



Incidencia del uso de las *Sight Words* como una estrategia didáctica para favorecer las habilidades de prelectura en inglés de los niños de grado transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá - Valle

Vanessa Andrea Oliveros Espinosa

Línea de investigación: Procesos de enseñanza de lenguas extranjeras

Director:

Mg. William Buitrago Arana

**Facultad Ciencias de la Educación
Maestría en Bilingüismo y Educación
Unidad Central del Valle del Cauca**

Tuluá, noviembre de 2022

Agradecimientos

La autora de la presente obra de conocimiento expresa un extensivo agradecimiento a las directivas de la UCEVA y a los docentes de la maestría, por contribuir con el fomento de la educación posgradual, así mismo extiende su sentimiento de gratitud a la comunidad del Colegio Bilingüe Hispanoamericano, por haber permitido llevar a cabo una propuesta didáctica que seguramente se convertirá en una experiencia significativa. En ese sentido, presento mi gratitud a los 23 niños y sus padres de familia que gentilmente consintieron su participación en esta bella iniciativa.

Dedicatoria

Esta obra de conocimiento va dedicada a mi señor padre y los demás miembros de la familia, quienes me alentaron con sus palabras para hacer posible esta exigente ruta.

Resumen

El propósito del presente trabajo investigativo fue analizar la incidencia del uso de las *Sight Words* como una estrategia didáctica, para favorecer las habilidades de prelectura en inglés de los niños de grado transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá – Valle, donde fue necesario la fundamentación conceptual de estudios que abordaron el mismo tópico y principalmente las posturas teóricas de quienes han implementado las *Sight Words*, para el desarrollo de la habilidad pre lectoral y la conciencia fonológica. De otra manera cabe señalar que, el diseño metodológico fue complementario suscrito en el paradigma mixto. El estudio contó con dos grupos, uno experimental y otro de control para observar la incidencia de la implementación de la estrategia. A manera de conclusión es oportuno indicar que los objetivos propuestos se cumplieron de manera satisfactoria.

Palabras clave: Sight Words, conciencia fonológica, prelectura, preescolar, reconocimiento de palabras.

Abstract

The aim of this research work was to analyze the incidence of the use of Sight Words as a didactic strategy to favor the pre-reading skills in English of children in transition grade of the Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá - Valle, where it was necessary the conceptual foundation of studies that addressed the same topic and mainly the theoretical positions of those who have implemented Sight Words for the development of pre-reading skills and phonological awareness. On the other hand, it should be noted that the methodological design was complementary and subscribed to the mixed paradigm. The study had two groups, an experimental and a control group to observe the incidence of the implementation of the strategy. By way of conclusion, it is appropriate to indicate that the proposed objectives were satisfactorily met.

Keywords: sight words, phonological awareness, pre-reading, preschool, word recognition.

Résumé

L'objectif de ce travail de recherche était d'analyser l'incidence de l'utilisation des mots-clés comme stratégie didactique pour favoriser les compétences de pré-lecture en anglais des enfants de la classe de transition du Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá - Valle, où il était nécessaire d'avoir la base conceptuelle des études qui ont abordé le même sujet et principalement les positions théoriques de ceux qui ont mis en œuvre les mots-clés pour le développement des compétences de pré-lecture et de la conscience phonologique. D'autre part, il convient de noter que la conception méthodologique était complémentaire et s'inscrivait dans le paradigme mixte. L'étude comportait deux groupes, un groupe expérimental et un groupe de contrôle, afin d'observer l'impact de la mise en œuvre de la stratégie. En conclusion, il convient de noter que les objectifs proposés ont été atteints de manière satisfaisante.

Mots clés: Sight words, conscience phonologique, pré-lecture, école maternelle, reconnaissance des mots.

Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 12 |
| Capítulo I. Contextualización del Problema..... | 14 |
| <i>1.1 Planteamiento del problema</i> | 14 |
| <i>1.2 Contextualización del problema</i> | 18 |
| <i>1.3 Pregunta de investigación</i> | 19 |
| <i>1.4 Objetivos</i> | 19 |
| 1.4.1 Objetivo general | 19 |
| Capítulo II. Marco referencial | 22 |
| <i>2.1 Antecedentes</i> | 22 |
| <i>2.2 Marco teórico conceptual</i> | 35 |
| 2.2.1 Sight Words | 35 |
| 2.2.2 Conciencia fonológica | 37 |
| 2.2.3 Procesos cognitivos del aprendizaje y memoria..... | 39 |
| 2.2.4 Inglés en Colombia | 42 |
| Capítulo III. Diseño metodológico | 46 |
| <i>3.1 Enfoque</i> | 46 |
| <i>3.2 Muestra poblacional</i> | 47 |

| | |
|--|----|
| 3.3 Procedimiento..... | 48 |
| 3.3.1 Aplicación del pretest | 49 |
| 3.3.2 Incorporación de las Sight Words (overlearning procedure)..... | 49 |
| 3.3.3 Aplicación del postest..... | 51 |
| 3.4 Instrumentos de recolección de datos | 51 |
| 3.4.1 Pretest y postest (Validados) | 51 |
| 3.4.2 Portafolio digital | 53 |
| 3.5 Momentos de desarrollo del proyecto | 53 |
| Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados | 55 |
| 4.1 Resultados..... | 55 |
| 4.2 Discusión de resultados..... | 62 |
| 4.2.1 Análisis de la primera categoría (Sight Words)..... | 63 |
| 4.2.2 Análisis de la segunda categoría (Conciencia fonológica)..... | 65 |
| 4.2.3 Análisis de la tercera categoría (procesos cognitivos del aprendizaje y memoria)..... | 66 |
| Conclusiones..... | 70 |
| Recomendaciones | 73 |
| Limitaciones | 75 |
| Referencias bibliográficas | 76 |
| Anexos | 86 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Cronograma | 54 |
| Tabla 2 Matriz de consolidación de la información del pretest – Grupo experimental... 55 | |
| Tabla 3 Matriz de consolidación de información del postest – Grupo experimental | 57 |
| Tabla 4 Matriz de consolidación de información comparativa entre las fallas del pretest el postest y su diferencia..... | 59 |
| Tabla 5 Matriz de consolidación de información en porcentaje de progreso en la lectura de las Sight Words | 60 |
| Tabla 6 Matriz de consolidación de información comparativa entre las pruebas pre y postest de los grupos control y experimental..... | 61 |

Índice de figuras

| | |
|---|--------------------------------------|
| Figura 1. Overlearning procedure..... | 50 |
| Figura 2. Cantidad y porcentaje de palabras identificadas en el pretest..... | 58 |
| Figura 3. Cantidad y porcentaje de palabras identificadas en el pretest..... | 59 |
| Figura 4. Matriz de consolidación de información comparativa entre las fallas del pretest el postest y su diferencia. | ¡Error! Marcador no definido. |
| Figura 5. Categorías y relación con los antecedentes y marco teórico..... | 63 |

Índice de anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Lista Dolch..... | 86 |
| Anexo B. Unidades didácticas Sight Words. | 87 |
| Anexo C. Clase en línea. | 97 |
| Anexo D. Flashcards realizadas por los estudiantes..... | 98 |
| Anexo E. Sight Words Dolch Assessment..... | 99 |
| Anexo F. Diario de campo. | 100 |
| Anexo G. Desarrollo de unidades didácticas. | 102 |

Introducción

La temática abordada como objeto de estudio ha sido las *Sight Words*, las cuales son entendidas como palabras de uso frecuente que pueden hacer parte de la cotidianidad y las interacciones en diferentes ambientes, al estar fijadas en vallas publicitarias, marcas corporativas o juguetes, y como tal, son las palabras de mayor referencia en textos de literatura infantil y textos álbumes. Como lo menciona Marzouk (2008) el uso de las *Sight Words* puede ayudar a los estudiantes a encontrarle un propósito a la lectura, haciendo de esta forma más fácil desarrollar habilidades de lectura (p.2). Considerando lo anterior, el propósito del presente estudio investigativo se cimenta en la implementación de las *Sight Words* para favorecer el desarrollo de la habilidad prelectora. Dado que, esta estrategia didáctica puede permitir que estudiantes de transición adquieran vocabulario y desarrollen habilidades orales a través de la prelectura de palabras de uso frecuente en inglés. Ya que, como es considerado por Marzouk (2008) si los niños fijan en su memoria las imágenes visuales y auditivas de las *Sight Words* gradualmente van ampliando su vocabulario en la lengua que se encuentran aprendiendo.

En relación con lo anterior, el tema objeto de estudio fue las *Sight Words*, implementadas en una población beneficiaria de once estudiantes, quienes en la aplicación de la prueba inicial presentaron dificultades en la lectura de estas palabras y el reconocimiento de su letra inicial. Ahora, frente a la identificación de las debilidades obtenidas por la población, se diseñó y se implementó una unidad didáctica para el aprendizaje de las *Sight Words*, y finalmente se aplicó el post-test para determinar el efecto de la unidad didáctica en lo referente al avance de los aprendizajes de los niños, observándose que hubo una relativa mejoría en la apropiación conceptual de las *Sight Words*.

Con respecto a la población beneficiaria del presente estudio investigativo, se puede agregar que fueron niños matriculados en el Colegio Bilingüe Hispanoamericano de la ciudad de Tuluá, pertenecientes a familias nucleares, tipificados en un estrato sociocultural medio-alto, residentes de la zona urbana del municipio de Tuluá. Así mismo dentro de las características socioculturales se debe señalar que, la mayoría de los estudiantes son apoyados pedagógicamente por sus padres en lo que respecta a las tareas académicas, sin embargo, presentan dificultades en la competencia comunicativa del idioma inglés, de ahí el interés de haber abordado el tema objeto de estudio, en particular el aprendizaje de las *Sight Words*.

De otro modo el diseño metodológico fue de tipo complementario fundamentado por los autores Murcia y Jaramillo (2001) y Morin (2012), en tanto que, el objetivo general como las tareas implementadas, al igual que el test validado presentan un carácter holístico, interpretativo y observacional, lo que permite que un método aporte y complemente el otro, guardando similitudes con el paradigma mixto (Pereira, 2011).

Este informe final está compuesto por cuatro capítulos; en el primer capítulo relacionado con el planteamiento del problema se aborda la situación problemática a estudiar, los objetivos y las razones que dan cuenta de la pertinencia del estudio. El segundo capítulo evidencia el marco referencial el cual relaciona los antecedentes, las conceptualizaciones y argumentos teóricos que sustentan la investigación. En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico a seguir en el estudio para alcanzar los objetivos propuestos, y finalmente en el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados, la discusión, las conclusiones y las respectivas recomendaciones.

Capítulo I. Contextualización del Problema

1.1 Planteamiento del problema

En un mundo globalizado donde la cultura, la sociedad y la economía son parte de la vida diaria, es importante reconocer que la comunicación e interacción entre personas de diferentes países y culturas se ha convertido en algo cotidiano; es por esta razón que se destaca el uso de una lengua que posibilite la interacción, socialización y comunicación entre personas de diferentes nacionalidades, en los contextos socioculturales en los cuales se encuentren. Al final de la segunda Guerra Mundial, el inglés fue reconocido como una lengua franca según Vítors (2009) y actualmente se posee como el idioma universal, por ende, es esencial promover el aprendizaje de esta lengua extranjera y desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas desde el proceso enseñanza y aprendizaje para que, tanto niños, adolescentes y adultos sean capaces de socializar con otros y brindar respuestas a los desafíos y necesidades actuales.

Es válido afirmar que, aprender el idioma inglés garantiza el acceso al conocimiento, con oportunidades de progreso para aquellos que se desenvuelven en diversos escenarios haciendo uso de éste (Crystal, 2003). Por tanto, es de suma importancia propiciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas en los estudiantes desde el nivel de preescolar para que, acorde a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, sea posible formar ciudadanos integrales capaces de relacionarse con otros y otras culturas (Congreso de la República de Colombia, Ley 115, 1994; PNB, 2004; Presidencia de la República de Colombia, Decreto 1075, 2015).

Lo anterior permite entender que los docentes como protagonistas del proceso de enseñanza, deben implementar propuestas curriculares, estrategias, dinámicas, actividades,

recursos y herramientas acorde a los procesos, necesidades e intereses de los estudiantes a fin de que la enseñanza del inglés sea percibida “como herramienta fortalecedora de la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI”, siendo indispensable para ello que la enseñanza del inglés cuente con maestros idóneos en dicha disciplina, si realmente se quiere alcanzar un nivel de competencia básico. (Ministerio de Educación Nacional, 2009)

Con base en lo mencionado, se puede agregar que el Ministerio de Educación Nacional, propone la enseñanza de inglés en Colombia desde los niveles iniciales, buscando mejorar las habilidades comunicativas de los jóvenes (Ministerio de Educación Nacional, 2004) y de esta manera contar con ciudadanos capaces de comunicarse en un idioma extranjero, enfatizando en el objetivo de abrir las puertas a la construcción de una ciudadanía global por medio de las lenguas extranjeras (Colombia Aprende, 2020).

Enseñar una lengua nueva es importante, especialmente para los niños en el nivel de preescolar, que se encuentran en edades promedio de cinco años, etapa en la cual la plasticidad cerebral permite la adquisición de nuevos conocimientos de una manera mucho fácil debido a que en esta edad las conexiones neuronales son más rápidas y eficaces (Fajardo et al., 2018). Por consiguiente, al iniciar un proceso de prelectura en la lengua extranjera en edad preescolar podría ser beneficioso para el desarrollo de la alfabetización en niños, dado que, en esta etapa inician su proceso de decodificación, el cual promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas de lectura, escritura, habla y escucha al descifrar códigos, que en este caso serían grafemas y fonemas, que combinados permiten la construcción de palabras, frases y oraciones (Medina et al., 2013).

A través de los años, el concepto de alfabetización ha sido definido y transformado en una gran variedad de formas. Cambridge (2013) considera que las habilidades de lectura y

escritura en un lenguaje específico posibilitan que una persona sea alfabetizada, por ende, implementar las *Sight Words* en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los niños de preescolar permitirá que a través del reconocimiento visual de objetos y palabras puedan relacionar las imágenes y su significado, permitiendo el proceso de lectura.

Por lo tanto, el presente estudio de investigación acción educativa se enfoca en el desarrollo de las habilidades de prelectura en inglés, mediada por las *Sight Words*, de ahí que el uso de unidades didácticas diseñadas favorece dichas habilidades. El uso de estas unidades didácticas mejorará las habilidades de los niños de grado transición, convirtiéndolos en lectores competentes que no tendrán que decodificar letra por letra las palabras, sino reconocer las palabras completas y de esta forma entender cada una de ellas (Hellman y Burns, 2008).

Por su parte, la lectura de investigaciones realizadas para fortalecer las bases conceptuales del presente trabajo permitió determinar que un buen proceso de la prelectura en grado transición ayuda a potenciar el desarrollo de la habilidad lectora en la educación básica primaria, además que sea menos compleja para los estudiantes (Valdivieso, 2000; Valdivieso et al., 2004). Así mismo, el desarrollo de las competencias comunicativas en grado transición permiten fortalecer los procesos académicos, constituyéndose en un factor relevante en la vida escolar (Escobar, 2006; Curby et al., 2009; López et al., 2013)

De la misma forma, se encontró que el desarrollo de las habilidades de prelectura en edad preescolar es de suma importancia para el avance escolar en la línea de aprendizaje de los estudiantes (López et al., 2013), lo que expone la significancia de buscar la mejor forma de desarrollar las habilidades comunicativas, en este caso, queriendo aplicar las *Sight Words* como mediación didáctica, aprovechando el interés que muestran los estudiantes de preescolar al

encontrarse palabras, dígitos y letras en su entorno, para guiarlos de cierta forma que al final del estudio reconozcan patrones gráficos y fortalezcan la comprensión lectora.

En tal sentido, Marzouk (2008) demostró que el uso de esta lista de palabras permitió que los estudiantes desarrollaran un reconocimiento de las palabras trabajadas durante el estudio, demostrando de esta forma que los estudiantes de grado preescolar pueden aprender a leer y reconocer palabras completas; también mencionan que una razón importante para utilizar las *Sight Words* como estrategia didáctica para desarrollar algunas habilidades de prelectura en los estudiantes, con la finalidad que más adelante sean rápidos y fluidos.

Valdivieso et al. (2004) , explican que existen ciertos procesos que son esenciales para el desarrollo de la lectura inicial en niños que se encuentran en grados preescolares, entre estos procesos cognoscitivos mencionados se encuentran conciencia fonológica, reconocimiento semántico, memoria verbal, abstracción y categorización verbal (p.8); entre otros, como lo son la identificación de fonemas el reconocimiento visual de algunas palabras y el conocimiento de las letras del alfabeto, encontrando de esta forma en las anteriores habilidades mencionadas por los autores referenciados, las dos habilidades prelectoras (*pre-reading skills*) en las cuales se basa el estudio “*Phonological awareness & letter knowledge*”

El Colegio Bilingüe Hispanoamericano es un ambiente educativo ubicado en el municipio de Tuluá que propende por brindar una formación integral bilingüe desde preescolar hasta básica secundaria y media. Las estructuras y propuestas curriculares institucionales se encuentran relacionadas con la implementación de procesos de enseñanza significativos que favorezcan el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como segunda lengua, no obstante, muchas de las metodologías, estrategias, actividades y dinámicas usadas por los docentes de preescolar no están relacionadas con estos principios y a su vez no propician el

reconocimiento del vocabulario y el fortalecimiento de las habilidades orales de los estudiantes en la lengua meta. En este sentido, se hace importante entender que, las *Sight Words* son herramientas esenciales para propiciar el proceso de prelectura en los estudiantes de preescolar, debido a que los niños tienen la oportunidad de asociar de manera gráfica y fonética aquellas palabras que se usan con mayor frecuencia.

1.2 Contextualización del problema

Enmarcando el problema en los procesos de prelectura que tienen los estudiantes al ingresar a básica primaria, es imprescindible fortalecer la habilidad que permita el desarrollo comunicativo con mayor facilidad. Es allí donde entra la implementación de las *Sight Words* como mediadoras didácticas para favorecer el reconocimiento gráfico y fonético de las palabras que se encuentran con mayor frecuencia en el contexto bilingüe para niños preescolares. En otras palabras, la dificultad de la lectura de un segundo idioma se presenta por la falta de implementar estrategias didácticas que permitan reconocer las imágenes visuales y auditivas de palabras de uso frecuente en la segunda lengua. Así mismo, la problemática fue evidenciada a partir de la técnica de la observación educativa donde la investigadora presencié estudio de clase de la dimensión comunicativa.

En tal sentido, la situación problema se ha manifestado con: bajo ritmo del proceso de lectura en el idioma inglés en grado transición y primero, conllevando a que los estudiantes no alcancen unos resultados de aprendizaje efectivos. Otra de las causas es que la enseñanza del inglés en ocasiones se torna mecánica, particularmente desde un enfoque gramatical y no pragmático, conllevando a que no exista una fluidez lingüística.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuál es la incidencia del uso de las *Sight Words* como estrategia didáctica para favorecer las habilidades de prelectura en inglés de los niños de grado transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar la incidencia del uso de las *Sight Words* como una estrategia didáctica para favorecer las habilidades de prelectura en inglés de los niños de grado transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá - Valle, mediado por la implementación de unidades didácticas.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar el estado inicial de lectura de las *Sight Words* de los estudiantes de grado Transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano a través del pretest (*Dolch Sight Words assessment*)
- Diseñar e implementar una unidad didáctica basada en las estrategias *Sight Words*, para promover las habilidades de prelectura de los niños de grado transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá.
- Evaluar la incidencia de la implementación de la unidad didáctica basada en las estrategias *Sight Words* a través del postest (*Dolch Sight Words assessment*)

1.5 Justificación

El propósito del presente estudio investigativo fue analizar la incidencia del uso de las *Sight Words* como una estrategia didáctica para favorecer las habilidades de prelectura en inglés de los niños de grado transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá – Valle, en

ese sentido, se aplicó un test inicial validado desde la investigación de Marzouk (2008), una secuencia didáctica intermedia direccionada en la enseñanza y aprendizaje de las *Sight Words* y por último se aplicó un test final para identificar los resultados de aprendizaje, los cuales cumplieron con el logro de los objetivos.

Cabe señalar que, dentro del abordaje de la investigación se consideró importante la pedagogía activa, propuesta por Vygotsky (1989) donde planteó que en la construcción del conocimiento juega un papel importante la interacción social entre el maestro y el estudiante, dicha interacción esta mediada por el diálogo de saberes, en este caso, se puede considerar que la implementación de las *Sight Words* son un medio para que el niño no solamente memorice el sonido de las palabras, sino que las utilice en sus prácticas discursivas y cobren un sentido significativo en la adquisición del lenguaje.

Ahora bien, una de las razones que motivaron la implementación del estudio investigativo fue favorecer el aprendizaje de los procesos prelectores del idioma inglés con la finalidad de lograr unos avances progresivos en las habilidades comunicativas, ya que, desde la perspectiva de Valdivieso et al. (2004) “el reconocimiento visual ortográfico de las palabras antes del aprendizaje lector y el conocimiento de las letras del alfabeto también constituyen procesos verbales aplicados al lenguaje escrito” (p. 2). Por tanto, fortalecen la adquisición fluida de la lectura.

Otra de las razones que pretextan la implementación del estudio investigativo tienen que ver con poner en práctica los conocimientos adquiridos en cada uno de los cursos de la maestría en bilingüismo y educación, dado que, se estaría articulando lo teórico con lo práctico y viceversa, de ahí que fue muy importante trabajar con una población focal, en este caso los niños de transición, quienes progresivamente van afianzando la lectura de un código diferente al de su

lengua materna, a partir del uso de las *Sight Words*, entendidas éstas como una estrategia didáctica de gran valor académico en la enseñanza de la lectura en el idioma inglés.

La importancia de llevar a cabo el presente estudio investigativo fue intervenir una situación problémica dentro del contexto de la enseñanza del idioma inglés en el nivel de preescolar, dado que autores como Vigotzki (1978, 1989) y Ausubel (1962), señalan que dentro de los primeros años de escolaridad el niño está en la capacidad de absorber la información del contexto en el que se encuentran, es decir, la zona del desarrollo próximo, en consideración con ello la enseñanza de una segunda lengua es ideal en este nivel y promedio de edad. En cuanto a la pertinencia se debe indicar que el estudio se ajusta a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, cuando sostiene que el idioma inglés debe ser enseñado desde transición hasta el nivel superior, con la finalidad de formar ciudadanos bilingües.

La trascendencia de la investigación radicó en el diseño y la implementación de la secuencia didáctica, dado que, en ella se planificó actividades relacionadas con las *Sight Words*, logrando con ello no solo un aprendizaje auditivo sino también visual y kinestésico. Finalmente, se dirá que el estado del arte del tema objeto de estudio ha sido poco explorado en una segunda lengua, no existe suficiente literatura sobre dicho núcleo temático, de ahí que el presente documento se constituya en un referente para futuras investigaciones en la aplicación de las *Sight Words*.

Capítulo II. Marco referencial

En el presente apartado se puntualiza sobre el estado del arte del estudio investigativo, donde fue necesario recuperar investigaciones, artículos e informes en algunas bases de datos científicas abiertas y cerradas (Scopus, Teseo, Scielo, Redalyc, Jstor y en algunos repositorios de universidades nacionales e internacionales). Los antecedentes y las conceptualizaciones se constituyeron en fuentes documentales de gran valor académico, permitieron nutrir conceptual, teórica y metodológicamente el hilo argumental del presente estudio. A continuación, se pasa a referenciar cada uno de ellos. Más adelante en lo relacionado con el marco teórico conceptual, se mencionan las categorías abordadas en el desarrollo de la investigación con sus respectivas explicaciones.

2.1 Antecedentes

Es importante tener en cuenta que no existen muchos estudios que demuestren que el uso de las Sight Words mejoren las habilidades de prelectura en estudiantes de habla hispana. Por el contrario, se encontró una gran cantidad de estudios que demuestran la importancia del uso de estas palabras en el desarrollo de la lectura y las habilidades del lenguaje en niños con discapacidades en el lenguaje (Angloparlantes) y en estudiantes de habla inglesa (Kluth y Darmody-Latham, 2003; Ehri, 2005; Marzouk, 2008; Hellman y Burns, 2008; Johnson, 2013; Altani et al., 2017).

Se destaca lo que expresan López et al (2013) en su investigación Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana, sobre la dimensión comunicativa como fundamental para el éxito académico. Este estudio de carácter cuantitativo, tuvo como objetivo general revisar algunas de las habilidades de prelectura que tienen los estudiantes de transición (preescolar) de estratos 1 y 2 de la región caribe colombiana como aspectos

fundamentales de la preparación escolar temprana, que en el sentido preparatorio de habilidades prelectoras coincide con lo que se realiza en la presente investigación con los estudiantes de transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano.

Para su desarrollo, seleccionaron una población de 350 estudiantes de transición de colegios de estrato 1 y 2 de las ciudades de Barranquilla, Santa Marta y Cartagena, en las que evaluaron sus habilidades prelectoras; habilidades importantes para el desarrollo de la dimensión comunicativa. La evaluación de cada habilidad requirió diferentes instrumentos, entre ellos, *Nepsy II*, utilizado para evaluar el desarrollo neuropsicológico; la prueba *Preschool Language Scale - PLS-4*, utilizada para identificar niños con trastorno del lenguaje; la prueba Indicadores dinámicos del éxito en la Lectura – IDEL, que evalúa los indicadores que afectan el éxito de la lectura; y, Prueba Conceptos Básicos de Relación- Boehm-3 Preschool, la cual es usada para apreciar el dominio de cierto número de conceptos.

Con su estudio, los investigadores concluyeron que los estudiantes de transición de la Región Caribe colombiana, de un estrato socioeconómico bajo, tuvieron un desarrollo incipiente de las habilidades de prelectura. Se resalta este estudio dado que entre los pocos encontrados hace mención del desarrollo de las habilidades prelectoras en preescolar, como necesarias para un buen desarrollo de la lectura; desarrollo que en la investigación llevada a cabo con los estudiantes del Colegio Bilingüe Hispanoamericano se buscó por medio de las *Sight Words*. Vale aclarar que entre las habilidades mencionadas por López et al. (2013) están la conciencia fonológica (*Phonetic awareness*) y velocidad de nombramiento de las letras, la cual puede ser relacionada con (*Letter knowledge*), ambas relacionadas con la presente investigación.

Cabe anotar que los autores referidos anteriormente, mencionan la importancia del desarrollo de las habilidades de prelectura, dado que, según su investigación y varios autores

citados en su tesis, defienden lo que expresan en relación con el niño que posee estas habilidades, como un niño que se encuentra listo para avanzar en la línea del aprendizaje escolar. Además de haber concluido sobre un desarrollo incipiente agregaron que trabajar de manera apropiada en las habilidades prelectoras era algo evidente, dado el nivel encontrado, que estuvo por debajo de lo esperado.

En la ruta exploratoria sobre antecedentes, se encontró el aporte de las investigadoras Jaramillo y Quintero (2020) en su documento llamado: “Significación sobre la enseñanza de la lectura en inglés: prácticas de docentes en educación preescolar”, donde el objetivo fue mostrar la importancia que tiene la lectura en inglés, el cómo es enseñada y cómo fue aprendida por los maestros de preescolar. En esta investigación de corte cualitativo y enfoque etnográfico, se utilizaron algunas técnicas de recolección cualitativas y cuantitativas como lo son las encuestas mixtas, los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. Se tomó una muestra de 200 docentes de educación preescolar de Chile y Colombia, cien (100) docentes chilenas pertenecientes a la misma zona y graduadas de la misma universidad y cien (100) docentes colombianas graduadas de cinco universidades diferentes en Medellín.

Este estudio hizo referencia a la competencia lectora del idioma inglés y de cómo esta competencia podría ser desarrollada de acuerdo a lo aprendido por los docentes durante su pregrado, así mismo se enfocó en demostrar la importancia que tienen la enseñanza de la lectura en Inglés para los docentes de educación preescolar, dado que como lo señalan Jaramillo y Quintero (2020) en su estudio, en las universidades donde estudiaron las docentes, no se les orientó pedagógicamente sobre la suficiente cantidad de recursos para la enseñanza de dicha lengua, por lo cual enseñan este idioma de la misma forma en la que les enseñaron a ellas en el colegio, y por esto encontraron mayor énfasis en la pronunciación que en la comprensión. En

este sentido se encuentra un aporte relacionado con las estrategias de enseñanza y se considera importante en el contexto de desarrollo de la investigación con los estudiantes del Colegio Bilingüe Hispanoamericano, dado que es necesario conocer los tipos, métodos, y estrategias de enseñanza que se pueden tener para enseñar inglés en preescolar.

Además, en el estudio de Jaramillo y Quintero (2020), se evidenció que, el personal docente de las universidades no proporcionó las suficientes herramientas para la enseñanza de dicha competencia, por lo cual el diseño de una cartilla que ayude a desarrollar la competencia lectora en inglés, basada en las *pre-reading skills* podría ayudar a facilitar el aprendizaje dicho problema encontrado en ambos países.

Otro aporte importante, incluido en estos antecedentes, es el de Vega y Vargas (2018) quienes realizaron un estudio post-gradual llamado “*Phonological Awareness: A Step In English Language Development*” con el objetivo de explicar los efectos de un entrenamiento fonológico en niños de primaria, que estuvieran aprendiendo inglés y luego discutir los resultados obtenidos de dicho entrenamiento sobre el desarrollo de la lengua inglesa.

Este estudio de investigación-acción se llevó a cabo en varios pasos, en los que se aplicaron cuestionarios a los estudiantes para evaluar su pronunciación y la instrucción fonética, se seleccionaron los participantes del proyecto de acuerdo a su falta de instrucción fonética y fonológica; se diseñaron las unidades didácticas y se motivó a los estudiantes a participar en la actividad; se desarrollaron las actividades requeridas para obtener los resultados deseados; se realizó un análisis minucioso de los datos obtenidos; se redactaron los hallazgos y las conclusiones y finalmente se escribió el reporte final. Durante estos pasos se propusieron e implementaron diez (10) unidades didácticas con el fin de llegar al objetivo deseado, cada una de estas unidades se desarrollaron durante dos horas de clase semanales, pasos que son

coincidentes con los utilizados en la investigación con los estudiantes del Colegio Bilingüe Hispanoamericano.

Vega y Vargas (2018) al final del estudio expresan que se evidenció que el entrenamiento fonológico mostró un gran potencial para el desarrollo de la lengua meta. Agregaron que los participantes en el estudio fueron conscientes de su mal uso de algunos fonemas, corrigiendo de esta forma sus errores, y con ello se comprende que el desarrollo de la habilidad prelectora y lectora requiere el uso rutinario de actividades, dado que con ello se logra potenciar las operaciones mentales de la memoria y la comprensión. Resultado que permite identificar que el desarrollo de las habilidades prelectoras son importantes para un futuro desarrollo de la lectura en inglés, lo que valida la búsqueda de herramientas que permitan acercar a los estudiantes a dichas habilidades, lo que traído al contexto de esta investigación permite acoger el desarrollo de una unidad didáctica basada en las *Sight Words*.

Al precisar que desde los inicios de la formación académica se hace necesario promover el aprendizaje bien fundamentado de la lectura, el desarrollo de la investigación con los estudiantes del Colegio Bilingüe Hispanoamericano, no resulta ajeno a ello, y la investigación en este contexto, es un momento para mostrar que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en grado transición son de vital importancia para un buen desarrollo de las futuras habilidades lectoras de los estudiantes, lo que puede afianzarse con lo que muestra el antecedente aportado por Parrado Cifuentes (2014) en su estudio, Enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua extranjera inglés, teniendo en cuenta el proceso simultáneo en la lengua materna en grado transición (*biliteracy*). Lo realizado por Parrado (2014) tuvo como objetivo establecer lineamientos que permitieran una articulación entre la lengua materna y el inglés al momento del aprendizaje de la lectura. Para su investigación realizó una metodología cualitativa,

y partió del método observacional y la implementación de tareas específicas. Trabajó con una población de diez (10) estudiantes de grado transición pertenecientes al Colegio Liceo de Cervantes Norte, igualmente se seleccionaron dos docentes pertenecientes a dicho grado escolar, una encargada del proceso de lectura en español en grado transición y la otra en inglés en grado primero, pero Parrado (2014) mantuvo su rol de docente de inglés del grado transición.

Sin embargo, Parrado (2014) utilizó diferentes métodos de recolección de información como el pretest, el cual fue diseñado para las necesidades específicas del estudio, entrevistas y observaciones y reflexiones de la misma investigadora. Una vez aplicados los trabajos prácticos, la investigadora llegó a la conclusión de la necesidad de seleccionar estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua materna y segunda lengua, dado que, de esta manera se puede regular y monitorear los procesos de aprendizaje de los niños, todo esto fundamentado en la continua comunicación y trabajo grupal por parte las docentes de ambas lenguas. Se destaca en este antecedente que el contexto de desarrollo de la investigación también incluye niños del grado transición.

Mantener lo expresado sobre contar con un buen aprendizaje de la lectura en los niños para su progreso en las habilidades comunicativas, lleva a tener en cuenta lo realizado por Sastre et al. (2017), quienes ejecutaron un trabajo investigativo titulado: “La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura”, cuyo propósito fue favorecer el aprendizaje de la habilidad lectora mediada por la conciencia fonológica, entendida esta como un proceso cognitivo que se debe trabajar en los primeros años de escolaridad, con la finalidad que los niños reconozcan el sonido de las letras y las palabras, al igual que la grafía de estas. En esta investigación los autores concluyeron que el trabajo de la lectura y la escritura mediada por la conciencia fonológica, no solamente ayudan a la adquisición

de desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua materna, sino que también tiene beneficios en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. La contribución del estudio fue reconocer la importancia que tiene la conciencia fonológica en la enseñanza de la competencia comunicativa de la lengua castellana y la lengua inglesa.

En el ámbito de los antecedentes regionales, se clausura con el estudio donde se enfatiza el fortalecimiento del uso de las *Sight Words* como estrategia para la enseñanza de lectura y vocabulario del idioma inglés, del cual se encontró un artículo realizado por Camargo y Orbezo (2010), titulado: “*Exploring EFL students’ reading comprehension process through their life experiences and the sight word strategy*” cuyo objetivo general fue examinar la relación que tiene la comprensión de la lectura en inglés y las experiencias de los estudiantes de grado quinto durante el uso de la instrucción de las *Sight Words*.

El estudio de carácter cualitativo fue un estudio de caso descriptivo y exploratorio, y se llevó a cabo con treinta y seis (36) estudiantes de grado quinto, de 10 a 12 años, de los cuales aleatoriamente se eligieron cinco. Para la recolección de información, se utilizaron notas de campo, grabaciones, datos de archivo y reflexiones hechas por los mismos estudiantes. Las investigadoras concluyeron que la utilización de las *Sight Words* como estrategia, involucrándolas con las experiencias de vivencia de cada uno de los estudiantes participantes, fue de gran ayuda para que estos aprendieran vocabulario específico del inglés, dado que, al involucrarlo con un contexto social y real permitió su relación con la realidad.

El estudio realizado por Camargo y Orbezo (2010), también es un aporte para la presente investigación dado que muestra como las *Sight Words* han sido utilizadas para la enseñanza del inglés en un contexto donde la lengua materna es el español. Cabe aclarar que la población objeto de estudio corresponde a estudiantes de un nivel diferente al de transición, sin

embargo, sigue siendo el eje importante dentro del compromiso de la enseñanza y la búsqueda de buenos resultados enfocados hacia la lectura, el uso de las *Sight Words*.

En este ámbito de la exploración documental, además de los antecedentes antes expuestos, que pueden ser considerados como regionales, agrega cinco antecedentes que pueden definirse como internacionales o de contextos de realización o de aporte extranjero. En un primer aporte encontrado, se mantiene lo expresado sobre las *Sight Words* y su implementación como estrategia pedagógica. Este lo constituye el estudio realizado por Marzouk (2008) titulado: “*Building fluency of Sight Words*”, el cual estuvo enfocado en desarrollar en los estudiantes de preescolar, el reconocimiento de las *Sight Words* de la lista Dolch, para que de esta forma, los estudiantes puedan reconocer las palabras de dicha lista, de la misma forma en que todos los niños de esta edad reconocen logos de restaurantes y logos de cajas de cereales. Así mismo hay que tener en cuenta que como lo menciona Marzouk (2008) en su estudio, que muchas de las palabras que se encuentran en la lista Dolch, son utilizadas para respaldar los textos de lectura inicial.

Este estudio hace énfasis en aquellas palabras llamadas palabras de uso frecuente o *Sight Words*, las cuales son aquellas que el lector no tiene que decodificar, pues al encontrarlas con tanta frecuencia en su entorno las reconoce con facilidad, y al momento de la lectura hay una lista de palabras que se encuentran con mayor frecuencia que otras, las cuales fueron registradas en la lista Dolch, desarrollada por William Dolch en un estudio realizado en 1936 (Marzouk, 2008).

Este estudio de investigación acción, equilibró el uso de los fonemas con las *Sight Words*, para la instrucción de la lectura, y tuvo como población participante veinticuatro (24) niños de dos grupos de transición de una escuela urbana, ubicada en Rochester. La muestra fue

dividida en dos grupos, uno experimental y otro de control. Como objetivo de esta investigación, la investigadora buscó responder si los estudiantes de preescolar podrían dominar, identificar y leer las palabras encontradas en la lista Dolch, utilizando una cantidad de diez (10) palabras básicas de la lista durante un mes, aplicándolas al inicio de su clase, dejando las palabras pegadas en las paredes, utilizándolas durante el desarrollo de las clases y adicionalmente enviando tarea con un paquete de actividades para la casa. El aprendizaje de estas fue medido por medio de un pretest y postest de las *Sight Words*. La metodología presentada en el antecedente mencionado fue adaptada para la investigación con los estudiantes del Colegio Bilingüe Hispanoamericano.

Al final de este estudio se encontró que los estudiantes pertenecientes al grupo experimental lograron identificar mayor cantidad de *Sight Words* de forma individual y en una oración, que los estudiantes del grupo control, y como lo menciona Marzouk (2008) en las conclusiones el enseñar a los estudiantes este tipo de estrategias logra ser beneficioso y parece ser parte de un programa de alfabetización bastante efectivo.

Como se ha mencionado, las *pre-reading skills* son un factor importante al momento de conocer y saber cómo enseñar a los estudiantes a leer, dado que, éstas son habilidades que se desarrollan en la edad preescolar para un futuro desarrollo de la lectura. Dos de estas habilidades son el reconocimiento de letras y la conciencia fonológica, con respecto a lo cual, se encuentra respaldo en el aporte de Lerner y Lonigan (2016) en su estudio investigativo titulado:

“Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills”, el cual buscó examinar los posibles patrones de relación entre *“phonological awareness y letter knowledge”* durante la edad preescolar, y su relación bidireccional durante su desarrollo a lo largo del año

escolar. Para el estudio de diseño cuantitativo, la población utilizada fue de trescientos cincuenta y ocho (358) niños de aproximadamente cuatro años de edad.

Al inicio de la investigación, la población fue evaluada individualmente para determinar su nivel del idioma, y se evaluó el incremento de las habilidades deseadas y su influencia en cada una de ellas. Al terminar el análisis, los resultados demostraron que el incremento de las dos habilidades evaluadas dependió parcialmente del estado inicial de la otra habilidad evaluada, específicamente y mayor marcada la influencia de “*letter knowledge*” en el desarrollo de “*phonological awareness*”, la cual se extendió a palabras, sílabas e incluso a rimas. Cabe señalar que, el aporte del estudio fue ampliar los conocimientos metodológicos y didácticos en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de la prelectura, evaluando estas dos “*pre-reading skills*”. Vale mencionar que este antecedente también constituye un aporte para la presente investigación, dado que Lerner y Lonigan (2016) demostraron que hacer énfasis en la habilidad prelectora del conocimiento de letras ayuda al desarrollo de las demás habilidades importantes para un correcto desarrollo de la lectura.

Otro antecedente lo ofrece Hayes (2016) quien llevó a cabo un estudio titulado: “*The Effects of Sight Word Instruction on Students' Reading Abilities*” con el objetivo de determinar si el uso de las *Sight Words* incrementa las habilidades de lectura de los estudiantes y encontrar los mejores métodos, enfoques y técnicas para la enseñanza de las *Sight Words*. Durante este estudio de carácter cualitativo, de diseño investigación acción, se recolectaron los datos necesarios por medio de la observación diaria, toma de notas, entrevistas formales e informales y el trabajo realizado por los estudiantes. El estudio se desarrolló durante tres semanas, donde el investigador trabajó con los estudiantes a diario, dando así un total de quince (15) días de trabajo

continuo, tomando de esta manera apuntes, y registrando las respuestas de los estudiantes en SOFT Office Excel ® y observando la clase de los docentes correspondientes de cada estudiante.

Los participantes del estudio fueron cuatro estudiantes de primero de primaria, entre ellos tres niños y una niña entre los 6 y 7 años. Así mismo participaron tres maestros de los estudiantes, profesores de primero de primaria y el director del departamento de lectura; el investigador fue un observador activo del proceso quien además de observar las clases de los docentes de los estudiantes, fue quien les enseñó a los cuatro estudiantes participantes las *Sight Words*, y quien recolectó los datos necesarios y tomó notas de lo observado durante las sesiones grupales e individuales.

Después de analizar los instrumentos de recolección de información utilizados durante la investigación se obtuvieron tres resultados importantes, el primero fue que el uso de las *Sight Words* mejoró las habilidades de lectura de los estudiantes, el segundo resultado demostró que los estudiantes obtuvieron mayor confianza respecto a la lectura y el tercer resultado evidenció que el uso de las *Sight Words* no es beneficioso si no se lleva de la mano con otros procesos de lectura. Estos resultados obtenidos por Hayes (2016) dieron una visión grande de cómo se podía estructurar y enseñar las *Sight Words*, encaminando la enseñanza de las palabras reconocibles a simple vista por un camino del acompañamiento.

Entre las recomendaciones dadas por el investigador se encuentran el incorporar las *Sight Words* en el horario de clase de los estudiantes, así como su práctica diaria y, por último, el proveer a los estudiantes un ambiente alfabetizador que les ayude a asociar las palabras en contextos y no sólo en forma aislada. Recomendaciones que fueron tenidas en cuenta al momento de diseñar el proceso de enseñanza de las *Sight Words* en el contexto de la investigación en el colegio Bilingüe Hispanoamericano, además de comprender la importancia

de trabajar talleres de vocabulario desde un contexto semántico y no de forma aislada, ya que, puede generar ambigüedades en el aprendizaje de los niños.

También se tiene en cuenta lo aportado por Mangaro (2019) quien realizó un estudio titulado: “*First graders identify sight words in self-selected texts during independent reading*”. El interés investigativo del autor fue explorar y monitorear el proceso de aprendizaje de las *Sight Words* por medio de la lectura de libros acordes a la edad en estudiantes de primero de primaria. El diseño metodológico de la investigación fue de carácter cualitativo, con una muestra poblacional de cuatro estudiantes de grado primero de una escuela del Sur de Jersey – Estados Unidos.

Para la recolección de datos necesarios, Mangaro (2019) utilizó entrevistas a los estudiantes participantes, encuestas de la actitud lectora en primaria, diario de campo, grabaciones de audio de las sesiones y la lista de palabras de las *Sight Words*. Después de observar la lectura de los estudiantes el autor concluyó que, al terminar el estudio la cantidad de palabras que los estudiantes reconocieron fue mayor que al inicio, lo que reveló que los estudiantes reconocían con mayor facilidad las *Sight Words* encontradas en la lectura. Otro aspecto importante que se realizó en su proceso investigativo fue el uso de estrategias metacognitivas para controlar y regular los procesos lectores de los niños, dado que, lo cognitivo tiene que ver con la comprensión de la información, y lo metacognitivo lo que hace el estudiante con la información extraída de un texto. La contribución del estudio para la presente investigación fue ampliar los conocimientos sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, manteniendo el compromiso de la implementación de las *Sight Words*.

Para finalizar en este ámbito de los antecedentes, vale mencionar lo realizado y publicado por Hartley (2019) sobre su estudio denominado: “*The Effects of Explicitly Teaching Sight Words on the Reading Levels of Kindergarten Students*”, cuya intensión didáctica fue determinar el impacto que tiene el uso específico y no específico de las Sight Words, como estrategia de enseñanza para la adquisición de vocabulario y lectura a nivel preescolar. Este estudio de investigación acción, permitió que el autor se involucrara de manera directa en el proceso pedagógico y de esta manera observará y determinará la efectividad del uso de dicha estrategia. El aporte del estudio fue el empleo de estrategias didácticas comparadas, con la finalidad de determinar si las unas o las otras eran efectivas en los resultados de aprendizajes de los niños.

En este estudio de investigación acción se seleccionaron treinta y seis (36) estudiantes de preescolar entre los 5 y 6 años, los cuales fueron divididos en dos grupos, uno que recibió instrucción en lectura de las *Sight Words* y un segundo que no recibió dicha instrucción. Para la medición de la adquisición de dichas palabras Hartley (2019) implementó el “*Fountas and Pinnell Benchmark Assessment System*” como pretest y postest, para determinar el nivel de lectura independiente del estudiante.

Los resultados del estudio demostraron que hubo una diferencia estadística en la adquisición de las *Sight Words*, de los estudiantes que recibieron instrucción en éstas y los estudiantes que no recibieron dicha instrucción, y que la instrucción directa de las *Sight Words* tiene un efecto positivo. Este antecedente constituye también un aporte para el desarrollo de la presente investigación en tanto metodológicamente se guarda afinidad a la aplicación de las *Sight Words* (en lo instruccional) y se realiza la comparación de dos grupos mediante la aplicación de pretest y postest.

2.2 Marco teórico conceptual

En el presente marco se describe el proceso de teorización y los fundamentos conceptuales y legales que permitieron nutrir el hilo argumental del estudio. De igual forma en la construcción del marco se tuvieron en cuenta las perspectivas de los autores y como se mencionó al inicio del capítulo, se seleccionaron las categorías de análisis: *Sight Words*, conciencia fonológica, procesos cognitivos del aprendizaje y memoria, e inglés en Colombia.

2.2.1 *Sight Words*

El termino *Sight Words* puede llegar a tener varias acepciones, entre las cuales la más importante de ellas y más clara, es que son palabras reconocibles a la vista. Johnson (2013) y Ehri (2005) afirman que, las *Sight Words* se pueden denominar como esas palabras que se han leído con tanta frecuencia que el cerebro las reconoce inmediatamente porque han sido memorizadas por el mismo y el lector ya no necesita pronunciar o leer laboriosamente (Marzouk, 2008).

En relación con lo anterior, vale la pena reseñar que Dolch se encontraba trabajando en la universidad de Illinois, desarrollo una lista de *Sight Words* con el fin que los docentes la implementaran en estudiantes que estaban iniciando su proceso lector; la primera aparición de esta lista fue en el libro llamado “*Problems in Reading*” de 1948 creado con el objetivo de mejorar la forma en que se enseñaba a los niños a leer. Al inicio la lista fue demasiado larga así que, después de un exhaustivo análisis se seleccionaron las palabras que los niños veían y escuchaban con mayor frecuencia.

Desde que la lista fue creada por Dolch, se ha convertido en la lista primordial de los lectores iniciales en muchas escuelas anglófonas, dado que, gracias a estas palabras al momento de iniciar el proceso de lecto escritura los niños relacionan con mayor facilidad las palabras que

ya reconocen de vista con los fonemas que están aprendiendo. Marzouk (2008) explica que existen varias razones por las cuales se debería enseñar las *Sight Words* en niños que están por empezar su proceso de lectura, entre ellas que la mayoría son palabras que no tienen reglas fónicas para aprenderlas más fácil, además que el aprender estas palabras ayuda a que los estudiantes mejoren sus habilidades de lectura, además también ayudan a que los estudiantes posean un soporte para las estructuras gramaticales.

Es de gran importancia resaltar lo dicho por Ehri (2005) donde en su artículo “*Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues*” la cual enfatiza en que aquellos niños que se están iniciando en la lectura deben aprender las *Sight Words* formando conexiones entre las letras de la ortografía y los sonidos de la pronunciación de las palabras, mostrando de esta forma las bases que se deben trabajar en los lectores iniciales.

Por su parte las *Sight Words* como estrategia de enseñanza podría articularse bajo la mediación del método directo, considerando que esta metodología es propicia dentro de la enseñanza de los idiomas y también adecuada para establecer relaciones asociativas entre las imágenes y las expresiones o palabras que hacen referencia a lo visual.

Ahora, indagando la forma como estas palabras son enseñadas, se encontró desde la mirada de Ceprano (1981) que existen dos corrientes que discrepan entre cómo es más eficaz este proceso, si con imágenes o simplemente con la palabra aislada. De esta forma se halló que en muchos de los estudios el enseñar la palabra aislada, es mucho más eficaz, dado que, las imágenes normalmente suelen ser un factor de distracción, pues éstas impiden que el estudiante le preste la atención necesaria a las palabras que está aprendiendo, a su grafía y a su fonología y como resultado se muestra menor eficacia en el aprendizaje de las *Sight Words*.

Por otro lado, se identificó que, el uso de imágenes en palabras cuya grafía es similar ayudaba a los estudiantes a identificar la una de la otra y a aprenderlas con mayor facilidad, dado que, la imagen ayuda a que el estudiante diferencie cada una de estas; en cambio en aquellas palabras que su grafía era diferente una de otra, el uso de imágenes no afectaba su aprendizaje. Una de las formas que mayor fuerza tienen para la enseñanza de las *Sight Words*, es el uso de flashcards, con o sin imágenes, las que con acompañamiento docente ayudan al estudiante a memorizar las palabras encontradas en las flashcards (Browder y Xin, 1998; Nist y Joseph, 2008; Yaw et al., 2012; Hayes, 2016).

En suma, se debe decir que, las *Sight Words* son concebidas como una estrategia didáctica que no solamente apoyan el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, sino que, favorece de manera significativa ampliar el acervo lingüístico en los niños en los primeros grados de escolaridad. También se reconoció que en esta estrategia existen dos corrientes que son antagónicas la una de la otra, sin embargo, existen resultados que evidencian que ambas han mostrado resultados efectivos en su enseñanza.

2.2.2 Conciencia fonológica

Las *Sight Words* en el estudio son utilizadas como fortalecedoras de bases para un futuro desarrollo de la conciencia fonológica, la cual es importante en el proceso lector de los estudiantes. En este sentido, es significativo ampliar algunos aspectos relacionados con este concepto, para un mayor entendimiento del paso que se está dando para el aprendizaje en la etapa preescolar.

La conciencia fonológica es aquella habilidad mediante la cual los futuros lectores se concientizan de las unidades sonoras por las cuales se encuentran divididas las palabras, además de hacer referencia a las unidades silábicas, también lo hace a la capacidad de unir dichas sílabas

y de esta forma construir una palabra mediante ellas, permitiendo a los alumnos entender lo leído (Wagner et al., 1993; Høien et al., 1995; Dufva, et al., 2001, Clemente Casanova, 2017). La conciencia fonológica es considerada una habilidad meta porque los estudiantes reconocen los grafemas de las letras y las palabras y más allá de ello van identificando sus respectivos sonidos, que van a posibilitar la codificación y decodificación del código lingüístico.

A lo largo del tiempo varios estudios han demostrado la eficacia del trabajo de la conciencia fonológica para el desarrollo exitoso del reconocimiento de palabras, además su uso en la edad temprana promueve un buen desarrollo de procesos de lecto escritura futuros y de comprensión de textos (Torgesen et al., 1994; Parrila et al., 2004; Rodríguez, 2011 ; Vega y Vargas, 2018) enfatizan en la importancia del entrenamiento de esta habilidad porque al reconocer las unidades sonoras y utilizarlas correctamente, permitirá manipular el lenguaje de forma correcta.

Según Goodrich et al. (2013) han identificado entre las habilidades tempranas de lectura tres de ellas que son predictores fuertes para la habilidad de lectura posterior y entre estas habilidades mencionadas se encuentra la conciencia fonológica, igualmente Withehurst y Lonigan (1998) advierten que la conciencia fonológica es una habilidad de suma importancia para el desarrollo de las habilidades tempranas de lectura. De esta misma manera hay autores que relacionan el proceso de lectoescritura directamente con el desarrollo de la conciencia fonológica, estableciendo dicha relación como un proceso bidireccional, en donde los alumnos antes de empezar su proceso de lectoescritura, llegan con un nivel básico de conciencia fonológica, la cual permitirá adquirir habilidades de lectura básicas, como la decodificación y el conocimiento de grafemas las que al ser desarrolladas de manera correcta permitirá a los

alumnos un mayor nivel de conciencia fonológica (Alegría *et al.*, 1982; Torgesen *et al.*, 1994; Martínez, 2014; Goodrich *et al.* 2013).

Al referirse a la conciencia fonológica es fundamental hablar acerca de la memoria fonológica, la cual es importante, dado que, es aquella que permite a los estudiantes mantener la sílaba leída con anterioridad y de esta forma vincularla con la que se encuentra leyendo en el momento, así como lo muestran los autores Mann y Liberman (1984); Gathercole y Baddeley (1993) y Dufva *et al.* (2001). La memoria fonológica en aquellos alumnos de preescolares analfabetos ayuda a predecir el reconocimiento de palabras en grados más avanzados.

En definitiva, la enseñanza y el aprendizaje de la conciencia fonológica en los primeros años de escolaridad presenta ventajas en doble direccionalidad, la primera permite que los niños fijen la imagen auditiva de las letras y las palabras y la segunda ventaja es que a partir de esta habilidad pueden iniciar el proceso de preescritura y escritural de las primeras palabras.

2.2.3 Procesos cognitivos del aprendizaje y memoria

No se puede hablar de un proceso de lectura sin tener en cuenta el camino que los estudiantes y docentes siguen para llegar a ella, es de este modo que se resalta como Valdivieso (2000) en su artículo los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial compara el proceso de lectoescritura de los niños con un parto, allí él explica que el parto no se llega solo el día en que el bebé nacerá, si no que este viene de un proceso de gestación; de esta manera podemos ver el aprendizaje de la lectura como la meta de un proceso que lleva años gestándose en la mente de los niños.

Además, Valdivieso *et al.* (2004) citando a Whitehurst y Lonigan (1998) da a entender que el proceso de lectura llega a los niños después haber desarrollado ciertos procesos básicos en los que se deben orientar los estudiantes antes de iniciar el proceso de lectura formal, explicando

que entre los procesos de lectura y prelectura no hay una demarcación definida, dado que, la una lleva a la otra paso a paso, emergiendo la lectura de destrezas, conocimientos y actitudes desarrolladas por los aprendices durante su edad inicial o los primeros años de educación básica.

Es de tener en cuenta que todos los procesos que se desarrollen en grados preescolares con los estudiantes serán determinantes al momento del inicio de la lectura en la básica primaria. De esta forma, Valdivieso et al. (2004) señalan que la conciencia fonológica, reconocimiento semántico, memoria y la categorización verbal como aquellos procesos cognoscitivos del aprendizaje lector inicial que se deben desarrollar en las etapas tempranas, siendo estos procesos los que ayudan a que los estudiantes obtengan cierta conciencia alfabética que permitirá que luego reconozcan con mayor facilidad letras e identifiquen algunas palabras.

Para Valdivieso et al. (2004) los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial está dado por las diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes que explican ciertos procesos que son esenciales para el desarrollo de la lectura inicial en niños que se encuentran en grados preescolares, entre estos procesos cognoscitivos mencionados se encuentran “conciencia fonológica, reconocimiento semántico, memoria verbal, abstracción y categorización verbal”, entre otros como lo son la identificación de fonemas el reconocimiento visual de algunas palabras y el conocimiento de las letras del alfabeto, encontrando de esta forma en las anteriores habilidades mencionadas por los autores referenciados, las dos habilidades prelectoras (*pre-reading skills*).

Los procesos de memoria son primordiales al hablar del reconocimiento de palabras, dado que, dichos procesos son los encargados de que los estudiantes retengan, y recuerden lo visto con anterioridad en una clase. Es de esta forma que se habla de la memoria operativa o de trabajo, la cual es aquella que se encarga de mantener la información dada temporalmente y al

tiempo también de manipularla posteriormente orientándola a un objetivo en específico (Baddeley, 1992; Ortega y Ruetti, 2014). Además, el desarrollo de la memoria de trabajo en los estudiantes es de suma importancia para el desarrollo de procesos cognitivos, puesto que es la encargada del almacenamiento temporal y del control de información necesaria, de esta forma permite realizar tareas como la lectura, la resolución de problemas y calcular tareas las cuales necesitan la retención temporal de información para al final cumplir con dicha actividad de una manera exitosa (Badeley, 2003; Bailer, et al. 2013).

De esta manera, es de recalcar que la memoria operativa se encuentra ligada a la comprensión de los mensajes lingüísticos, además que en el proceso de memoria de trabajo se encuentra el bucle fonológico, el cual es un almacén acústico que guarda el material verbal durante periodos cortos de tiempo, dicho bucle fonológico se encarga de mantener en la memoria de los estudiantes las imágenes acústicas de cada estímulo lingüístico y una agenda visual que se encarga de mantener los estímulos visuales entregados (Baddeley, 1992; Baddeley y Hitch 2000; Aguado, 2001; Lorenzo, 2001). Lo anterior lleva a entender que ésta es la memoria encargada de la retención de la información visual y auditiva adquirida, por lo tanto, sería la memoria que se trabajaría en el proceso de implementación del estudio.

El bucle fonológico es aquel encargado de mantener el material en la memoria, este mismo se encarga de facilitar el aprendizaje de nuevas palabras, manteniendo guardada la representación fonológica de la nueva palabra adquirida, la cual no es familiar para el aprendiz, (Baddeley, 1997; Lorenzo, 2001) siendo un factor importante al momento del desarrollo de nuevo vocabulario y aprendizaje de fonemas en los estudiantes prelectores.

En síntesis, se debe resaltar que la memoria al igual que la comprensión juegan un papel determinante en los procesos cognitivos del aprendizaje del niño, debido a que la primera

operación permite almacenar registros lingüísticos en el sistema mnemónico y la segunda operación en este caso la comprensión facilita entender desde lo semántico el significado de las palabras (Bloom, 1980). Cabe señalar, que desde la experiencia de la investigadora se ha evidenciado que algunos niños reconocen palabras que hacen parte de su contexto social, como marcas de juguetes, productos comestibles, entre otros, sin haber adquirido el dominio del código lingüístico, aspecto que va a favorecer la comprensión de las palabras de uso frecuente enseñadas por medio de las *Sight Words*.

2.2.4 Inglés en Colombia

El inicio de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se manifiesta desde la Constitución Política de 1991, en donde se habla de involucrar el idioma inglés como lengua extranjera en el plan de estudio, y además se reconoce el derecho de aprender un idioma extranjero en nuestro país (García y García, 2012). Desde allí, se inicia un proceso que involucra la enseñanza del inglés y la globalización que trae dicho idioma y el Siglo XXI que en ese entonces se acercaba. Posteriormente, en 1994 el gobierno decreta la Ley 115, Ley General de la Educación, donde se incluyó la enseñanza de una lengua extranjera como un área obligatoria desde básica primaria hasta grado once, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes elementos de conversación, comprensión y lectura en dicha lengua, tanto es así que a partir de ese periodo histórico se diseñan los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés.

Mas adelante en el año 2004, se crea el Plan Nacional de Bilingüismo con el objetivo de mejorar las competencias comunicativas en el idioma inglés de los estudiantes de todos los sectores educativos (MinEducación, 2004), en dicho plan se establecen los nuevos estándares de competencia comunicativa del idioma inglés, necesarios para puntualizar los niveles básicos de calidad que deben alcanzar los estudiantes en cada grado escolar. Posteriormente en el año 2008,

el gobierno nacional publica la Guía No 22 con los estándares básicos de competencia para la lengua extranjera, diseñados para que los estudiantes colombianos se preparen para las exigencias del mundo globalizado, sin embargo, dicho documento no incluía competencias para el grado transición. Ya en el año 2016, con el diseño de las mallas de aprendizaje se presentaron tanto los derechos básicos de aprendizaje de inglés como el currículo sugerido para esta área de grado transición a grado 11° incluyendo en el mismo documento rutas metodológicas y evaluativas. Posteriormente en el año 2015 se establece el Plan Nacional de Inglés “Colombia Very Well” con el cual el gobierno nacional pretendió continuar con el proceso que llevaban sus sucesores, buscando el fortalecimiento de las competencias bilingües de los estudiantes colombianos. (MinEducación, 2014).

Los anteriores documentos de referencia permiten regular la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés porque en primer lugar presentan un abanico amplio de temáticas para que los profesores las implementen en las practicas pedagógicas de aula y en segundo lugar se constituyen estos referentes en un direccionamiento secuencial de lo que deben aprender los niños y jóvenes del idioma inglés. Cabe señalar que la enseñanza del inglés en Colombia esta permeada por el marco común europeo, quien establece unos lineamientos básicos por grado y nivel, además de ello establece unas competencias que van a de básico a alto dentro para el desarrollo de la competencia lingüística.

En resumen, es oportuno señalar que los referentes de calidad se constituyen en los fundamentos legales que adoptó el ministerio de educación nacional para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, hasta la vigencia los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia, las mayas curriculares y los derechos básicos de aprendizaje son los documentos orientadores en los aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos.

La anterior teorización permitió profundizar sobre aspectos conceptuales, en particular las *Sight Words* en la enseñanza del inglés, sin embargo, se debe decir que dentro de la enseñanza de la lengua castellana es muy limitada la literatura, infiriéndose con ellos que no se trabaja a la par con la conciencia fonológica. En cuanto a lo teórico se resalta los aportes de los estudios rastreados y las perspectivas de los autores convocados, en especial Dolch (1936) y Marzouk (2008), quienes han venido introduciendo este tipo de estrategia en la enseñanza de prelectura en el idioma inglés y a partir de sus estudios experienciales han mostrado resultados significativos en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa.

Ahora, en lo que respecta a los fundamentos legales, se indagó sobre algunos referentes de calidad que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Los documentos de referencia emergen a partir del año 1994 con la llamada apertura educativa y con ellos se revolucionan y se apertura la enseñanza de una lengua extranjera de manera obligaría, respaldado todo ellos desde la Ley 115 de 1994.

Es así como, los referentes de calidad presentan unas orientaciones claras y precisas dentro del componente pedagógico, incluso con la emergencia de los derechos básicos de aprendizaje se concibe la enseñanza de inglés de manera abarcadora y holística porque estructuralmente los Derechos Básicos de Aprendizaje están contruidos a partir de unidades didácticas, donde se presentan unas evidencias metodológicas comprensibles tanto para los maestros como para los estudiantes por nivel grado. No obstante, la enseñanza del inglés en Colombia seguirá siendo débil sí no está orientada por maestros formados en dicha disciplina, desde los primeros niveles.

Finalmente, se dirá que la articulación de estrategias didácticas, en particular las *Sight Words*, se constituyen en un complemento metodológico con los Derechos Básicos de Aprendizaje

para trabajar unidades didácticas direccionadas al aprendizaje de la conciencia fonológica, la prelectura y la lectura en los cursos iniciales, incluso las *Sight Words* pueden adaptarse al diseño de planes de área, planea de aula y proyectos pedagógicos trasversales focalizados a la enseñanza de la competencia lingüística del idioma inglés. En suma, los estudios rastreados sobre el tópico temático *Las Sight Words*, evidencian que son una estrategia didáctica que favorece de manera gradual la adquisición y el desarrollo de la habilidad lectora, gracias al reconocimiento de palabras claves.

Capítulo III. Diseño metodológico

3.1 Enfoque

La presente investigación se desarrolló a través de un diseño metodológico complementario, en línea con lo que plantean Murcia y Jaramillo (2001) la complementariedad se da en una investigación cuando se basa tanto en aspectos cualitativos como cuantitativos, destacando que las metodologías cualitativas generan un aporte importante por su búsqueda de la comprensión de la realidad.

La complementariedad puede abarcar el punto de vista externo, es decir, ir más allá de la relación maestro alumno, para nutrir el desarrollo de una investigación, sin embargo, vale la pena aclarar que en el caso de la presente investigación se dio relevancia a la relación maestro alumno, como la interacción en contexto de aula que permitió los resultados que más adelante se presentan.

La consideración de complementariedad se ha enfocado en lo que constituye el encuentro de dos métodos (cuantitativo y cualitativo), sin alterar los propósitos de lo desarrollado; en este sentido puede expresarse que se tiene un acercamiento a la mirada de Morin (2012) sobre las metodologías complementarias, quien expresa que son holísticas y hologramáticas, entendiéndose que los aportes de un método pueden perfectamente complementar a otros.

El presente estudio guarda algunas similitudes con lo que menciona Pereira (2011) relacionado con el paradigma mixto, en tanto se ha pretendido realizar transformaciones específicas en cierta población, en este caso, sería la incidencia de las estrategias pedagógicas mediante las *Sight Words* para la fase inicial del aprendizaje de la lectura. La puesta en marcha del trabajo investigativo, requirió una ruta de trabajo a partir de unos momentos, entre ellos la planificación de las secuencias didácticas, la exploración y la estructuración de las mismas, el

trabajo práctico y la retroalimentación mediada por una evaluación formativa, fundamentada en la acción y el diálogo en contexto del aula de clase, representando una interacción docente-estudiantes y un desarrollo de conocimiento, lo que permite mencionar que además del método mixto se transita por una investigación acción educativa.

Teniendo en cuenta la perspectiva de este estudio en la investigación acción educativa, se reafirma que es un proceso, donde el docente construye el saber pedagógico, mediante la aplicación de un tipo de estrategia o método que, permite identificar tanto las fortalezas como las debilidades pedagógicas para el aprendizaje de los niños, hecho esencial para el reforzamiento de las tareas didácticas. La investigación presente guarda relación con lo que plantea Elliot (2010) citando a Stenhouse en contexto de investigación acción pedagógica, señalando los roles de investigador, observador y maestro para su desarrollo, lo que tuvo reflejo en todos los momentos trabajados por la investigadora.

3.2 Muestra poblacional

Se seleccionó trabajar con los estudiantes de grado transición por su edad (4 y 5 años), del colegio Bilingüe Hispanoamericano de la ciudad de Tuluá, el cual es un colegio privado que se encuentra en la zona urbana. Esto ofreció una población de 33 estudiantes, pertenecientes a dos grupos, uno con 17 y el otro con 16 estudiantes. Estos grupos fueron seleccionados dado que, sus características lingüísticas y cognitivas estaban en el mismo nivel, ambos grupos nuevos en la institución, por lo cual no habían recibido instrucción en inglés con anterioridad. Esta población generó la expectativa de realizar el trabajo con una muestra censal, teniendo en cuenta que la población era pequeña, sin embargo, se realizó la invitación a la totalidad de estudiantes y respondieron a ella 23, los cuales fueron distribuidos en un grupo experimental de 11 estudiantes

y un grupo control de 12; lo que finalmente constituye una muestra de participantes voluntarios, según lo mencionado por Hernández et al. (2014).

3.3 Procedimiento

Con la intención de mejorar las habilidades prelectoras mencionadas con anterioridad en este documento por medio del uso de las *Sight Words* en niños de grado preescolar, se creó una planeación en la cual se implementaron con el grupo experimental la enseñanza de éstas, incluyendo en dicho plan el reconocimiento de los fonemas (al menos la letra inicial), el conteo de sílabas y el reconocimiento del vocabulario nuevo. Como todo esto requería de tiempo para el aprendizaje de cada uno de los puntos, se implementó la enseñanza explícita de las palabras seleccionadas. Dichas *Sight Words* se seleccionaron de acuerdo con el plan de área de la institución donde se compararon las palabras de la lista Dolch (Anexo A) con el vocabulario que los niños debían aprender a lo largo del año escolar y así mismo se complementaron con las palabras que más se adaptaran al plan de estudio institucional.

Se llevó un registro del seguimiento usando rejillas que señalaron cualitativamente los resultados, sin recurrir a una calificación en escala numérica, lo que a su vez se constituyó en un insumo para la comparación con el plan de área sin intervención de las *Sight Words* en el grupo control. Esto podría resultar contradictorio en un contexto experimental puro, si no se hubiera destacado el acercamiento a un método complementario.

Definidos los grupos para el desarrollo de la investigación, se implementaron los siguientes momentos para la interacción docente-estudiantes:

- Aplicación del pretest al grupo control y experimental.
- Incorporación de las *Sight Words* por medio del *overlearning procedure*.

- Aplicación del postest al grupo control y experimental.

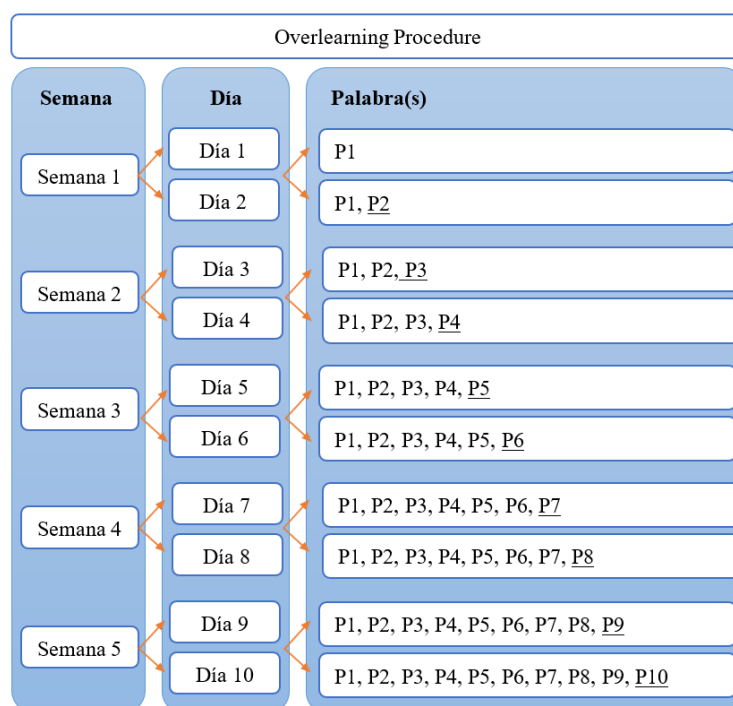
3.3.1 Aplicación del pretest

Antes de la implementación de la incorporación de las *Sight Words* se realizó un pretest donde se le presentaba a los niños las palabras a conocer y se evaluaba de esta forma su habilidad de reconocerlas o leerlas, los niños fueron evaluados individualmente. La implementación del pretest fue realizada por la docente investigadora. El test utilizado para evaluar las *Sight Words* fue el mismo utilizado por Marzouk en 2008 en su investigación *Building fluency on Sight Words*. Hay que tener en cuenta que al ser implementado en estudiantes cuya lengua meta es el inglés, se incluyó, la relación de la palabra con su significado. Igualmente, al ser implementado durante época de virtualidad se presentaron las palabras por medio de un power point y no de flashcards, aclarando que el test original fue adaptado teniendo en cuenta el nivel, la edad y el origen de los niños participantes.

3.3.2 Incorporación de las Sight Words (overlearning procedure)

Las palabras seleccionadas se enseñaron en clases de 40 minutos dos días durante 5 semanas, con un total de 10 palabras al finalizar la implementación, estas palabras se enseñaron utilizando el método de “sobrepensamiento” o *overlearning procedure*: 1; 1,2; 1, 2, 3; ... y así hasta enseñar la décima palabra (Marzouk, 2008). De esta forma, cada nuevo día se recordaban y trabajaban las palabras aprendidas con anterioridad y se introducía la palabra nueva del día. El grupo control no tuvo entrenamiento especial en el aprendizaje de las *Sight Words*.

Figura 1
Overlearning procedure



Nota. La figura muestra la secuencia de la aplicación del Overlearning Procedure, P1: Palabra 1, P2: palabra 2, ... P10: palabra 10. Lo subrayado señala la palabra que se incorpora a partir del día 2.

Cada una de las palabras fue introducida a los niños, explicándoles inicialmente lo que esta significaba, luego se les presentaba la palabra escrita y su lectura, para que de esta forma los niños realizaran su propia flashcard en casa. Como la enseñanza de estas palabras fue de forma virtual cada niño realizo su propia flashcard con la palabra del día y la ponía en un lugar de su casa donde pudiera verla con mucha frecuencia. Lo que constituyó de una forma práctica y participativa una ruta sencilla pero significativa relacionada con lo mnemónico, en tanto desde la cotidianidad se propició la relación de imágenes con las actividades de los niños, su crecimiento en los conceptos y su aplicación, como un paso en la estimulación de la memoria (Rodrigues, 2013).

Seguidamente, se les instaba a los estudiantes que pronunciaran la palabra y aplaudieran mientras lo hacían para así fomentar el reconocimiento de las sílabas que cada una de estas tenía. Después, se les presentó diapositivas con imágenes u oraciones sencillas para que identificaran la palabra o las palabras incorporadas día a día; esto significó que en el día 1 identificaron una palabra, generaron una flashcard con esa palabra; en el día dos los niños identificaron dos palabras, pero realizaron la flashcard de la nueva palabra. Esto sucesivamente fue dando un aporte paulatino en la cantidad de palabras identificadas y el ejercicio de elaboración de flashcards comprometido con la última palabra incorporada en el aprendizaje. El *overlearning procedure* mostrado previamente (ver figura 1) apoya lo descrito para la ruta metodológica. Cada adquisición de una nueva palabra se apoyaba en la unidad didáctica diseñada para facilitar que los niños relacionaran letras, significado y lectura.

3.3.3 Aplicación del postest

La aplicación del postest se realizó una vez terminada la secuencia del *overlearning procedure* y su diseño conservó la estructura del pretest que, al igual que este fue aplicado por la investigadora, de manera individual mediada por las TIC.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos para obtener la información requerida para esta investigación, el pretest, el postest y el portafolio digital.

3.4.1 Pretest y postest (Validados)

El test utilizado para evaluar la lectura de las *Sight Words*, su identificación y lectura, fue el mismo test utilizado por Marzouk en su investigación “*Building fluency of sight words*” realizada en el año 2008, el *Dolch Sight Word Assesment*. Este test se utilizó para evaluar las

diez (10) palabras seleccionadas antes y después de la implementación de las unidades didácticas de aprendizaje.

Con respecto al pretest y al postest es importante destacar que su uso o inclusión en la investigación, pasó por la consideración de su adaptación antes que su adopción, en tanto el contexto original de su aplicación mostraba claramente diferencias con respecto a la población sujeto de estudio. Para su adopción se dio prelación a los siguientes criterios: que se hubiera aplicado para aprender palabras de un idioma; que hubiera sido aplicado en un ámbito de formación preescolar; que la aplicación permitiera un seguimiento en un periodo o lapso no muy extenso o duradero; que no hubiera un énfasis en la aplicación por género; que permitiera la supresión de parte sin afectar la posibilidad de una interacción para aprendizaje.

Para dar fuerza a los criterios y acercarse a una adaptación sin pretensiones de expresar el test como creación de la investigadora, se decidió hacer un acercamiento piloto con una adaptación inicial a diez estudiantes del grupo de primero, cuyas edades fuera máximo de seis años cumplidos de modo que, el alejamiento en los procesos cognitivos no se considerara como una barrera para la aplicación en un contexto de desarrollo biológico y mental similar.

Aplicado el test adaptado suprimiendo la identificación de todas las palabras del alfabeto y haciendo énfasis en la letra inicial de cada palabra incorporada que, en este caso solamente fue para dos días de interacción, y al haber obtenido lo que se consideró un buen resultado, se decidió mantener el tipo de diseño adaptado, para aplicar en los niños del grado transición. Vale anotar que la adaptación del test respetó la existencia de las palabras existentes en el plan de área, para su comparación con la lista Dolch, lo que permitió que dicho plan aportará *Sight Words*.

3.4.2 Portafolio digital

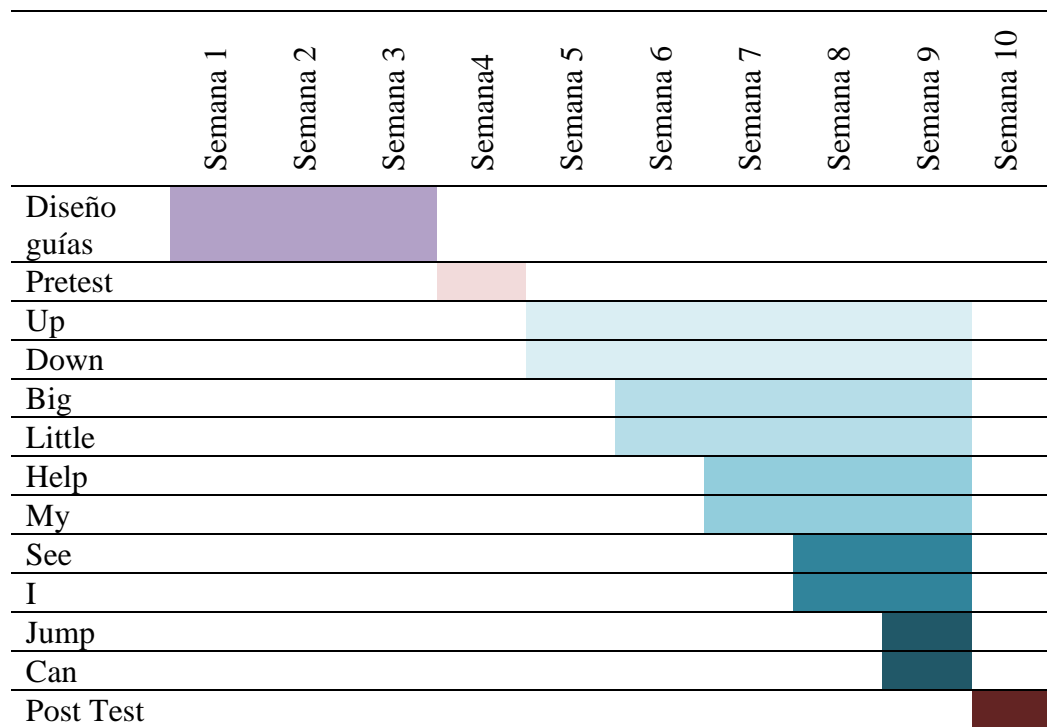
Este instrumento fue seleccionado como parte de la recolección de datos, dado que, permite una relación continua entre la práctica y la teoría, y sugerido por el Ministerio de Educación Nacional en tiempo de pandemia (Covid 19), con la finalidad que los estudiantes recepcionaran sus talleres y actividades didácticas, además este tipo de instrumentos también permite con mayor facilidad el análisis de la información brindada por las situaciones, para de esta manera mejorar y transformar las prácticas (Martínez, 2007). A este instrumento se le suman las grabaciones de las prácticas realizadas. La implementación de estos encuentros se dio durante época de virtualidad total.

La técnica empleada en los trabajos pedagógicos de aula virtual fue una técnica híbrida mediada por las TIC, la cual permitió monitorear los avances de los aprendizajes de los estudiantes. Considerado también un sistema híbrido que incorpora componentes interrelacionados (Equipos, máquinas, participantes, contenidos, temáticas, unidades didácticas). (MinEducación, 2020)

3.5 Momentos de desarrollo del proyecto

Los momentos de desarrollo que dan cuenta del presente proyecto, se exponen en la tabla 1 (cronograma).

Tabla 1
Cronograma



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados

4.1 Resultados

En este capítulo se presentan y se analizan los resultados obtenidos en el proceso investigativo, donde fue necesario aplicar una técnica (técnica de observación participante) e instrumentos (pretest, postest, unidad didáctica, flashcards) para la recolección de la información. A continuación, se describen los datos cualitativos obtenidos durante las prácticas y trabajos de campo con la población participante de la institución educativa Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá.

Tabla 2

Matriz de consolidación de la información del pretest – Grupo experimental

| Pretest | Up | Down | Big | Little | Help | My | See | I | Jump | Can |
|----------------------|----|------|-----|--------|------|----|-----|---|------|-----|
| Estudiante 1 | X | X | ✓ | X | X | X | X | X | X | X |
| Estudiante 2 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Estudiante 3 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Estudiante 4 | X | ✓ | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Estudiante 5 | X | X | X | ✓ | X | X | X | X | X | X |
| Estudiante 6 | ✓ | ✓ | X | X | X | ✓ | X | X | X | X |
| Estudiante 7 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Estudiante 8 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Estudiante 9 | X | X | X | ✓ | X | X | ✓ | X | ✓ | X |
| Estudiante 10 | X | X | ✓ | ✓ | X | X | X | X | X | X |
| Estudiante 11 | X | X | ✓ | X | X | X | X | X | X | X |

Fuente: Test adaptado a partir de Marzouk (2022).

En la tabla 2, se observan los resultados de los niños del grupo experimental obtenidos a partir del pretest, donde se les evaluó las siguientes *Sight Words*: *up, down, big, little, help, my, see, I, jump* y *can*, en ese sentido en la primera palabra solo un niño respondió acertadamente, mientras que 10 no lograron decodificar el grafema. En la segunda *Sight Word down*, solo 2 niños pudieron identificar su imagen auditiva y gráfica, mientras que 9 no lo lograron. En la

tercera referida a *big*, tres niños lograron el objetivo, mientras 8 se les dificultó, en la cuarta palabra *Little*, tres niños reconocieron la lectura del grafo fonema del vocablo, mientras 8 no lograron el objetivo, en la quinta palabra *help*, ninguno de los niños logró el objetivo. En la sexta *my*, un niño identificó su imagen sonora en lengua castellana mientras los otros no lo lograron. En la séptima palabra *see*, un niño la pronunció en lengua castellana y el resto no lo consiguieron. En la octava palabra el total de la población no logró la identificación fonográfica de la palabra. En la novena *Sight Word* un niño logró su lectura en español, mientras el resto no lo consiguió y en la última *Sight Word* evaluada ningún niño logró la identificación sonora y gráfica de la palabra

Según los resultados se interpreta que la población evaluada presenta dificultad en la adquisición y desarrollo lector de algunas palabras clave en lengua inglesa, en virtud de ello se hizo necesario implementar diez (10) secuencias didácticas para fortalecer la comprensión literal de palabras en inglés. Ahora, desde la perspectiva de Marzouk (2008) es normal que en la prueba inicial algunos niños evaluados presenten dificultad en el reconocimiento tanto auditivo como gráfico dado que no han recibido formación para la lectura de las *Sight Words* (ver tabla 3).

Tabla 3
Matriz de consolidación de información del posttest – Grupo experimental

| Postest | up | down | big | little | help | my | see | i | jump | Can |
|---------------|----|------|-----|--------|------|----|-----|---|------|-----|
| estudiante 1 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| estudiante 2 | ✓ | x | ✓ | x | ✓ | ✓ | ✓ | x | ✓ | ✓ |
| estudiante 3 | x | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| estudiante 4 | x | ✓ | ✓ | ✓ | x | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | X |
| estudiante 5 | ✓ | x | ✓ | ✓ | ✓ | x | ✓ | x | ✓ | ✓ |
| estudiante 6 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| estudiante 7 | x | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| estudiante 8 | x | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| estudiante 9 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| estudiante 10 | ✓ | ✓ | ✓ | x | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| estudiante 11 | x | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Fuente: Elaboración propia, 2022.

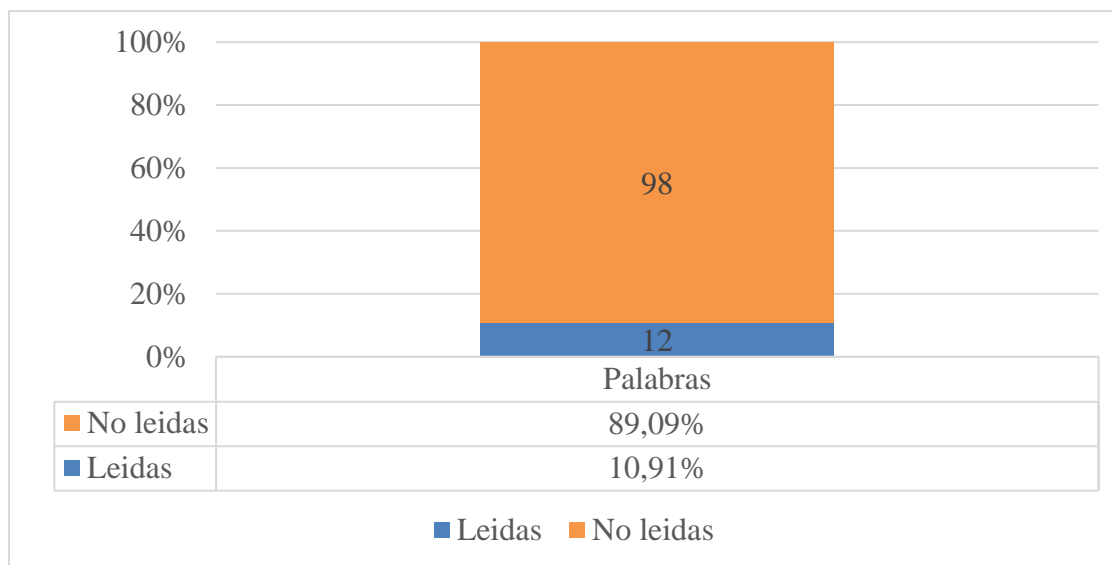
En la tabla 3 se observan los resultados obtenidos por la población participante, después de haber sido instruidos y orientados a partir de las 10 guías didácticas diseñadas e implementadas para fortalecer la habilidad lectora de las *Sight Words*. De acuerdo con lo anterior, en los resultados se evidencia una relativa mejoría gracias al entrenamiento y a las rutinas implementadas en los trabajos de campo.

Según los resultados, en la primera palabra referida a *up*, 6 niños reconocieron su sonido fonográfico, mientras que 6 no lo lograron, en la segunda *Sight Word down*, 9 niños lograron exitosamente el objetivo, mientras a 2 se les dificultó. En la tercera palabra *big*, la totalidad reconoció el sonido fonográfico, dado que, dicho vocablo es uno de los más usuales en etiquetas de juguetes y ropa. En la cuarta palabra referida a *Little*, 9 participantes identificaron el grafema, mientras que tres continúan con la dificultad. En la quinta palabra *help*, solo un niño no logró el objetivo. En la sexta palabra *my*, 10 niños consiguieron un desempeño alto, mientras que uno no lo logró, en la séptima palabra, *see* se logró el objetivo, en la octava *Sight Word I*, 9 estudiantes

lograron reconocer la estructura y el sonido de la palabra, en la novena expresión *jump*, todos los niños lograron su reconocimiento, y en la décima palabra *can*, solo un niño no cumplió con el objetivo de la tarea (ver figura 2).

Figura 2

Cantidad y porcentaje de palabras identificadas en el pretest.



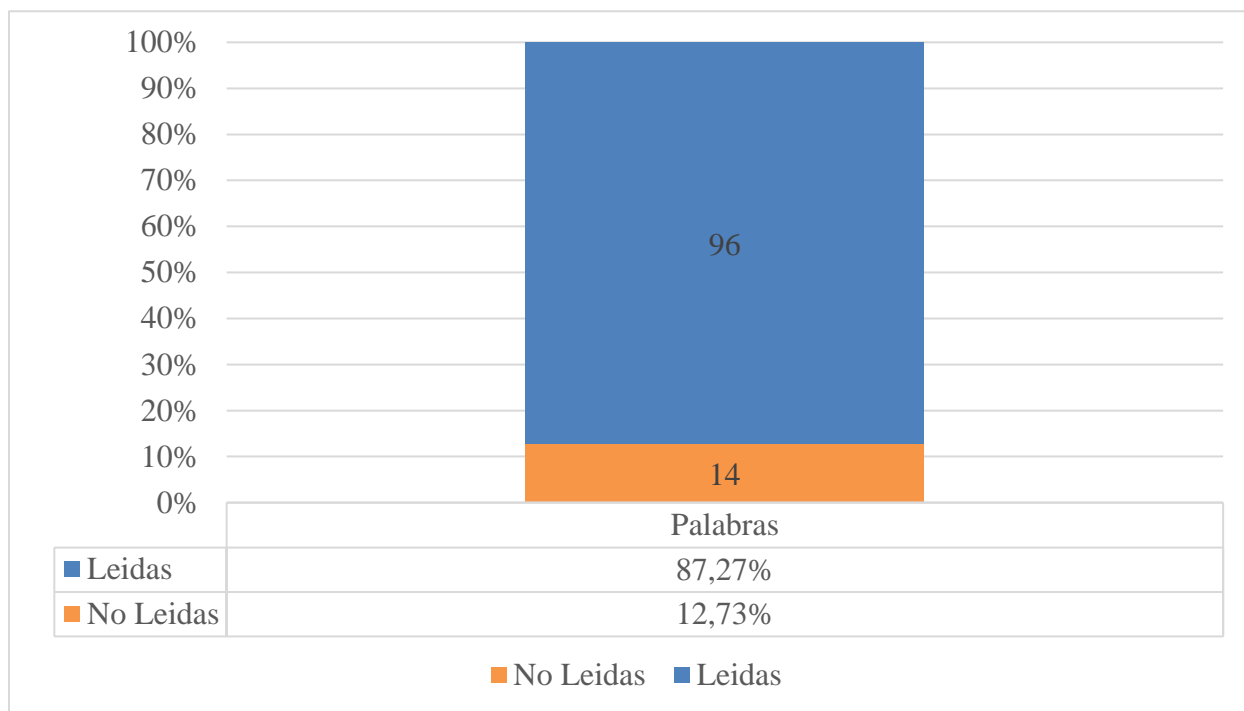
Fuente: Elaboración propia, 2023.

Con base en la tabla 2 y figura 2 que muestran los resultados del pretest y la 3 que muestra los resultados del postest, se pueden establecer las siguientes comparaciones, si se considera que la cantidad posible de resultados favorables en cada momento es 110. En el pretest hubo un 10,9% de resultados favorables, lo cual equivale a 12 de los 110 posibles. Los 12 resultados que fueron logrados por siete (7) de los once (11) estudiantes, tuvo cuatro (4) estudiantes con una palabra lograda, dos (2) estudiantes con tres palabras y uno (1) con dos palabras. Donde los estudiantes 6 y 9, fueron los que mejor resultados obtuvieron en el pretest.

Aunque se identificaron siete (7) de las diez (10) palabras, es decir el 70% de éstas, se distribuyeron así: cuatro palabras (*Up, My, See, Jump*) se identificaron una vez, una palabra

(Down) dos veces, y dos palabras (*Big, Little*) tres veces y ningún estudiante identificó las palabras *Help, I* y *Can*.

Figura 3
Cantidad y porcentaje de palabras identificadas en el pretest



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Al aplicar el postest, la interacción docente- estudiantes se refleja con los resultados obtenidos. Pues como lo muestra la figura 4 hubo un 87,27% de resultados favorables. Todos los estudiantes identificaron palabras y los estudiantes 6 y 9 cuyos resultados del pretest fueron los mejores, lograron el 100% de identificación de las palabras, al igual que el estudiante 1.

La siguiente tabla muestra con base en las anteriores, el progreso de los estudiantes, tomando como base la cantidad de palabras en el pretest y la cantidad en el postest.

Tabla 4

Matriz de consolidación de información comparativa entre las fallas del pretest el postest y su diferencia

| | Fallas Pretest | Fallas Postest | Diferencia |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| Estudiante1 | 9 | 0 | 9 |
| Estudiante 2 | 10 | 3 | 7 |
| Estudiante 3 | 10 | 1 | 9 |
| Estudiante 4 | 9 | 3 | 6 |
| Estudiante 5 | 9 | 3 | 6 |
| Estudiante 6 | 7 | 0 | 7 |
| Estudiante 7 | 10 | 1 | 9 |
| Estudiante 8 | 10 | 1 | 9 |
| Estudiante 9 | 7 | 0 | 7 |
| Estudiante10 | 8 | 2 | 6 |
| Estudiante 11 | 9 | 1 | 9 |

Fuente: elaboración propia, 2023.

Una manera de leer el progreso del aprendizaje podría relacionarse con la diferencia entre los resultados no favorables (fallas) entre el pretest y el postest, sin embargo, esto es una señal o índice, más no acoge otros aspectos que si involucran en procesos metacognitivos para la lectura (ver tablas 5,6).

Tabla 5

Matriz de consolidación de información en porcentaje de progreso en la lectura de las Sight Words

| | Pretest favorables | Postest favorables |
|----------------------|---------------------------|---------------------------|
| Estudiante1 | 10% | 100% |
| Estudiante 2 | 0% | 70% |
| Estudiante 3 | 0% | 90% |
| Estudiante 4 | 10% | 70% |
| Estudiante 5 | 10% | 70% |
| Estudiante 6 | 30% | 100% |
| Estudiante 7 | 0% | 90% |
| Estudiante 8 | 0% | 90% |
| Estudiante 9 | 30% | 100% |
| Estudiante10 | 20% | 80% |
| Estudiante 11 | 10% | 90% |

Fuente: elaboración propia, 2023.

Tabla 6

Matriz de consolidación de información comparativa entre las pruebas pre y postest de los grupos control y experimental

| | Grupo experimental | | Grupo control | |
|---------------|--------------------|------|---------------|------|
| | Pre | Post | Pre | Post |
| Up | 1 | 5 | 2 | 3 |
| Down | 2 | 9 | 0 | 2 |
| Big | 3 | 11 | 1 | 2 |
| Little | 3 | 8 | 1 | 3 |
| Help | 0 | 10 | 0 | 1 |
| My | 1 | 10 | 0 | 3 |
| See | 1 | 11 | 0 | 0 |
| I | 0 | 9 | 0 | 1 |
| Jump | 1 | 11 | 0 | 1 |
| Can | 0 | 10 | 0 | 2 |

Fuente: elaboración propia, 2023.

En la tabla 6 se puede observar la comparación de resultados entre los estudiantes del grupo experimental y control, entre el pretest y el postest. En ésta, se puede ver que en ambos grupos hubo una relativa mejoría en el reconocimiento de las palabras, pero el incremento mayor fue en el grupo experimental, al tener instrucción específica en el reconocimiento de las *Sight Words*. De esta forma se puede notar que en la palabra *up*, hubo una mejoría de 4 niños en el grupo experimental, mientras en el grupo control de 1; en la siguiente palabra, *down*, el grupo experimental tuvo una mejoría de 7 estudiantes y en el control de 2. En la *Sight Word*, *big*, el grupo experimental tuvo una mejoría de 8 estudiantes, mientras el control mejoró solo uno. En *Little*, el grupo experimental logró un avance en 5 niños, y la mejoría del control, fue de 2. Con la palabra *help*, 10 niños del grupo experimental lograron leerla e identificarla, mientras que, en el control solo uno lo logró. En la palabra *my*, 9 niños del grupo experimental la identificaron con claridad, en tanto que el grupo control logró una mejoría en tres estudiantes. El grupo

experimental en la palabra *see*, logró una mejoría en 10 de los estudiantes, en cambio el grupo control no logró reconocer dicha *Sight Word*. La palabra *I*, fue leída e identificada por 9 niños del grupo experimental y 1 del grupo control. La siguiente palabra, *jump*, en el grupo experimental fue identificada por 11 de los estudiantes, en cambio en el grupo control logró la identificación solo uno. Por último, la palabra *can*, fue leída por 10 estudiantes del grupo experimental y 2 del grupo control.

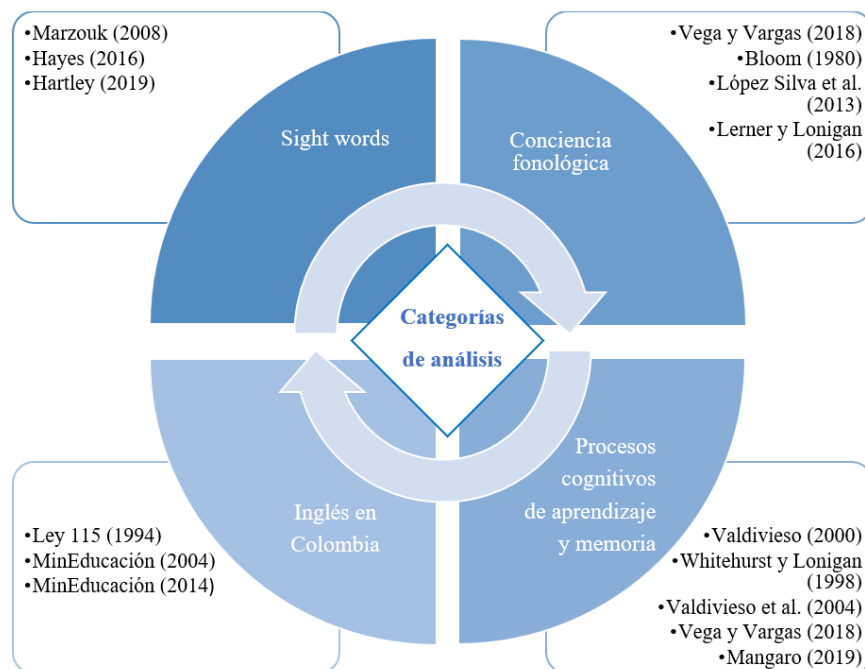
El estudio investigativo desde un principio quiso contar con un grupo control para determinar la efectividad de las *Sight Words*, como una estrategia didáctica en un contexto bilingüe, de acuerdo con los resultados se lograron los objetivos y se pudo evidenciar mediante la técnica de observación participante que realmente si funciona como una estrategia de aprendizaje.

4.2 Discusión de resultados

Después del análisis de los resultados se pasan a discusión, la cual se realiza a la luz de las perspectivas teóricas, los hallazgos, el objetivo general del estudio, las categorías temáticas (*Sight Words*, conciencia fonológica, procesos cognitivos del aprendizaje y memoria e inglés en Colombia) y finalmente las limitaciones del estudio. Ahora, el objetivo del estudio fue analizar la incidencia del uso de las *Sight Words* como una estrategia didáctica para favorecer las habilidades de prelectura en inglés de los niños de grado transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá – Valle. Por su lado, las categorías de análisis fueron cuatro, tres referidas a los fundamentos conceptuales y teóricos de la habilidad lectora, mientras la cuarta y última categoría hace alusión a los fundamentos legales de la enseñanza del idioma inglés en Colombia (ver figura 4).

Figura 4

Categorías y relación con los antecedentes y marco teórico.



Fuente: elaboración propia, 2023.

4.2.1 Análisis de la primera categoría (Sight Words)

Esta primera categoría de análisis, es quizá la más relevante porque es precisamente la estrategia didáctica que medió el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños participantes, en ese sentido se emplearon diez (10) palabras de uso frecuente (*up, down, big, little, help, my, see, I, jump y can*) con el objetivo de ser reconocidas, interiorizadas y apropiadas en el desarrollo lingüístico de los niños, por tanto fueron evaluadas en un primer y segundo test y trabajadas de manera rutinaria para fijar sus imágenes visuales tanto gráficas como auditivas.

Se debe anotar que en el primer intento de reconocimiento de las *Sight Words*, a partir del pretest, la mayoría de los niños presentaron dificultad en el reconocimiento fonográfico de las palabras, pues para algunos de ellos fue su primer contacto a nivel sociocultural con ellas, mientras que para otros ya eran usuales en otros medios (televisión, etiquetas, carteles, textos). Corroborando lo anterior, Marzouk (2008) sostiene que para que una palabra sea reconocida en

la memoria de un niño debe ser vista frecuentemente, tal como sucede con las marcas corporativas de algunos productos, infiriéndose con ello que entre más repetitiva sea una palabra mayor es su memorización y comprensión.

Posteriormente, se entró al reforzamiento cognitivo de las palabras objeto de estudio a partir del diseño de diez (10) guías didácticas, con la finalidad de que los niños aprendieran las imágenes acústicas y estructurales de las *Sight Words*. Para el logro del objetivo se realizaron actividades y talleres mediados por las TIC (plataforma Zoom, Google classroom, Power Point). Una vez implementada la propuesta didáctica, en este caso el desarrollo de las guías se procedió a aplicar el posttest, donde se evaluaron las mismas diez (10) palabras del test anterior; evidenciándose una relativa mejoría en los resultados obtenidos por los niños con respecto al reconocimiento fonográfico de las *Sight Words*. En términos generales se podría decir que se consiguió el logro del objetivo, gracias a las orientaciones personalizadas y colectivas por parte de la maestra y mediada didácticamente por las unidades pedagógicas de aprendizaje. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional, la flexibilidad del currículo a partir del diseño e implementación de guías pedagógicas favorecen el aprendizaje de los estudiantes porque en este tipo de metodología se pueden implementar modelos metodológicos más asequibles, de ahí que el estudio haya incorporado el modelo comprensivo interpretativo propuesto por Cornejo (2007).

Teniendo en cuenta lo desarrollado en la presente investigación, se recalca un punto de encuentro en los resultados de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, quienes lograron identificar mayor cantidad de *Sight Words* de forma individual y en una oración, que los estudiantes del grupo control, lo que no es ajeno a lo que expresó Marzouk (2008) en las

conclusiones de su estudio, referente a que el enseñar a los estudiantes este tipo de estrategias logra ser beneficioso y parece ser parte de un programa de alfabetización bastante efectivo.

Como lo mencionó Hayes (2016) y se dispuso en los antecedentes fue muy importante tener en cuenta la práctica diaria de las *Sight Words* en los horarios de clase, procurando un ambiente académico, lo que el llamo ambiente alfabetizador, de modo que la asociación de las palabras no se realizara fuera del contexto académico intencionado hacia el aprendizaje de la lectura en un primer paso importante constituido por trabajar en las habilidades de prelectura. En este sentido, también se mantiene lo referido a Hartley (2019) como un antecedente de buen aporte en lo metodológico, se pudo corroborar la diferencia en la adquisición de las *Sight Words* por parte de los estudiantes al contrastar su recepción o no de instrucción al respecto.

4.2.2 Análisis de la segunda categoría (Conciencia fonológica)

Entrando en el análisis de la segunda categoría referida a la conciencia fonológica se debe indicar que tanto pedagógica como didácticamente fue de gran relevancia haber fortalecido esta habilidad en el desarrollo prelector y lector de los niños, dado que permitió identificar el sonido onomatopéyico de voces acústicas, en particular la sonoridad de letras en un contexto semántico; para Vega y Vargas (2018) el desarrollo de esta habilidad es de gran importancia en los primeros años de escolaridad porque facilita la comprensión del código lingüístico.

Otro aspecto que se debe señalar dentro del análisis del estudio fue que, el desarrollo de las guías didácticas incluyó el fortalecimiento de la habilidad de la conciencia fonológica, para poder reconocer memorísticamente el valor significativo de cada una de las palabras evaluadas. En tal sentido se llevaron a cabo rutinas pedagógicas desde casa y en los encuentros virtuales con los niños, puesto que, la intensión pedagógica fue reforzar la imagen visual y auditiva de las

Sight Words mediada por la conciencia fonológica. En este sentido, se destacan los resultados obtenidos por Vega y Vargas (2018) quienes mencionan que, la búsqueda de actividades que permitan el desarrollo de la conciencia fonológica es importante para el aprendizaje de la lectura en la lengua meta, además que el uso rutinario de actividades especiales para esta habilidad fortalecen a su vez las habilidades prelectoras importantes para la lectura futura.

En suma, se dirá que es de gran importancia el trabajo pedagógico de la lectura en el aula, ya que, en la edad inicial los niños de manera innata y natural comienzan a explorar todo aquello que el medio les proporciona, como imágenes sonidos y objetos, y como tal todo lo que visualizan queda almacenado en el sistema mnemónico, según Bloom (1980). En relación con lo realizado en la investigación, se puede decir que, las diferentes actividades, tuvieron su aporte como trabajo de la conciencia fonológica, lo que se reflejó en los resultados del segundo test.

Esto guarda afinidad con lo que expresaron López et al. (2013) y brinda elementos importantes en lo que respecta al diagnóstico, si se tiene en cuenta que la conciencia fonológica es una de las habilidades prelectoras importantes para el desarrollo de la lectura. En este sentido también vale reconocer que las habilidades prelectoras permean lo que se ha definido en la presente investigación como las categorías de análisis y que, entre otras afinidades con los antecedentes y sus aportes, pueden encontrarse en el aporte de Lerner y Lonigan (2016) que destacaron como la habilidad toca las demás habilidades importantes encaminadas a una buena lectura, precisando la relación bidireccional que tienen la conciencia fonológica y el reconocimiento de letras.

4.2.3 Análisis de la tercera categoría (procesos cognitivos del aprendizaje y memoria)

En el análisis de esta categoría, se dirá que desde las perspectivas de Valdivieso (2000), Whitehurst y Lonigan (1998) y Valdivieso et al. (2004) el aprendizaje de la lectura es un proceso

sistémico y gradual, al ser necesario reforzar la pronunciación y decodificación de palabras para alcanzar la memorización y la comprensión literal de éstas, de hecho lo expuesto por los autores se pudo evidenciar en los trabajos de campo en la interacción con los niños del Colegio Bilingüe Hispanoamericano, donde fue necesario implementar las *Sight Words* desde flashcards que ayudaran a su conocimiento fonético e imágenes en las guías de trabajo ayudando a los estudiantes a identificar su significado, relacionando de esta manera palabras, acciones, verbos y letras. En el grupo experimental, se observó que los estudiantes después la implementación de las *Sight Words* reconocieron palabras vinculándolas con su lectura e identificación de su significado, mientras que en el grupo control, algunos estudiantes pudieron avanzar en el logro de los objetivos, mientras que otras presentaron, mayor dificultad debido a que no contaron con la instrucción pedagógica de las *Sight Words*.

La implementación de la unidad didáctica como parte del proceso y de su objetivo correspondiente en esta investigación, permite expresar que en los procesos de memoria y aprendizaje es fundamental realizar trabajos metacognitivos de control y monitoreo para así poder reforzar las dificultades que se presenten en lo relacionado a la decodificación y comprensión de la conciencia fonológica de las letras y las palabras.

Uno de los antecedentes que guarda correspondencia con lo expresado, lo constituye el estudio realizado por Vega y Vargas (2018) que destacan la importancia de la memoria y la comprensión en el ejercicio pedagógico enfocado hacia el aprendizaje de la lengua meta con la incorporación de una unidad didáctica. Sin dejar de lado lo relacionado con lo abordado por Mangaro (2019) tal como se había expresado en el antecedente respectivo, donde se destacó lo cognitivo en relación con la comprensión de la información.

4.2.4 Análisis de la cuarta categoría (inglés en Colombia)

En el análisis de los fundamentos legales, se encontró que la enseñanza del idioma inglés está regulada por la Ley 115 de 1994 además de ser orientada pedagógica y didácticamente con base en lineamientos curriculares estándares básicos de competencia, mallas curriculares y derechos básicos de aprendizaje, todo ello como un proceso gradual en la adquisición y desarrollo de una lengua extranjera.

Lo anterior puede contextualizarse como referentes de calidad que engloban pedagógica, didáctica y metodológicamente la instrucción del idioma inglés. Incluso se debe indicar que su enseñanza y el aprendizaje, está focalizado desde el marco común europeo para la enseñanza de lenguas extranjeras en lo que respecta al desarrollo de la competencia comunicativa desde sus cuatro habilidades lingüísticas, en este caso la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura. Cabe señalar que el interés investigativo del estudio fue trabajar la habilidad lectora, en una etapa temprana como fundamento o ámbito de prelectura, mediada por las *Sight Words* en el grupo experimental, constituido por once (11) niños.

En el contexto de la presente investigación, es oportuno indicar que la comprensión y el análisis de los fundamentos legales, más exactamente, los referentes de calidad del idioma inglés fueron indispensables para comprender algunas unidades didácticas de la habilidad lectora, donde es necesario desde los primeros años de escolaridad trabajar y orientar el reconocimiento del abecedario y posteriormente palabras de uso frecuente para lograr llegar a la lectura de frases y oraciones, de ahí que el trabajo inicial de la microestructura textual, en este caso las *Sight Words* se constituye en un proceso valioso que en la medida que los niños memoricen, comprendan y lean palabras podrán mejorar paulatinamente el desarrollo oral y lectoral del idioma inglés. También se resalta el trabajo realizado con la implementación de las guías

pedagógicas, las cuales se convirtieron en un material educativo de gran ayuda para fortalecer el aprendizaje de las *Sight Words*.

Lo anterior permite acoger los planteamientos de Dolch (1948), Marzouk (2008), Ehri (2005) como esenciales para comprender conceptualmente el que, el para qué y el porqué de las *Sight Words*. Ahora, uno de los autores de mayor relevancia dentro del análisis de la información fue Marzouk (2008) porque desde su mirada, cobra sentido la pedagogía y la didáctica en la enseñanza de las *Sight Words* en una lengua extranjera, desde el nivel de transición.

Conclusiones

A manera de conclusión se debe indicar que el objetivo general se cumplió satisfactoriamente porque se pudo analizar la incidencia del uso de las *Sight Words* como una estrategia didáctica para favorecer las habilidades de prelectura en inglés de los niños de grado transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá – Valle, mediado por diferentes actividades y estrategias didácticas, entre ellas, unidades didácticas, juegos dirigidos, flashcards, juegos fonográficos, canciones, entre otras.

Otra tarea realizada fue la implementación de un diagnóstico, el cual permitió identificar el estado inicial de los once (11) estudiantes en el grupo experimental y doce (12) en el grupo control con respecto al aprendizaje de la habilidad prelectora, siendo necesario que los docentes diagnostiquen los saberes previos que traen los niños sobre algunos saberes fonológicos y fonéticos. Cabe señalar que, el test aplicado fue validado por la investigadora Marzouk (2008) lo que soporta su nivel de efectividad, en el contexto de esta investigación.

Otro aspecto que se concluye es el diseño y la implementación de las secuencias pedagógicas, las cuales se constituyen en un producto intelectual pensado como un aporte didáctico para favorecer el aprendizaje de la habilidad lectora a través de las *Sight Words*.

De otro modo, se implementó la unidad didáctica de aprendizaje diseñada con anterioridad, para el desarrollo de las habilidades de prelectura de los niños de grado transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá. Cabe señalar que una de las bondades de la unidad didáctica fue, que permitió desarrollar la gestión de aula desde cada una de sus etapas (exploración, estructuración práctica, realimentación y evaluación) y organizar las actividades pedagógicas de manera secuenciada y retroalimentada para fortalecer el reconocimiento sonoro y gráfico de las *Sight Words* utilizadas.

Una última tarea que se implementó fue la realización de una evaluación final mediada por la secuencia didáctica, la cual permitió identificar los resultados de aprendizaje obtenidos por los niños de grado transición del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá. Refiriéndose a la evaluación, se precisa que esta fue implementada de manera formativa, donde fue necesario la pedagogía del ensayo – error, dado que, posibilita que el niño se le brinde la confianza de pronunciar en algunas ocasiones de manera incorrecta para posteriormente ir corrigiendo los sonidos de las *Sight Words*.

Dos de las palabras que más dificultad causaron al momento de la lectura, tanto en el pretest, como en el posttest, fueron las palabras *up* y *help*, las cuales por su lectura en inglés tan poco parecida a la lectura en la lengua materna, la decodificación fonológica se dificultó, como lo mostraron Vega y Vargas (2018) en sus hallazgos, donde notaron que la lengua materna es un factor incidente en el aprendizaje de la lengua meta.

Este estudio donde la investigadora fue quien aplicó las *Sight Words* en la población, no constituye un cierre de la frontera de conocimiento con respecto a lo realizado, sino, que muestra la posibilidad de cambios que pueden ocurrir a partir de un primer paso, donde ha jugado un papel importante la utilización de la unidad didáctica, la cual permitió que los estudiantes de grado transición se acercaran con mayor facilidad a la lenguas meta y mejoraran sus habilidades prelectoras.

El aporte investigativo de la magister a la comunidad ucevista fue trabajar pedagógica y didácticamente un tema poco abordado en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, fuera de ello, cabe mencionar que, en el repositorio de la universidad no existe una tesis de maestría o una tesis de pregrado que haya abordado el tema objeto de estudio, siendo un tópico

básico para potenciar la conciencia fonológica y la habilidad prelectora y lectora en el idioma inglés.

De otro modo las aportaciones de los estudios investigativos rastreados, y en especial los autores referenciados fueron de gran relevancia, porque, permitieron ampliar los fundamentos conceptuales, teóricos, didácticos y metodológicos de la prelectura y la conciencia fonológica en los primeros años de escolaridad.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones se presentan con el fin de resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las *Sight Words* en la educación inicial, puesto que, es un tema que ha sido muy empleado en la enseñanza de la lengua inglesa en países angloparlantes, mas no en Colombia, donde se supone que existe un programa de bilingüismo direccionado desde el Ministerio de Educación Nacional y en el Plan Decenal de la Educación. En ese sentido se hace un llamado de atención a los siguientes organismos:

- **A nivel ministerial**

Es necesario que el Ministerio de Educación Nacional introduzca nuevas didácticas que han arrojado excelentes resultados en la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en los primeros años de escolaridad porque en esta edad el niño tiene un desarrollo cognitivo preoperacional y operacional, en consecuencia, un tema que podría trabajarse mediante guías de aprendizaje o secuencias didácticas son precisamente las *Sight Words*.

- **A nivel municipal**

El municipio de Tuluá cuenta con la oficina de bilingüismo y como tal esta dependencia busca que a través de diferentes metodologías se establezcan la enseñanza del inglés desde el nivel inicial hasta la básica y media, en esas consideraciones sería relevante sugerir o capacitar a los maestros sobre el uso de las *Sight Words*. Fuera de ello, es necesario que la enseñanza del inglés cuente con profesionales de la misma disciplina, si realmente se quiere garantizar un efectivo conocimiento didáctico del inglés, ya que, según Shullman (2018) la enseñanza de un contenido debe contar con maestros idóneos.

- **A nivel institucional**

Se recomienda que, a nivel curricular, se implementen las *Sight Words* en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, dado que, los estudios Dolch y Marzouk (2008) evidencian que es de tipo de estrategia favorecen la conciencia fonológica y la prelectura de palabras de uso social que vinculan los niños a su sistema mnemónico y fijando de manera visual su escritura.

Para cada uno de estos niveles también se recomienda tener un equipo de trabajo interdisciplinar (docentes, fonoaudiólogos) y llevado de la mano con la familia de los estudiantes. Equipo, el cual permita un buen entrenamiento fonológico, por medio de uso rutinario de actividades y un método preciso, el cual es fundamental para obtener resultados positivos en la lengua meta.

Limitaciones

Las dificultades que se presentaron a la hora de desarrollar el trabajo investigativo fueron, por un lado, el tiempo vivido en pandemia, teniendo en cuenta que las escuelas y colegios tuvieron que suspender sus interacciones presenciales y pasar a lo que se denominó presencialidad mediadas por las TIC, es decir, pasar de una metodología presencial convencional a otra remota o virtual.

Por el otro lado, la segunda dificultad fue que, en este nivel educativo los niños requieren estar bajo las orientaciones presenciales de la maestra porque en la enseñanza de una lengua extranjera se requiere una concentración activa y trabajar de manera rutinaria las operaciones básicas de la memoria, la comprensión y el análisis.

Referencias bibliográficas

Aguado Aguilar, L. (2001) “Aprendizaje y Memoria,” *Revista de Neurología*, 32(04), 373.

<https://doi.org/10.33588/rn.3204.2000154>

Altani, A., Protopapas, A. and Georgiou, G.K. (2017). The contribution of executive functions to naming digits, objects, and words. *Read Writ* 30, 121–141. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9666-4>

Ausubel, D. P. (1962). A Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention. *The Journal of General Psychology*, 66, 213-224.

<http://dx.doi.org/10.1080/00221309.1962.9711837>

Baddeley, A. (1992). *Working memory*. *Science*, 255(5044), 556-559. doi:10.1126/science.1736359

Baddeley, A. (1997). *Human memory : theory and practice* (Revised edition.). Psychology Press.

Baddeley, A. (2003). *Working memory and language: an overview*. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208. doi:10.1016/s0021-9924(03)00019-4

Baddeley, A., & Hitch, G. J. (2000). *Development of Working Memory: Should the Pascual-Leone and the Baddeley and Hitch Models Be Merged?* *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(2), 128–137. doi:10.1006/jecp.2000.2592

Bailer, C., Braga, L., & Souza, R. (2013). Working memory capacity and attention to form and meaning in EFL reading. *Letras de Hoje*, 48(1), 139-147.

Bloom, J. 1980. *Las operaciones mentales del aprendizaje*. Editorial Trillas. Barcelona. España.

- Browder, D.M. and Xin, Y.P. (1998) “A meta-analysis and review of Sight Word Research and its implications for teaching functional reading to individuals with moderate and severe disabilities,” *The Journal of Special Education*, 32(3), pp. 130–153.
<https://doi.org/10.1177/002246699803200301>.
- Camargo, J., & Orbezo Navarro, J. C. (2010). Exploring EFL Students’ Reading Comprehension Process through Their Life Experiences and the Sight Word Strategy. *HOW*, 17(1), 57–72.
Retrieved from <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/65>
- Cambridge. (2013). *What is literacy. An Investigation into Definitions of English as a subject and the relationship between English, Literacy and “being literate”*. Cambridge Assesment.
- Ceprano, M. A. (1981). Context versus Isolation Methods of Word Instruction: Efficiency Assessed by Paralleling Assessment Modes. *Journal of Reading Behavior*, 13(4), 381–390. <https://doi.org/10.1080/10862968109547427>
- Clemente Casanova, I. T. D. (2017). *Importancia de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura en educación infantil*. [Tesis de maestría. Universidad de la Laguna] **URI**
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/5734>
- Colombia aprende (4 de Diciembre de 2020). *Colombia Aprende la Red del Conocimiento*. Obtenido de Colombia Aprende | La red del conocimiento
- Cornejo, H. (2007). Modelo comprensivo-interpretativo del proceso de apropiación subjetiva de tecnologías en organizaciones. *Revista Iberoamericana Educación, Salud, Trabajo*, 5(4), 9.
- Crystal, D. (2003). Why a global language? In *English as a Global Language* (pp. 1-28). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511486999.003

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 912–925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>

Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

Dolch, E. W. (1936). A Basic Sight Vocabulary. *The Elementary School Journal*, *36*(6), 456–460. <https://doi.org/10.1086/457353>

Dolch, E. W. (1948). *Problems in reading*. Garrard Press, Champaign, III

Dufva, M., Niemi, P. & Voeten, M.J. The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: from preschool to grade 2. *Reading and Writing* **14**, 91–117 (2001). <https://doi.org/10.1023/A:1008186801932>

Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135–154). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch8>

Ehri, L. C. (2005). *Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues*. *Scientific Studies of Reading*, *9*(2), 167–188. doi:10.1207/s1532799xssr0902_4

Elliott, J.H. (2010) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escobar, F., (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, *12*(21), 169-194. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102112>

- Fajardo, Z. E., Solórzano, J. M., & Quiñonez, M. (2018). La estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los niños y niñas de 6 a 7 años. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 2(15), 26-41.
- García Blanco, M. (2013). García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre. Madrid: Narcea, 211 pp. *Estudios Sobre Educación*, 24, 254. <https://doi.org/10.15581/004.24.2036>
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Goodrich, J.M., Lonigan, C.J. and Farver, J.A.M. (2013) “Do early literacy skills in children's first language promote development of skills in their second language? an experimental evaluation of transfer.” *Journal of Educational Psychology*, 105(2), pp. 414–426. <https://doi.org/10.1037/a0031780>.
- Hartley, J. (2019). *The Effects of Explicitly Teaching Sight Words on the Reading Levels of Kindergarten Students*. [Master thesis. Goucher College] [The Effects of Explicitly Teaching Sight Words on the Reading Levels of Kindergarten Students \(mdsoar.org\)](https://mdsoar.org)
- Hayes, C. (2016). *The effects of sight word instruction on students' reading abilities*. [Master Thesis, St. John Fisher College] ["The Effects of Sight Word Instruction on Students' Reading Abilities" by Colleen Hayes \(sjf.edu\)](https://www.sjf.edu)
- Helman, L.A., & Burns, M.K. (2008). What does oral language have to do with it? Helping young english-language learners acquire a sight word vocabulary. *The Reading Teacher*, 62, 14-19.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición ed.). México: MCGraw-Hill.

Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K.E. *et al.* Components of phonological awareness. *Read Writ* 7, 171–188 (1995). <https://doi.org/10.1007/BF01027184>

<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/12527/u686139.pdf?sequence=1&isAllowed=>

Y

Jaramillo-Valencia, B. and Quintero-Arrubla, S.R. (2020) “Significación sobre la Enseñanza de la Lectura en inglés: Prácticas de docentes en educación preescolar,” *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), pp. 234–250. Available at: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6731>.

Johnson, A. J. (2013). *Teaching sight words: a study of two methods for sight word retention in kindergartners* [Doctoral dissertation, University of Wisconsin – River Falls]. **URI** <http://digital.library.wisc.edu/1793/67447>

Kluth, P., & Darmody-Latham, J. (2003). Beyond Sight Words: Literacy Opportunities for Students with Autism. *The Reading Teacher*, 56(6), 532–535. <http://www.jstor.org/stable/20205240>

Lerner, M. D., & Lonigan, C. J. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. *Journal of experimental child psychology*, 144, 166–183. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.023>

Ley General de la Educación. Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). [Ley 115 1994.doc](#) (mineduccion.gov.co)

López Silva, L. S., Camargo De Luque, G., Duque Aristizábal, C., Ariza Muñoz, E., Ávila Cantillo, M., & Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima*, (19), 2-20. DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.19.299.705>

Lorenzo, J. R., (2001). Procesos cognitivos basicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonologica. *Interdisciplinaria*, 18(1), 1-33.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011326001>

Mangaro, M. L. (2019). *First graders identify sight words in self-selected texts during independent reading*. [Master thesis, Rowan University.] "[First graders identify sight words in self-selected texts during indep](https://www.rowan.edu/~mangaro/)" by Michelle L. Mangaro (rowan.edu)

Mann, V. A., & Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 592–599. <https://doi.org/10.1177/002221948401701005>

Martínez Cubelos, J. (2014). Relación entre funciones ejecutivas, conciencia fonológica y lectura inicial, en el alumnado del 1º curso de Educación Primaria. *Educación y futuro digital*.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.

Marzouk, N. (2008) *Building fluency of sight words*. [Master thesis, Department of Education and Human Development of the State University of New York College]
https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/5635/ehd_theses/432/fulltext%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Medina, M., Melo, G., & Palacios, M. (2013). La importancia del aprendizaje del idioma inglés a temprana edad. *Revista Científica Yachana*, 191-195. DOI: <https://doi.org/10.1234/yach.v2i2.46>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Plan Nacional de Bilingüismo. (Microsoft PowerPoint - Programa Nacional Bilingüismo) (mineduccion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Plan Nacional de Bilingüismo. (Microsoft PowerPoint - Programa Nacional Bilingüismo) (mineduccion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Multimodalidad mediada por tecnología digital fundamentada en la interacción social. Multimodalidad mediada por tecnología digital fundamentada en la interacción social (colombiaaprende.edu.co)
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Plan Nacional de Bilingüismo (2004 - 2019)* (Microsoft PowerPoint - Programa Nacional Bilingüismo) (mineduccion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). **El ideal educativo del nuevo siglo**. *Al Tablero*. El ideal educativo del nuevo siglo. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (mineduccion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025 documento de socialización*. Scoring Models (1 of 3) (mineduccion.gov.co)
- Morin, E. (2012) El método. Primera edición. Editorial magisterio. Bogotá Colombia.
- Murcia Peña, N., y Jaramillo Echeverri, L. G. (2001). La Complementariedad como Posibilidad en la Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa. *Cinta de Moebio*, 12 , 30-43. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101204.pdf>.

- Nist, L. and Joseph, L.M. (2008) “Effectiveness and efficiency of flashcard drill instructional methods on urban first-graders' word recognition, acquisition, maintenance, and generalization,” *School Psychology Review*, 37(3), pp. 294–308. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087877>.
- Ortega, I. S., & Ruetti, E. (2014). La memoria del niño en la etapa preescolar. *Anuario de investigaciones*, 21(2), 267-276.
- Parrado Cifuentes, J. P. (2014). Enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua extranjera inglés, teniendo en cuenta el proceso simultáneo en la lengua materna en grado transición (biliteracy). Universidad de los Andes Centro de Investigación y Formación en Educación – CIFE Concentración en Bilingüismo.
- Parrila, R., Kirby, J.R. and McQuarrie, L. (2004) “Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development?” *Scientific Studies of Reading*, 8(1), pp. 3–26. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0801_2.
- Pereira, Z., (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua.
- Rodríguez, T. P. P. C. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-Scientia*, 3(1), 89-98.

- Sastre-Gómez, L. V., Celis-Leal, N. M., Roa-De la Torre, J. D., & Luengas-Monroy, C. F. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175-190. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>
- Torgesen, J.K., Wagner , R.K. and Rashotte, C.A. (1994) “Longitudinal studies of Phonological Processing and reading,” *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), pp. 276–286. Available at: <https://doi.org/10.1177/002221949402700503>.
- Torgesen, J.K., Wagner , R.K. and Rashotte, C.A. (1994) “Longitudinal studies of Phonological Processing and reading,” *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), pp. 276–286. Available at: <https://doi.org/10.1177/002221949402700503>.
- Valdivieso, L. B, Villalón, M. and Orellana, E. (2004) “Los Procesos Cognitivos y El Aprendizaje de la Lectura inicial: Diferencias Cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes,” *Estudios pedagógicos (Valdivia)* [Preprint], (30). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052004000100001>.
- Valdivieso, L. B. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 27(2), 49-68. <http://www.cuadernos.info/index.php/pel/article/view/25999>
- Vega, E. E. R., y Vargas, M. D. P. O. (2018). Phonological awareness: A step In English language development. *Opening Writing Doors Journal*, 12(1), 81-116. <https://core.ac.uk/download/pdf/230765002.pdf>.
- Vítores, D. F. (2009). El inglés en Europa: Origen y consolidación de una lengua franca. *ODISEA*, 10. Colombia aprende








- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Vygotsky, L. S. (1989). Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, 27(2), 53–77.
<https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405270253>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 83–103. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.1.83>
- Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (1998) “Child development and emergent literacy,” *Child Development*, 69(3), pp. 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Yaw, J. *et al.* (2012) “Evaluating a computer-based sight-word reading intervention in a student with intellectual disabilities,” *Journal of Applied School Psychology*, 28(4), pp. 354–366.
<https://doi.org/10.1080/15377903.2012.722181>

Anexos





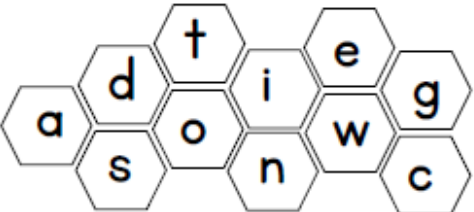

Anexo A. Lista Dolch.







| | | | |
|---------------------|-----------|------------|--------|
| CONJUNCTIONS | they | where | some |
| and | this | why | ten |
| as | *those | yes | the |
| because | us | | three |
| but | we | ADJECTIVES | two |
| if | what | a | warm |
| or | *which | all | white |
| | who | an | yellow |
| PREPOSITIONS | you | any | VERBS |
| about | your | *best | am |
| after | | *better | are |
| at | ADVERBS | big | ask |
| by | again | black | ate |
| down | *always | blue | be |
| for | around | both | been |
| from | away | brown | bring |
| in | *before | *clean | buy |
| into | far | cold | call |
| of | fast | *eight | came |
| on | first | every | can |
| over | here | *five | carry |
| to | how | four | come |
| under | just | full | could |
| *upon | much | funny | cut |
| with | never | good | did |
| | no | green | do |
| PRONOUNS | not | hot | does |
| he | now | kind | *done |
| her | off | *light | don't |
| him | once | little | draw |
| his | only | long | drink |
| I | out | many | eat |
| it | so | new | fall |
| *its | soon | old | find |
| me | then | one | fly |
| my | there | *own | found |
| *myself | today | pretty | gave |
| our | *together | red | get |
| she | too | right | give |
| that | up | round | go |
| their | very | *seven | *goes |
| them | *well | *six | going |
| these | when | small | |
| VERBS— <i>Cont.</i> | like | ride | thank |
| got | live | run | think |
| grow | look | said | *try |
| had | made | saw | *use |
| has | make | say | walk |
| have | may | see | want |
| help | must | shall | was |
| hold | open | show | *wash |
| *hurt | *pick | sing | went |
| is | play | sit | were |
| jump | please | sleep | will |
| keep | pull | *start | wish |
| know | put | stop | work |
| laugh | ran | take | would |
| let | read | tell | *write |




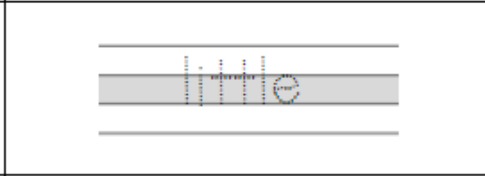
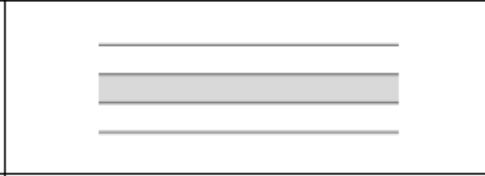
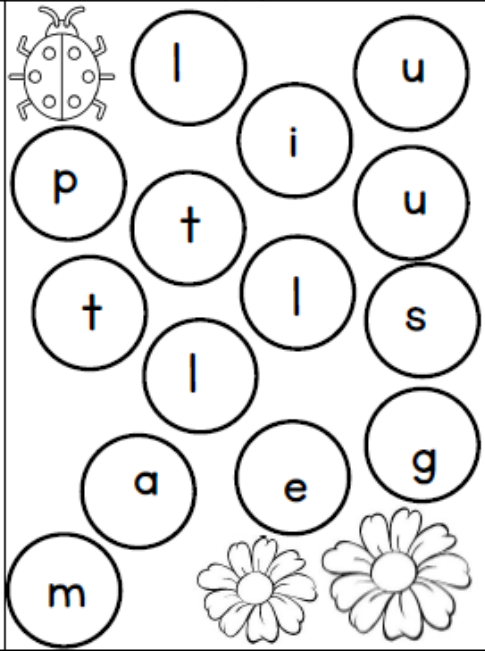
Anexo B. Unidades didácticas Sight Words.




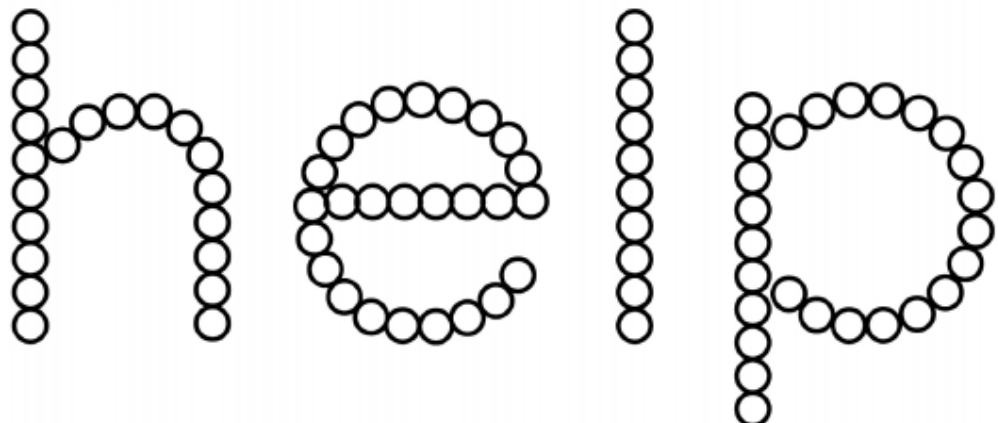
| | | | | |
|--|-------------------|--|---|----|
|  | Topic: Up | Activity: Follow the instructions on each chart. Then color the objects that are up the tree. |  | |
| | Level: Transition | | | |
| | Date: April | | | |
| Read it | | Trace it | | |
|  | |  | | |
| Color it | | Write it | | |
|  | |  | | |
|  | | Find it | | |
| | | Tu | up | My |
| | | Pu | One | Up |
| Open | Ty | up | | |
| Up | My | UP | | |
| | | Paste it | | |
| | | | | |
| Student's name: | Teacher's name: | Score: | Copy # 27 | |







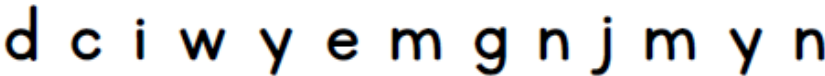
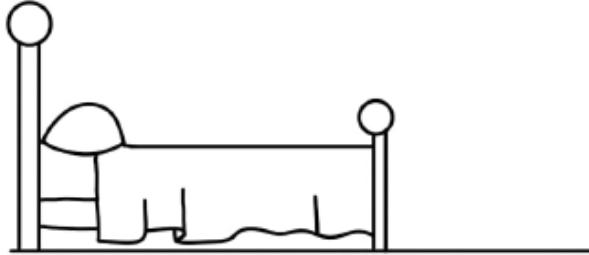
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| T | p | m | u | i |
|---|---|---|---|---|



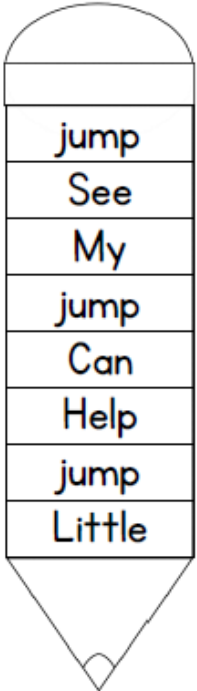
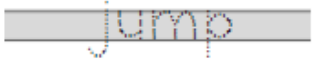


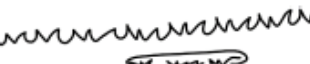
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|  | Topic: Down Level: Transition Date: April | Activity: Follow the instructions on each chart. Then color the objects that are down. |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Read it <h1>down</h1> | | Trace it  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Color it <h1>down</h1> | | Write it  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Match the letters  | | Find the word <table border="1" data-bbox="836 882 1339 1102"> <tr><td>t</td><td>i</td><td>f</td><td>q</td><td>f</td><td>h</td><td>s</td><td>y</td><td>u</td></tr> <tr><td>r</td><td>v</td><td>g</td><td>d</td><td>d</td><td>e</td><td>p</td><td>k</td><td>j</td></tr> <tr><td>o</td><td>d</td><td>b</td><td>m</td><td>u</td><td>o</td><td>a</td><td>s</td><td>e</td></tr> <tr><td>f</td><td>a</td><td>n</td><td>z</td><td>m</td><td>d</td><td>o</td><td>w</td><td>n</td></tr> </table> | | t | i | f | q | f | h | s | y | u | r | v | g | d | d | e | p | k | j | o | d | b | m | u | o | a | s | e | f | a | n | z | m | d | o | w | n |
| t | i | f | q | f | h | s | y | u | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| r | v | g | d | d | e | p | k | j | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| o | d | b | m | u | o | a | s | e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| f | a | n | z | m | d | o | w | n | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Student's name: | Teacher's name: Vanessa Andrea Oliveros Espinosa | Score: | Copy # 28 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



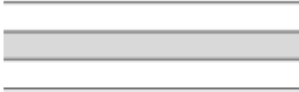


| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|-----|----|-----|-----|--|----|---|-----|------|-----|-----|------|-----|
|  | Topic: Big Level: Transition Date: May | Activity: Follow the instructions on each chart. Then color the big persons. |  | | | | | | | | | | | | | |
| Read it | |  | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Write it  | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Trace and complete the missing letters | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr> <td data-bbox="219 966 381 1060"></td> <td data-bbox="381 966 560 1060">i</td> <td data-bbox="560 966 722 1060"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="219 1060 381 1165">b</td> <td data-bbox="381 1060 560 1165"></td> <td data-bbox="560 1060 722 1165"></td> </tr> </table> | | | i | | b | | |  | | | | | | | | |
| | i | | | | | | | | | | | | | | | |
| b | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Find the correct word | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table> <tr> <td>down</td> <td>me</td> <td>big</td> </tr> <tr> <td>go</td> <td>big</td> <td>see</td> </tr> <tr> <td>jump</td> <td>up</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td>big</td> <td>help</td> <td>can</td> </tr> <tr> <td>big</td> <td>like</td> <td>big</td> </tr> </table> | | down | me | big | go | big | see | jump | up | I | big | help | can | big | like | big |
| down | me | big | | | | | | | | | | | | | | |
| go | big | see | | | | | | | | | | | | | | |
| jump | up | I | | | | | | | | | | | | | | |
| big | help | can | | | | | | | | | | | | | | |
| big | like | big | | | | | | | | | | | | | | |
| Student's name: | Teacher's name: Vanessa Andrea Oliveros Espinoza | Score: | Copy # 29 | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|---|--|---|
|  | <p>Topic: Little Level: Transition Date: April</p> | <p>Activity: Follow the instructions on each chart.</p> |  |
|  | | | |
| <p>Read it</p> | | <p>Trace it</p> | |
| <p>little</p> | |  | |
| <p>Color it</p> | | <p>Write it</p> | |
| <p>little</p> | |  | |
| <p>Paste something little</p> | | <p>Guide the lady bug to the flower</p> | |
| | |  | |
| <p>Student's name:</p> | <p>Teacher's name: Vanessa Andrea Oliveros Espinosa</p> | <p>Score:</p> | <p>Copy # 30</p> |





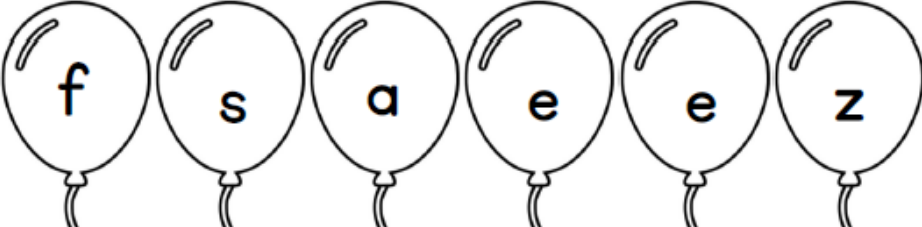
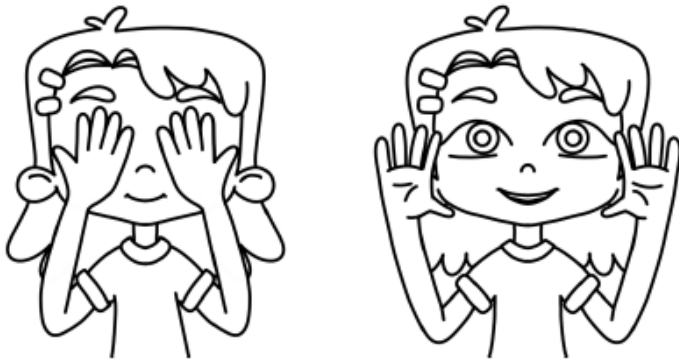
| | | | | |
|--|--|---|---|--|
|  | <p>Topic: Help</p> <p>Level: Transition</p> <p>Date: May</p> | <p>Activity:</p> <p>Follow the instructions on each chart.</p> |  | |
| <p>Read it</p> <h1 style="margin: 0;">help</h1> | | <p>Trace it</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; display: inline-block;"> help </div> | | |
| | | <p>Write it</p> <div style="border: 1px solid gray; height: 20px; width: 100%;"></div> | | |
| <p>Color it</p> | | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Purple 2. Orange 3. Green 4. Pink |  | | | |
| <p>Color the correct word</p> | | | | |
| <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 5px;">hep</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 5px;">holp</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 5px;">help</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 5px;">yelp</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 5px;">help</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 5px;">help</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 5px;">hepl</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 5px;">help</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 5px;">delp</div> </div> | | | | |
| <p>Fill the circles with fingerprints.</p> | | | | |
|  | | | | |
| <p>Student's name:</p> | <p>Teacher's name:</p> <p>Vanessa Andrea Oliveros Espinosa</p> | <p>Score:</p> | <p>Copy # 31</p> | |

| | | | |
|--|--|--|---|
|  | Topic: My | Activity: Follow the instructions on each chart. |  |
| | Level: Transition | | |
| | Date: May | | |
| Read it | Trace it | | |
|  |  | | |
| | Write it | | |
|  | | | |
| Paint it | | | |
|  | | | |
| Circle the word | | | |
|  | | | |
| Circle it and draw | | | |
| <p>I have a dog and a cat. My dog is big, and my cat is little. My dog goes up the bed and my cat go down.</p> | |  | |
| Student's name: | Teacher's name: Vanessa Andrea Oliveros Espinosa | Score: | Copy # 32 |



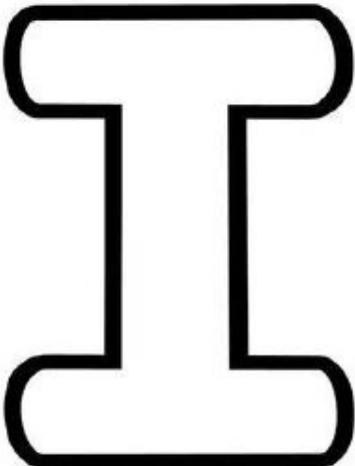
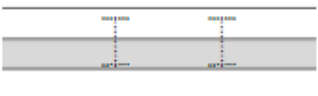





| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|--|---|--|---|---|--|---|--|--|---|
|  | <p>Topic: I</p> <p>Level: Transition</p> <p>Date: May</p> | <p>Activity:</p> <p>Follow the instructions on each chart.</p> |  | | | | | | | | | | | | |
| <p>Fill the word with fingerprints</p> | | <p>Read it</p> | | | | | | | | | | | | | |
|  | | <p>jump</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>Trace it</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | |  | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>Write it</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | |  | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>Circle it</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>p j m u</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | | <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 5px;"></div> </div> | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>1 2 3 4</p> | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Color it</p> | | <p>Fill it</p> | | | | | | | | | | | | | |
|  | | <table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">j</td> <td style="padding: 5px;">u</td> <td style="padding: 5px;"> </td> <td style="padding: 5px;">p</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> </td> <td style="padding: 5px;">u</td> <td style="padding: 5px;">m</td> <td style="padding: 5px;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">j</td> <td style="padding: 5px;"> </td> <td style="padding: 5px;"> </td> <td style="padding: 5px;">p</td> </tr> </table> | | j | u | | p | | u | m | | j | | | p |
| j | u | | p | | | | | | | | | | | | |
| | u | m | | | | | | | | | | | | | |
| j | | | p | | | | | | | | | | | | |
|  | | <p>Complete the sentence</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>The rabbit _____</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>The cat _____</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>The dog _____</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>I _____</p> | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Student's name:</p> | <p>Teacher's name:</p> <p>Vanessa Andrea Oliveros Espinosa</p> | <p>Score:</p> | <p>Copy # 33</p> | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|---|---|--|---|
|  | Topic: Can | Activity: Follow the instructions on each chart. Then color the objects that are up the tree. |  |
| | Level: Transition | | |
| | Date: April | | |
| Read it | | Trace it | |
| <h1>can</h1> | |  | |
| Color it | | Write it | |
|  | |  | |
| Paste it | | Draw it | |
| | | <p>I can eat an apple</p> | |
| Find it | | | |
| Tu | up | can | |
| can | One | can | |
| Open | can | up | |
| can | My | can | |
| Find the word | | | |
| c | a | n | f |
| r | t | u | n |
| s | f | c | a |
| a | c | a | n |
| f | c | a | m |
| Student's name: | Teacher's name: Vanessa Andrea Oliveros Espinosa | Score: | Copy # 34 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| d | c | u | a | s | n |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|--|
|  | Topic: See Level: Transition Date: May | Activity: Follow the instructions on each chart. |  | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <h1>see</h1> | Read it | Trace it  | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Write it  | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Paint it | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Find it | | Paste it | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>s</td><td>d</td><td>a</td><td>t</td></tr> <tr><td>d</td><td>s</td><td>e</td><td>e</td></tr> <tr><td>f</td><td>u</td><td>i</td><td>c</td></tr> <tr><td>s</td><td>e</td><td>e</td><td>o</td></tr> </table> | s | d | a | t | d | s | e | e | f | u | i | c | s | e | e | o | | | |
| s | d | a | t | | | | | | | | | | | | | | | | |
| d | s | e | e | | | | | | | | | | | | | | | | |
| f | u | i | c | | | | | | | | | | | | | | | | |
| s | e | e | o | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Circle it and draw | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Student's name: | Teacher's name: Vanessa Andrea Oliveros Espinosa | Score: | Copy # 35 | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| s | d | g | e | t | u | e |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | |
|---|---|--|---|-----------|---|---|---|
|  | Topic: I | Activity: Follow the instructions on each chart. |  | | | | |
| | Level: Transition | | | | | | |
| | Date: May | | | | | | |
| Fill the word with fingerprints | | Read it | | | | | |
|  | | I | | | | | |
| | | Trace it | | | | | |
| | |  | | | | | |
| | | Write it | | | | | |
| | |  | | | | | |
| Circle it | | I off fill I on If is I In I is Is | | | | | |
| Read and paste it | | Paste it | | | | | |
| I see  | | | | | | | |
| I jump  | | | | | | | |
| I go up  | | | | | | | |
| I go down  | | | | | | | |
| Color the correct | | | | | | | |
| A | E | I | E | U | I | O | I |
| Student's name: | Teacher's name: Vanessa Andrea Oliveros Espinosa | | Score: | Copy # 36 | | | |

Anexo C. Clase en línea.

The image shows a screenshot of a digital workspace during an online class. The main content area displays the word "see" in a large, bold font. Below it, there are three horizontal lines for writing, with the word "see" written in a dotted font on the top line and the instruction "Write it" below. Underneath, there are two more horizontal lines with the instruction "Paint it". At the bottom, there are six balloons, each containing a letter: f, s, a, e, e, z. Below the balloons, there are two boxes labeled "Find it" and "Paste it". The workspace is surrounded by a toolbar with various icons and a sidebar on the right showing a list of participants: Vanessa Andrea Oliv..., mama samuel c, Samantha Molina, and Mariana trejos Velez. The bottom of the screen shows a Windows taskbar with the date 27/05/2021 and time 9:34 a.m.

Anexo D. Flashcards realizadas por los estudiantes.



Anexo E. Sight Words Dolch Assessment

Pre/Post Test Assessment

Name _____

Place a mark (✓) on known words.

1. _____ the

2. _____ and

3. _____ to

4. _____ is

5. _____ at

6. _____ was

7. _____ my

8. _____ like

9. _____ as

10. _____ for

11. _____ it

12. _____ at

13. _____ are

14. _____ your

15. _____ my

16. _____ said

17. _____ this

18. _____ and

19. _____ here

20. _____ see

1. _____ the

2. _____ and

3. _____ to

4. _____ is

5. _____ at

6. _____ was

7. _____ my

8. _____ like

9. _____ as

10. _____ for

11. _____ it

12. _____ at

13. _____ are

14. _____ your

15. _____ my

16. _____ said

17. _____ this

18. _____ and

19. _____ here


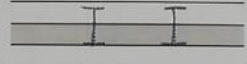






20. _____ see

Anexo F. Diario de campo.



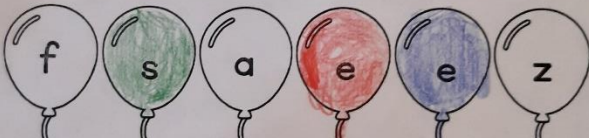
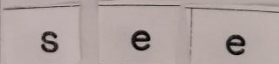

| Clase | Fecha | Sight Word incorporada | Actividades realizadas | Observación |
|-------|------------|------------------------|---|--|
| 1 | 29/04/2021 | Up | Se presentó la palabra inicial (up) y se mostró una diapositiva con la palabra e imágenes alusivas a su significado. Se hizo una flashcard con la palabra. Se indicó que la flashcard se pegara en un sitio que vieran constantemente en casa. Seguidamente se les pidió a los niños que sacarán la unidad didáctica de la palabra y la realizaran en casa con ayuda del padre de familia. | Los estudiantes mostraron mucho entusiasmo al iniciar el proyecto, tenían todos sus materiales dispuestos y listos para trabajar. Durante la sesión muchos empezaron a relacionar la palabra con diferentes contextos, como canciones y la película de Disney con el mismo nombre. Se noto un poco de dificultad al momento de la lectura de la palabra, dado que es una silaba trocada, lo cual aún no relacionan, igualmente se les pregunto por la lectura de cada una de las letras U(Λ) y p, para luego unirlos. |
| 2 | 05/05/2021 | Down | Se presentó una nueva palabra. Se compartió una canción con las palabras up y down. Se mostró una diapositiva con las dos palabras y las imágenes correspondientes a su significado. Se hizo una flashcard con la nueva palabra la cual fue pegada junto a la anterior y luego con las flashcards de la docente hicieron un corto juego de identificación. De nuevo se solicitó a los niños que sacarán la unidad didáctica de la palabra Down y la realizaran en casa con ayuda del padre de familia. | Durante esta segunda sesión los estudiantes llegaron interesados en aprender una nueva lectura, al mostrarles la palabra down una de las estudiantes la relaciono inmediatamente con el significado contrario a up. Se hizo énfasis en el sonido inicial de la letra D que ya conocían y se les hiciera más fácil la lectura de esta palabra. Para fortalecer el reconocimiento la profesora durante la parte lúdica del aprendizaje les mostro sus dos flashcards y los niños señalaba arriba o abajo y leían la palabra mostrada, a lo cual unos pocos se equivocaron al inicio, pero terminaron relacionando las palabras correctamente con su significado. |
| 3 | 06/05/2021 | Big | Se presentó la tercera palabra (big). Se mostró una presentación inicialmente con la palabra incorporada e imágenes correspondientes a su significado y luego se les pidió reconocer las palabras up, down y big en la pantalla. Se hizo una flashcard con la nueva palabra teniendo como modelo el contorno de la mano de una persona mayor, la cual fue pegada junto a las anteriores. De nuevo se solicitó a los niños que sacarán la unidad didáctica de la palabra big y la realizaran en casa con ayuda del padre de familia. | Los estudiantes durante la clase estaban felices, especialmente al momento de realizar la mano grande de molde de su adulto acompañante, compararon su propia mano con la del adulto, ya que estaban preguntando porque no podía ser la mano de ellos, y así identificaron el significado de la palabra nueva. Se fortaleció el reconocimiento de la pronunciación de la letra B para iniciar la lectura, a lo cual todos los estudiantes repitieron y luego leyeron la palabra. Una de las niñas del grupo durante la clase fue por su gato y le conto a la clase que su gato era big. Durante la realización de la guía no hubo mayor interacción. |
| 4 | 07/05/2021 | Little | Se presentó la palabra Little. Al igual que en las clases anteriores se mostraron diapositivas con la palabra nueva y las palabras incorporadas anteriormente. La flashcard en este caso tuvo como modelo el contorno de la mano del estudiante, la cual fue pegada junto a la flashcard de la palabra big. Se pidió acudir a la unidad didáctica para la realización del respectivo ejercicio. | Al iniciar la clase y decirles a los niños que la flashcard era de la mano de ellos, uno de los estudiantes dijo que era porque sus manos eran Little al lado de la de sus papás, la profesora lo felicitó y le dijo que tenía razón, que la palabra del día era Little. Mientras se mostraban las diapositivas y se les pedía a los niños leer la palabra se les pregunto que notaban de diferente a las anteriores palabras, y mencionaron varias diferencias, como la letra inicial, su significado, y que era más larga, con lo que la profesora les pidió que aplaudieran al decir la palabra y así se les enseñó que a diferencia de las otras esta tiene 2 silabas. |
| 5 | 12/05/2021 | Help | La nueva palabra incorporada a los estudiantes fue Help. En las diapositivas proyectadas se mostró una historia donde los personajes pedían ayuda a situaciones diarias. Se realizó la flashcard correspondiente y se añadió a las anteriores. Se recurrió también a la unidad didáctica para fortalecer el aprendizaje. | En esta sesión se inicio la clase con una historia, sin contextualización, solo se repetía seguidamente la palabra help, preguntando a los niños que creían que eso significaba, que era la palabra que uno usaba cuando necesitaba que alguien le ayudara a solucionar algo, siendo 2 de los estudiantes quienes dieron con la respuesta de su significado. Mientras se mostraba la escritura de esta palabra se noto que se les dificultaba el sonido de la letra H, debido a que en español esta letra no tiene sonido alguno. |


| | | | | |
|----|------------|------|---|---|
| 6 | 13/05/2021 | My | Se presentó la palabra my. Se presentaron diapositivas introduciendo la palabra y su contexto, seguidamente los niños mostraron objetos suyos y pronunciaban el nombre del objeto con la palabra my. Se hizo la flashcard para luego ubicarla al lado de las anteriores y posteriormente realizar el ejercicio complementario de la unidad didáctica, donde los niños practicaron la lectura de las palabras aprendidas. | El inicio de la clase fue como los anteriores, los niños emocionados por una palabra nueva. Su lectura se les facilito mucho, debido a que la letra M es uno de los fonemas más repetidos en ambos idiomas. A los niños les gusto mucho el ejercicio de lectura presentado en la guía de trabajo, muchos de ellos querían leerlo individualmente, a lo cual se les dio la oportunidad de realizarlo con ayuda de la docente. |
| 7 | 19/05/2021 | Jump | Se introdujo la palabra jump. Inicialmente se les presentó a los niños la escritura de esta y su contexto por medio de diapositivas. Al finalizar la presentación se les mostró diferentes carteles donde debían saltar cada que apareciera la palabra jump en pantalla. Seguidamente se realizó la flashcard, la cual fue agregada al muro con las anteriores. Al finalizar la clase se solicitó la realización de la unidad didáctica. | Los niños se divertieron mucho al realizar la actividad lúdica de la nueva palabra, lo cual les ayudo a identificarla con facilidad. Es de mencionar que la lectura al inicio les costo un poco debido a la lectura de la letra J, por lo cual se les hizo mucho énfasis en el sonido inicial de esta nueva letra. Durante la realización de la guía una de las estudiantes comentó "Teacher, cuando yo Jump, voy up y down" |
| 8 | 21/05/2021 | Can | La octava palabra introducida fue can. En la presentación se mostró la palabra introducida y su contexto, al final de <u>la misma</u> se mostraron las ocho palabras aprendidas y se les pidió identificar la solicitada. Se realizó la flashcard correspondiente y se pegó junto a las anteriores. Seguido se les pidió a los niños decir algo que ellos pudieran hacer. Finalmente se realizó la unidad didáctica diseñada para la clase. | Durante la sesión se hizo énfasis en la lectura de la palabra, la cual es muy similar a la fonética en la lengua materna de los estudiantes, lo cual les facilito mucho la lectura de <u>la misma</u> . Al momento de pedirles a los niños que dijeran algo que ellos pudieran hacer dos de ellos relacionaron la nueva palabra con las anteriores una de las estudiantes dijo "Yo can help" y otra de las estudiantes dijo "My mom can jump" relacionando así también palabras de su vocabulario diario. |
| 9 | 27/05/2021 | See | Se presentó la palabra see. Se compartieron diapositivas con la palabra nueva seguida de varias, donde los estudiantes podían leer "I can see" seguido de una imagen de un objeto conocido. Se realizó la flashcard de esta palabra. Finalmente se solicitó a los niños que sacaran la unidad didáctica de la palabra trabajada. | Al mostrarles esta nueva palabra durante la sesión uno de los estudiantes relaciono la palabra con el verbo saber, a lo cual la profesora le dijo que en inglés esta palabra era algo que podíamos hacer con los ojos, a lo que otro estudiante dijo ver. Se les explico que en este caso las dos <u>ee</u> juntas suenan i: y se les pidió leer varias oraciones. Introduciendo también la lectura de I con anterioridad. |
| 10 | 28/05/2021 | I | Se presentó la décima palabra de la lista (I). Se explico el contexto de la palabra y su lectura mediante diapositivas. Al final de la presentación los niños leyeron varias frases conformadas por las palabras anteriormente enseñadas. Cada niño en su flashcard pegó su foto para identificar el contexto de esta. Finalmente se realizó la unidad didáctica correspondiente a I. | Con esta nueva palabra se <u>le</u> pidió a los niños que al decirla se señalaran para que identificarán que se trataba de ellos, se les dificulto un poco el contexto de la misma, debido a que están acostumbrados a ver esta palabra como una letra que solo se usa para escribir palabras con más de dos letras. Durante la lectura de las frases encontradas en la guía la mayoría mostro un buen manejo de las palabras aprendidas con anterioridad. |

Anexo G. Desarrollo de unidades didácticas.

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | <p>Topic: I Level: Transition Date: May</p> | <p>Activity: Follow the instructions on each chart.</p> | | | | | | | | | |
| <p>Fill the word with fingerprints</p>  | | <p>Read it I</p> <p>Trace it</p>  <p>Write it</p>  <p>Circle it</p> <p>I off fill I on If is I In I is Is</p> | | | | | | | | | |
| <p>Read and paste it</p> <p>I see </p> <p>I jump </p> <p>I go up </p> <p>I go down </p> | | <p>Paste it</p>  | | | | | | | | | |
| <p>Color the correct</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="background-color: #cccccc;">A</td> <td style="background-color: #cccccc;">E</td> <td style="background-color: #ffcc00;">I</td> <td style="background-color: #cccccc;">E</td> <td style="background-color: #cccccc;">U</td> <td style="background-color: #ccff00;">I</td> <td style="background-color: #cccccc;">O</td> <td style="background-color: #00ff00;">I</td> </tr> </table> | | | | A | E | I | E | U | I | O | I |
| A | E | I | E | U | I | O | I | | | | |
| <p>Student's name:</p> | <p>Teacher's name: Vanessa Andrea Oliveros Espinosa</p> | <p>Score:</p> | <p>Copy # 36</p> | | | | | | | | |


SEE

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|--|
|  | Topic: See Level: Transition Date: May | Activity: Follow the instructions on each chart. |  | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Read it see | Trace it see Write it see | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Paint it  | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Find it <table border="1"> <tr><td>s</td><td>d</td><td>a</td><td>t</td></tr> <tr><td>d</td><td>s</td><td>e</td><td>e</td></tr> <tr><td>f</td><td>u</td><td>i</td><td>c</td></tr> <tr><td>s</td><td>e</td><td>e</td><td>o</td></tr> </table> | s | d | a | t | d | s | e | e | f | u | i | c | s | e | e | o | Paste it  | | |
| s | d | a | t | | | | | | | | | | | | | | | | |
| d | s | e | e | | | | | | | | | | | | | | | | |
| f | u | i | c | | | | | | | | | | | | | | | | |
| s | e | e | o | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Circle it and draw  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Student's name: | Teacher's name: Vanessa Andrea Olvera Espinoza | Score: | Copy • 35 | | | | | | | | | | | | | | | | |



Topic: Can

Activity:
 Follow the instructions on each chart. Then color the objects that are up the tree.



Level: Transition

Date: April

Read it

can

Trace it

can

Color it

can

Write it

can

Paste it

c
a
n


Find it

| | | |
|------|-----|-----|
| Tu | up | can |
| can | One | can |
| Open | can | up |
| can | My | can |

Find the word

| | | |
|---|---|---|
| a | n | f |
| r | t | u |
| s | f | c |
| a | c | a |
| f | c | a |

I can eat an apple



Student's name:

Teacher's name:
Vanessa Andrea Oliveros Espinosa




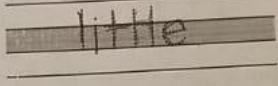

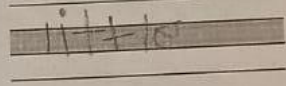


Score:



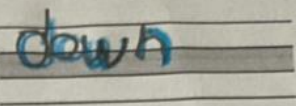
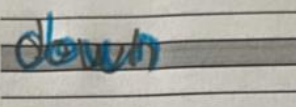


Copy # 34



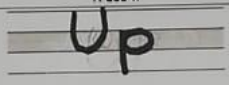
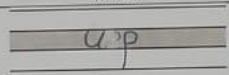


d

u

s

| | | | |
|---|--|--|---|
|  | Topic: Little Level: Transition Date: April | Activity: Follow the instructions on each chart. |  |
|  | | | |
| Read it | | Trace it | |
| <h1>little</h1> | |  | |
| Color it | | Write it | |
|  | |  | |
| Paste something little | | Guide the lady bug to the flower | |
|  | |  | |
| Teacher's name: Vanesa Andrea Oliveros Espinosa | | Score: | Copy • 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|  | Topic: Down Level: Transition Date: April | Activity: Follow the instructions on each chart. Then color the objects that are down. |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Read it | | Trace it | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| down | |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Color it | | Write it | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| down | |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Match the letters | | Find the word | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>t</td><td>i</td><td>f</td><td>q</td><td>f</td><td>h</td><td>s</td><td>y</td><td>u</td></tr> <tr><td>r</td><td>v</td><td>g</td><td>d</td><td>d</td><td>e</td><td>p</td><td>k</td><td>j</td></tr> <tr><td>o</td><td>d</td><td>b</td><td>m</td><td>u</td><td>o</td><td>a</td><td>s</td><td>e</td></tr> <tr><td>f</td><td>a</td><td>n</td><td>z</td><td>m</td><td style="border: 2px solid purple;">d</td><td style="border: 2px solid purple;">o</td><td style="border: 2px solid purple;">w</td><td style="border: 2px solid purple;">n</td></tr> </table> | | t | i | f | q | f | h | s | y | u | r | v | g | d | d | e | p | k | j | o | d | b | m | u | o | a | s | e | f | a | n | z | m | d | o | w | n |
| t | i | f | q | f | h | s | y | u | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| r | v | g | d | d | e | p | k | j | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| o | d | b | m | u | o | a | s | e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| f | a | n | z | m | d | o | w | n | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Student's name: sam | Teacher's name: Vanessa Andrea Oliveros Espinosa | Score: | Copy # 28 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
|  | Topic: Up | Activity: Follow the instructions on each chart. Then color the objects that are up the tree. |  |
| | Level: Transition | | |
| | Date: April | | |
| Read it | Trace it | | |
| Up |  | | |
| Color it | Write it | | |
| Up |  | | |
|  | Find it | | |
| | Tu | up | My |
| | Pa | One | Up |
| Open | Ty | up | |
| up | My | up | |
| Paste it | | | |
|  | | | |
| Student's name: | Teacher's name: | Score: | Copy • 27 |

T m i

| | | | |
|--|-------------------|---|-------------|
| | Topic: Help | Activity: Follow the instructions on each chart. | Growing |
| | Level: Transition | | |
| | Date: May | | |

| | |
|---|--------------|
| Read it <h1 style="margin: 0;">help</h1> | Trace it |
| | Write it |

| | |
|---|--|
| Color it 1. Purple 2. Orange 3. Green 4. Pink | |
|---|--|




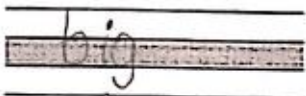

| | | | | |
|------------------------|------|------|------|------|
| Color the correct word | | | | |
| hep | holp | help | yelp | help |
| help | hepl | help | delp | |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Fill the circles with fingerprints. | | | |
| | | | |

| | | | |
|-----------------|----------------------------------|--------|-----------|
| Student's name: | Teacher's name: | Score: | Copy # 31 |
| SOPHIA | Vanessa Andrea Oliveros Espinosa | | |

| | | | |
|---------------------------------|--|--|-----------|
| | Temas I Level: Transition Date: May | Actividad Follow the instructions on each chart. | |
| Fill the word with fingerprints | | Read it | |
| | | jump | |
| | | Trace it | |
| | | | |
| | | Write it | |
| | | | |
| | | Circle it | |
| | | | |
| Color it | | Fill it | |
| | | j u m p | |
| | | j u m p | |
| | | j u m p | |
| | | Complete the sentence | |
| | | The rabbit <u>jump</u> | |
| | | The cat <u>jump</u> | |
| | | The dog <u>jump</u> | |
| | | I _____ | |
| Student's name: | Teacher's name: Vanessa Andrea Olivera Espinosa | Score: | Copy # 33 |

| | | | |
|--|---|---|-----------|
| | Topic: My Level: Transition Date: May | Activity: Follow the instructions on each chart. | |
| Read it <div style="font-size: 2em; text-align: center;">my</div> | | Trace it <div style="text-align: center;">my</div> <hr/> Write it <div style="text-align: center;">my</div> | |
| Paint it | | | |
| Circle the word d c i w y e m g n j <u>m</u> y n | | | |
| Circle it and draw | | | |
| I have a dog and a cat. My dog is big, and my cat is little. My dog goes up the bed and my cat go down. | | | |
| Student's name: <u>Martina</u> | Teacher's name: <u>Vanessa Andrea Olvera Espinoza</u> | Score: | Copy # 32 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|-----|----|-----|-----|---|----|---|-----|------|-----|-----|------|-----|
|  | Topic: Big Level: Transition Date: May | Activity: Follow the instructions on each chart. Then color the big persons. |  | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Read it</p> <h1>big</h1> | |  | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Write it</p>  | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Trace and complete the missing letters</p> <table border="1" data-bbox="345 852 805 1041"> <tr> <td>b</td> <td>i</td> <td>g</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>i</td> <td>g</td> </tr> </table> | | b | i | g | b | i | g |  | | | | | | | | |
| b | i | g | | | | | | | | | | | | | | |
| b | i | g | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Find the correct word</p> <table data-bbox="345 1083 805 1587"> <tr> <td>down</td> <td>me</td> <td>big</td> </tr> <tr> <td>go</td> <td>big</td> <td>see</td> </tr> <tr> <td>jump</td> <td>up</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td>big</td> <td>help</td> <td>can</td> </tr> <tr> <td>big</td> <td>like</td> <td>big</td> </tr> </table> | | down | me | big | go | big | see | jump | up | I | big | help | can | big | like | big |
| down | me | big | | | | | | | | | | | | | | |
| go | big | see | | | | | | | | | | | | | | |
| jump | up | I | | | | | | | | | | | | | | |
| big | help | can | | | | | | | | | | | | | | |
| big | like | big | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Student's name:</p> | <p>Teacher's name: Vanessa Andrea Olvera Espinosa</p> | <p>Score:</p> | <p>Copy # 29</p> | | | | | | | | | | | | | |