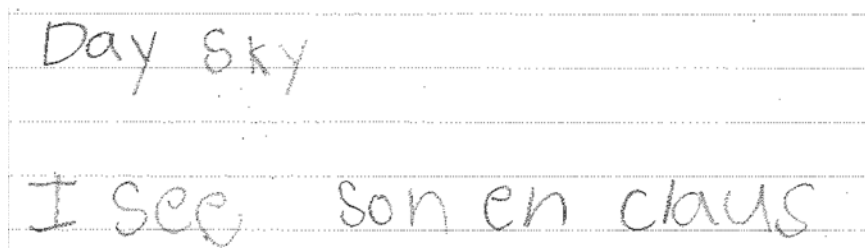
Handwritten text on lined paper. The first line contains the words 'Day sky' written in a childlike script. The second line contains the words 'I see sun en claus', where 'en' is written instead of 'and' and 'claus' instead of 'clouds'.

Figura 9: Comienzo de oración, Silvia

Ya en el mes de marzo, Silvia mostraba mejoría en sus habilidades del idioma inglés. Al hablar de insectos durante la clase de ciencias, cada estudiante debía elegir una tarjeta con una imagen de un insecto en particular. Silvia eligió la imagen de una mariquita y completo la oración como se aprecia en la figura 10, “This is a..”. La maestra dio ejemplos con diversos insectos y leyó en voz alta la oración para asegurarse que los estudiantes comprendieran las expectativas de su escrito. Al cabo de poco tiempo, Silvia había realizado su dibujo junto con su escrito para representar el insecto que había escogido. Ella confunde el sonido de las letras del idioma español con el sonido de las letras en inglés, características de la segunda etapa de la escritura de estudiantes bilingües. Resulta interesante notar que uso la palabra “book” para expresar “bug”, siendo que la palabra “book” se encuentra escrita en diversas etiquetas alrededor del salón, y los estudiantes reconocen la palabra. Silvia hizo uso esta herramienta de apoyo para realizar su escrito, puesto a que encontró sonido similar con lo que ella deseaba comunicar.



Figura 10: Ladybug, Silvia

En el mes de enero, también, Samuel demostró un avance en su desarrollo de escritura y en su vocabulario en inglés. Al hablar acerca de plantas y semillas, los estudiantes debían describir el crecimiento de su planta que inicia como una semilla. Samuel escribió que su semilla estaba más grande, “My seed is bigger” (figura 11). Al momento de leerlo, el estudiante demuestra entendimiento de la palabra superlativa “bigger”, pues intenta decir que la semilla es más grande que antes. Resulta significativo notar que Samuel logro desarrollar su escritura de manera independiente, puesto a que las instrucciones de la maestra solo fueron orales y no había ninguna oración escrita en el pizarrón. Samuel sabía que el primer sonido de la oración era el de

la letra “m” para expresar la palabra “my”. Aun así, Samuel muestra características de la segunda etapa del desarrollo de la escritura en un estudiante bilingüe, pues confunde el sonido de las letras de un idioma con otro; como en la palabra “sit” para expresar “seed”, la palabra “es” para decir “is” y la palabra “beg” en lugar de “big”.



Figura 11: Escritura independiente en inglés, Samuel

A finales del mes de marzo, Verónica realizaba escritos en su segundo idioma con una notable mejoría. Para esta tarea, los estudiantes debían hablar acerca de los animales que viven en el océano y completar la oración “The ___ lives in the ocean.” Después de ver imágenes, libros y videos sobre este tema, cada estudiante debía escribir acerca del animal de su preferencia e incluir una ilustración para apoyar su escrito. Verónica tiene muy buena memoria y sabe utilizar bien las herramientas que se encuentran disponibles en el salón de clases. Ella eligió escribir acerca del pez que vive en el océano (figura 12), y lo hizo recordando algunas palabras que vimos durante el tema y también utilizando los sonidos de las letras que ya conoce en español. La palabra “océano” estaba escrita en el pizarrón, pero en inglés, “ocean”, pero Verónica la escribió en español en su cuaderno. Cuando le leyó a la maestra la leía en español cuando el resto de la frase la dijo en inglés. Después de preguntarle un par de veces que leyera la oración por sí sola, con el fin de que encontrara su propio error, se mostró pensativa y dijo reconoció que había combinado ambos idiomas. Como su maestra, no le pedí que cambiara esto en su escrito, para poder tener evidencia que muestra los ejemplos comunes de cómo los estudiantes bilingües llegan a mezclar un idioma con otro también en el proceso de escritura. Es así como Verónica es un claro ejemplo de la segunda etapa del desarrollo de la escritura bilingüe,

ya que confunde el sonido de las letras de un idioma con otro. Aun así, sus errores son claramente fáciles de interpretar por una persona que tiene experiencia de convivir con estudiantes bilingües.



Figura 12: Completar oraciones, Verónica

La Tabla 2 muestra las etapas en los dos idiomas por las que paso cada estudiante al principio y al final del estudio.

	Escritura en inglés al principio	Escritura en inglés al final	Escritura en español al principio	Escritura en español al final
Verónica	Primera etapa de escritura bilingüe, usa los mismos símbolos y letras al momento de escribir y leer, dependiendo el idioma que se esté utilizando.	Segunda etapa del desarrollo de escritura bilingüe, confunde el sonido de las letras de un idioma con otro.	Etapa fonética, las letras escritas representan la mayoría de los sonidos en las palabras.	Etapa transicional, sigue patrones de deletreo común.
Samuel	Primera etapa de escritura bilingüe, usa los mismos símbolos y letras al momento de escribir y leer, dependiendo el idioma que se esté utilizando.	Segunda etapa del desarrollo de escritura bilingüe, confunde el sonido de las letras de un idioma con otro.	Etapa pre-comunicativa, reconoce la diferencia entre la escritura y dibujo.	Etapa semi-fonética, uso de letras para representar algunos sonidos en las palabras.
Silvia	Segunda etapa del desarrollo de escritura bilingüe, confunde el sonido de las letras de un idioma con otro.	Segunda etapa del desarrollo de escritura bilingüe, confunde el sonido de las letras de un idioma con otro.	Etapa transicional, las letras son escritas siguiendo patrones de deletreo común.	Etapa convencional, escritos generalmente correctos.

Tabla 2: Comparación en el desarrollo de la escritura en dos idiomas

CAPITULO V

CONCLUSIÓN, DISCUSIÓN, IMPLICACIONES Y LIMITANTES

El desarrollo de la escritura para un estudiante bilingüe varía de acuerdo a los antecedentes y herramientas presentadas para cada estudiante en particular. Este estudio muestra las actividades de escritura en educación preescolar que contribuyen al desarrollo de las habilidades escritas en dos idiomas, separados uno del otro. Cada uno de los tres estudiantes de enfoque mostraban distintas características en su proceso de escritura tanto en español como en inglés. Tal como lo menciona Torres (2006), se asume que la edad para que las personas aprendan a leer y a escribir es durante la infancia, es por eso que los estudiantes de kindergarten que formaron parte de esta investigación, recibían instrucción diaria en el área de habilidades literarias pues se espera que para el final del curso escolar sean capaces de leer y escribir de manera independiente.

De acuerdo a Braslavsky (2003), la contribución del hogar desarrolla las primeras etapas de alfabetización y tiene un papel fundamental en el aprendizaje futuro del estudiante, lo cual fue observado en cada uno de los tres estudiantes de enfoque de esta investigación. Verónica, por ejemplo, mostraba un conocimiento más amplio del idioma inglés que sus otros dos compañeros, y se podía apreciar que había estado expuesta a textos en tal idioma desde antes de llegar a este grado escolar. Esto contribuyó a que algunos de sus escritos hayan contenido algunas palabras escritas de manera correcta o a que ella tenía una idea de cómo debía verse su escrito en su segundo idioma. Aun así, las etapas del desarrollo escrito por las que iba pasando tanto Verónica

como Silvia y Samuel, eran similares a las de un estudiante monolingüe, (Rubin y Galván Carlan, 2005). Esto se pudo observar en Silvia, quien, durante los últimos meses del estudio, mostro características mencionadas en la tabla comparativa del desarrollo escrito de un estudiante bilingüe y de un estudiante monolingüe. Ella confundía los sonidos de las letras en español, idioma natal, en su escritura en inglés, lo cual resulta común durante las primeras etapas del desarrollo de la escritura en un estudiante bilingüe; pero también se aprecian estas características de la escritura en la etapa Fonética de estudiantes monolingües, puesto a que también se utilizan el sonido de las letras para expresar el mensaje de forma escrita, pero el mensaje no siempre resulta completamente correcto.

En cuanto a la transferencia de lenguaje, Escamilla (1999) menciona que las habilidades y estrategias literarias aprendidas en un lenguaje son transferibles a un segundo lenguaje sin necesidad de ser enseñada nuevamente. Esta característica se pudo apreciar en el proceso de escritura de Silvia y de Verónica, pues las dos comprendieron las expectativas de sus escritos, lo cual aprendieron durante el bloque de escritura en español, y usaron este mismo aprendizaje en el idioma inglés. Así mismo, August, Calderón, y Carlo (2002) afirman que los componentes y habilidades lectoras del español se transfieren al inglés, tal como se ve en Samuel. Él es capaz de desarrollar escritos de manera independiente en el que la estructura de sujeto y predicado demuestra los conocimientos que adquirió en español, y después supo usar en inglés.

Discusión e Implicaciones

En el presente estudio se mostraron distintas características y crecimientos en las habilidades de escritura en los idiomas español e inglés. Es importante notar que, al momento de intentar leer sus escritos en español, los estudiantes lo hacían por sílabas, puesto a que en el idioma español la conciencia silábica surge antes que la conciencia fonológica. Por otra parte,

cuando era momento de leer en inglés, los estudiantes notaron rápidamente que no debían leer por sílabas como estaban acostumbrados a hacerlo en español. El desarrollo de la conciencia fonológica requiere de estimulación y esta se desarrolla por medio de las prácticas de las habilidades escritas.

Las implicaciones de este estudio son específicas para los maestros de un salón de clase bilingüe. Con los resultados de esta investigación podemos concluir que, así como lo mencionan Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner de Zunino (2000), la escritura de un niño se desarrolla mediante la experiencia que el niño vaya obteniendo a lo largo de su formación académica. Esto nos indica que no siempre se puede esperar los mismos resultados de un grupo de estudiantes solamente porque tienen la misma edad. Cada uno de los estudiantes de enfoque de este estudio de investigación mostraban diversas características que los ayudaba a desarrollar su aprendizaje literario de manera única. Así como uno de los estudiantes tenía muy buena memoria para recordar palabras que veía en libros o carteles, también había el estudiante que no utilizaba todas las herramientas que estaban a su alrededor, pero aun así hacía su mayor esfuerzo al plasmar su mensaje escrito. Así mismo, los estudiantes sabían hacer uso de la pared de palabras que habían creado los estudiantes de la clase junto con la maestra. Ellos conocían el proceso de usar las palabras de uso frecuente y llevarlas a su mesa para poder utilizarla en sus escritos, ya que la maestra modelaba este proceso durante las primeras semanas del ciclo escolar. También hacían uso de las prácticas de conciencia fonética que practicaban en la clase diariamente, recordaban el movimiento de las manos para identificar las sílabas en una palabra y poder facilitar la escritura en sus cuadernos.

Estas comparaciones invitan a los educadores a usar técnicas para diferenciar el proceso de aprendizaje en el salón de clases de un estudiante a otro. No, no quiere decir que los maestros

deben de crear una lección nueva y diferente para cada uno de sus veinte estudiantes, pero si buscar ciertas herramientas que podrán funcionar bien con algunos estudiantes, pero no esperar obtener los mismos resultados con otros. La clave está en no seguir las mismas rutinas de antaño, sino experimentar y elaborar nuevas técnicas para lograr que el estudiante demuestre éxito a su propia manera. Algunas de las herramientas utilizadas fueron el uso de la pared de palabras, bancos de palabras relacionadas con los temas tratados cada semana. Así mismo, por lo menos dos veces por semana, los estudiantes se reunían en grupo pequeño con la maestra para desarrollar la lectura y escritura de una manera más directa y enfocándose en las fortalezas y debilidades de cada estudiante. Esto les ayudaba para no pasar desapercibidos en grupo grande y trabajar específicamente con lo que requieren mejorar.

Es importante notar que las posibilidades y herramientas que el niño recibe en un idioma no son las mismas que tiene disponibles en otro. Es decir, la clase de educación bilingüe que formó parte de este estudio no provee las mismas oportunidades lingüísticas en inglés como lo hace en español. Este sistema educativo forma parte de los objetivos y expectativas en este tipo de programa bilingüe. Este proceso puede llegar a afectar e influenciar el desarrollo de habilidades escritas en el niño.

Limitantes

El presente estudio no puede ser tomado de forma general, puesto a que solamente se observó y se enfocó en la investigación de tres estudiantes con distintas características, nivel literario y antecedentes escolares y personales. Este trabajo solamente es una pieza representativa de este estudio con la finalidad de observar detalladamente el desarrollo de la escritura en diferentes estudiantes de educación bilingüe en edad preescolar.

REFERENCIAS

- Alanís, I. (2000). A Texas two-way bilingual program: Its effects on linguistic and academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 24(3), 225-248.
- August, D., Calderon, M., & Carlo, M. (2002). *Transfer of Skills from Spanish to English: A Study of Young Learners*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Braslavsky, B. (2003), ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 24, 2-17.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students* (pp. 3-49). Sacramento, CA: California Department of Education.
- Escamilla, K. (2000). Bilingual means two: Assessment issues, early literacy and Spanish-speaking children. In *A Research Symposium on High Standards in Reading for Students from Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy* (pp. 100-128). Washington, DC: Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs. Retrieved March 20, 2016, from <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/reading/index.html>
- Escamilla, K. (1999). Teaching Literacy in Spanish. In R. DeVillar & J. Tinajero (eds.), *The Power of Two Languages 2000*. New York: McMillan/McGraw-Hill, 126-141.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling* (K.G. Castro, Trans.). Portsmouth, NH: Heinemann. (Original work published 1979).
- Garcia, J. (2015). Istation <https://prezi.com/fhonysgkdm08/i-station/>
- Gentry, J.R. (2000). A retrospective on invented spelling and a look forward. *The Reading Teacher*, 54, 318-332.
- Gómez Palacio, M., Villarreal, M. B., González Guerrero, L. V., López Araiza, M. D., & Jaramillo, R. (13 de septiembre de 2011). El proceso de adquisición del sistema de escritura. 135-140.
- Gort, M. (2006). Strategic codeswitching, interliteracy, and other phenomena of emergent bilingual writing: Lessons from first grade dual language classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 323-354.

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lara, Luis Fernando, (2000), "Educar la lengua", en La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas. México, SEP, pp. 9-11.
- Martín, I. R., & Linuesa, M. C. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Reifop Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 16(1). doi:10.6018/reifop.16.1.179431
- Palacios de Pizani, A., Muñoz de Pimentel, M. & Lerner de Zunino, D. (2000). Acerca de la ortografía y los signos de puntuación. *La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria* (1st ed., pp. 19-28). México, D.F.: Secretaria de Educación Publica.
- Rubin, R., & Carlan, V. G. (2005). Using Writing to Understand Bilingual Children's Literacy Development. *The Reading Teacher*, 58(8), 728-739. doi:10.1598/rt.58.8.3
- Sipe, L.R. (2001). Invention, convention, and intervention: Invented spelling and the teacher's role. *The Reading Teacher*, 55, 264-273.
- Texas Education Agency. *19 TAC Chapter 89, Subchapter BB*. Retrieved February 2, 2016, from <http://ritter.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter089/ch089bb.html>
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educacion de Adultos*, 28 (1), 25-38. Recuperado de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/ried-2006-1/mirador2.pdf>

BOSQUEJO BIOGRÁFICO

Gloria S. García estudió la Maestría en Educación Bilingüe en la Universidad de Texas Rio Grande Valley, de la cual se graduó en mayo 2017. En 2013, se graduó de la Universidad de Texas en Brownsville con el título de Estudios Interdisciplinarios con la certificación de maestra en educación bilingüe en los grados K-12. Ese mismo año, Gloria empezó su carrera como maestra de educación bilingüe al nivel de kindergarten, el cual ha seguido en los últimos cuatro años en la ciudad de Austin, Texas. Los años de experiencia en kindergarten incluyen trabajar bajo el programa de educación bilingüe: Lenguaje Dual, y el modelo Gómez & Gómez, el cual se desempeña usando el idioma nativo del estudiante y un segundo idioma. Su correo electrónico es gloriagi90@gmail.com y su dirección permanente es 2121 Dickson Dr. #137 en la ciudad de Austin, Texas 78704.