

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

**Explorando la comprensión de lectura en una segunda lengua: Una cuestión de
lectura o una cuestión de lenguaje.**

Por
Carolina María Camero Bolaños

Tabla de Contenido

Resumen	5
Capítulo 1: Introducción.....	6
1.1. Antecedentes	6
1.2 Descripción del Problema	6
1.3 Justificación del Problema	7
1.4 Objetivos del Estudio	7
1.5 Preguntas de Investigación.....	8
1.6 Relevancia del Estudio	9
1.7 Limitaciones del Estudio.....	9
1.8 Definición de Conceptos Importantes	10
1.9 Organización del estudio.....	11
Capítulo 2: Revisión Bibliográfica	12
2.1. Introducción	12
2.2. La Lectura. Una de las Habilidades más Importantes del Lenguaje	12
2.3. La Enseñanza y el Aprendizaje de la Lectura y la Comprensión de Lectura como Habilidad de Lenguaje	17
2.3.1 Las Dificultades en la Lectura y en la Comprensión de Lectura.	25
2.4. Leer en una Segunda Lengua. Enseñanza y Aprendizaje	29
2.4.1. Principios Básicos en la Adquisición de una Segunda Lengua.....	29
2.4.2 Estrategias para la Enseñanza de la Comprensión de Lectura en una Segunda Lengua.....	36

2.5 Efectos Compensatorios Entre los Diferentes Factores que Ayudan a Predecir una Buena Comprensión de Lectura en una Segunda Lengua	41
Capítulo 3: Metodología.....	52
3.1. Introducción	52
3.2. El Contexto.....	53
3.2.1. El Departamento de Apoyo la Educación.	54
3.2.2. Departamento de 5to Grado.	55
3.2.3. Selección del Contexto.....	56
3.3. Participantes	57
3.3.1. Estudiantes.	57
3.3.2 Profesores.	57
3.4. Recolección de datos	58
3.4.1. Observaciones de clase.....	58
3.4.2. Pensamiento en voz alta.	59
3.4.3 Entrevistas	60
3.5. Análisis de datos.....	61
3.6. Validez	62
3.7. Aspectos Éticos	64
Capítulo 4: Hallazgos y Resultados	65
4.1 La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la comprensión de lectura en el contexto escolar.....	65
4.2. Dificultades en la comprensión de lectura	72
4.3 Factores que influyen para una buena comprensión de lectura.....	83

4.3.1. Relación entre la comprensión de lectura en L1 y la comprensión de lectura en L2.....	92
Capítulo 5: Conclusiones	100
5.1. Respuestas a las preguntas de investigación	100
5.2 Recomendaciones para evitar dificultades en la comprensión de lectura en una segunda lengua	104
5.3 Recomendaciones para futuras investigaciones	104
5.4 Comentarios finales.....	105
Referencias	107
Anexo 1	110
Formato de Registro	110
Anexo 2	111
Entrevista a profesores	111
Anexo 3	112
Entrevistas a estudiantes.....	112
Anexo 4	113
Protocolo Pensamiento en voz alta.....	113
Lista de pasos en pensamiento en voz alta	115

Resumen

Los procesos y las dificultades en la comprensión de lectura en una segunda lengua, ha demostrado ser una gran preocupación en el campo de investigación educativa durante las últimas décadas. Esto se ha convertido en un problema que no solo afecta a los estudiantes sino que es a la vez un reto para los profesores en general, y sobre todo, para los profesores de lenguaje (inglés y español). Esta investigación buscó explorar dichos procesos y dificultades en seis niños de quinto grado de un colegio en Bogotá, con el fin de poder describir las dificultades que ellos enfrentan al leer textos en inglés, teniendo en cuenta que son estudiantes *English as a Second Language* (ESL) es decir, estudiantes que tienen el inglés como segunda lengua. También se exploraron las percepciones de los profesores al respecto de dichas dificultades, y las diferencias en las estrategias usadas por niños con un nivel alto en comprensión de lectura, comparadas con las usadas por niños con niveles de comprensión bajos. Debido a la naturaleza exploratoria y descriptiva del estudio, se adoptó metodología cualitativa para la recolección y el análisis de los datos. Esto permitió recoger mayor cantidad de información, lo cual enriqueció más el proceso, y permitió darle una mayor profundidad al fenómeno de estudio. Los hallazgos arrojados por la investigación reafirman la complejidad del proceso de comprensión de lectura y resaltan la importancia de dos factores cruciales para dicho proceso. Las habilidades de comprensión de lectura en la lengua nativa y la habilidad lingüística en la segunda lengua se convierten entonces en factores determinantes a la hora de leer en una segunda lengua, convirtiendo a ésta última, en una cuestión no solamente de lectura como tal, sino también de lenguaje.

Capítulo 1: Introducción

1.1. Antecedentes

Muchas veces, la dificultad en la lectura oral (velocidad, ritmo, entonación, fluidez y puntuación) se transfiere a la comprensión que los niños tienen del texto. Al no poder leer de manera correcta en la parte mecánica (pronunciación, entonación y puntuación), tampoco logran tener un buen entendimiento de lo que leen. Estas dificultades muchas veces vienen desde hace ya mucho tiempo, y no se han tratado adecuadamente por diversas razones. En algunos casos, pareciera existir una transferencia de la dificultad en comprensión de lectura en la lengua materna a la comprensión de lectura en una segunda lengua. En otros casos pareciera ser simplemente una falta de motivación hacia la lectura lo que genera la dificultad en la comprensión. Me parece relevante poder identificar cómo se da el proceso de comprensión de lectura y qué tipo de dificultades son las que los estudiantes enfrentan cuando leen, con el fin de poder actuar frente a ellas y diseñar así una intervención más eficiente por parte del profesor de apoyo.

1.2 Descripción del Problema

En bachillerato, las profesoras del departamento de apoyo (Educational Support) trabajamos con aquellos estudiantes que puedan llegar a tener alguna dificultad de aprendizaje o problemas en las áreas de funciones ejecutivas. Tenemos con los estudiantes una hora al ciclo con para trabajar en biblioteca. En ese espacio se trabaja comprensión de lectura y se hacen revisiones de cuadernos para trabajar sobre habilidades de organización, manejo de horarios, etc. Es importante el tener este espacio con los niños, pues nos da la autonomía de planear las sesiones sin la limitación de trabajar en lo que el profesor de la clase está trabajando. En ese espacio de trabajo con los estudiantes es posible identificar aquellos procesos, necesidades y dificultades que

presentan los estudiantes, así como para implementar el programa de comprensión de lectura que se cree a partir de dichas dificultades.

1.3 Justificación del Problema

El tener la experiencia como profesora de apoyo, dos años en grado tercero y ahora dos años en grado quinto, me ha permitido darme cuenta de que una de las mayores dificultades que enfrentan los estudiantes es la comprensión de lectura, sobre todo cuando es en una segunda lengua, inglés en el caso de éste colegio. Al discutir el tema con la coordinadora del departamento de apoyo de las tres secciones del colegio, surgió la inquietud de hacer de esta investigación. Un estudio descriptivo donde se exploren y se identifiquen los procesos de comprensión de lectura, y sus dificultades, especialmente en la segunda lengua. Un estudio donde se investigue si el hecho de tener dificultades en lectura en la lengua materna, va relacionado con el tener dificultades de comprensión de lectura en una segunda lengua. Poder explorar y descubrir estos procesos, va a permitir que más adelante, se pueda crear un programa de comprensión de lectura más estructurado y más sistemático, que vaya dirigido a las necesidades y dificultades particulares de los estudiantes.

1.4 Objetivos del Estudio

El objetivo principal de ésta investigación, es explorar por medio de un estudio cualitativo, los procesos de comprensión de lectura y las dificultades que enfrentan los estudiantes al leer textos, especialmente textos en inglés. Otro de los objetivos generales será investigar cómo es que se relaciona el proceso de comprensión de lectura en la lengua nativa con la lectura en la segunda lengua. Al tener claridad al respecto de estos problemas, será más fácil el diseño de un programa de comprensión de lectura fundamentado en necesidades específicas, lo

cual permitirá un trabajo más centrado y seguramente más efectivo con los estudiantes. Dentro de los objetivos específicos de la investigación están:

1. Explorar sobre las diferentes estrategias que usan los profesores de inglés y español, de grado quinto, cuando trabajan comprensión de lectura en clase.
2. Investigar sobre las dificultades que presentan los niños de quinto grado al leer en español y en inglés.
3. Indagar sobre las estrategias que usan los profesores y los estudiantes para superar tales dificultades.
4. Explorar hasta qué punto es posible que existan conexiones entre la comprensión de lectura en español y la comprensión de lectura en inglés.

1.5 Preguntas de Investigación

Después de retomar en el problema, de analizar los objetivos y pensar en cuál sería la mejor forma de guiar este estudio, me surgieron ciertas preguntas que serán las que darán curso a esta investigación:

1. ¿Cuáles son las estrategias que los profesores de inglés y español, en grado quinto, usan para trabajar comprensión de lectura en el salón de clase?
2. Desde la perspectiva de los estudiantes y los profesores de lenguaje de grado quinto, ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan los niños que estudian en un colegio bilingüe, en cuanto a comprensión de lectura?
3. ¿Cuáles son las estrategias que los niños y los profesores usan para trabajar con los niños sobre dichas dificultades?
4. ¿Hasta qué punto puede ser posible que existan conexiones entre la comprensión de lectura en L1 (lengua materna) y la comprensión de lectura en L2 (segunda lengua)?

1.6 Relevancia del Estudio

En cuanto a la importancia de este estudio, a continuación se mencionan tres áreas donde tendrá un impacto significativo. Al ser éste un colegio bilingüe, se eleva la relevancia del estudio pues los problemas de comprensión de lectura en una segunda lengua han sido la mayor dificultad que presentan los niños en las diferentes secciones, y no existe todavía un plan de acción específico para trabajarlo. El poder llegar a explorar, descubrir y describir dichas dificultades permitirá al colegio, especialmente al departamento de apoyo, poder generar un programa de comprensión de lectura fundado en necesidades específicas. Continuando con la idea anterior, dicho programa ayudaría a los estudiantes a fortalecer sus problemas particulares; y poder ser más eficientes a la hora de leer textos tanto en inglés como en español. Para mí como profesora del Departamento de Apoyo, esta investigación me permitirá realizar mi trabajo de una manera más eficiente, focalizada y sistemática, buscando siempre mejorar el desempeño de los estudiantes.

1.7 Limitaciones del Estudio

Al pensar en las limitaciones de esta investigación, existen tres principales y que vale la pena mencionar: limitación por alcance, por muestra y por contexto. Esta investigación fue diseñada para un contexto particular, para un grado en particular y para una muestra en particular. Esto impide que los resultados obtenidos sean transferibles a otros contextos educativos, y de hacerlo, se deberán realizar las modificaciones necesarias de acuerdo con el nuevo contexto donde se piense realizar. Ahora, el hecho de que el estudio se vaya a realizar únicamente con grado quinto, impide también que sus resultados se generalicen a otros niveles, incluso del mismo colegio. Finalmente, el hecho de que esta investigación implique únicamente la participación de seis estudiantes y cuatro profesores, no permitirá que los resultados se extiendan al grado quinto;

sin embargo, el hecho de que esta investigación tenga una muestra tan pequeña, permitió una selección estratégica de la misma, con el objetivo de explorar a profundidad el problema de esta investigación, los procesos y dificultades de comprensión de lectura en una segunda lengua.

1.8 Definición de Conceptos Importantes

Comprensión de lectura: “la actividad de construcción de significado en la cual actúan tanto procesos asociados con la decodificación y reconocimiento de las palabras como aquellos de alto nivel en los cuales se recurre a los conocimientos previos para crear estos significados” (Lee y Lemonnier 1997, citados por Leiva De Izquierdo, 2007-2008 p.38).

Comprensión de lectura en un segundo idioma: “no es un evento monolingüe, debido a que los lectores tienen acceso a su primera lengua a medida que leen en la segunda y muchos de ellos la usan como estrategia para ayudarse a comprender el texto en el segundo idioma” (Upton y Lee-Thompson, 2001, citados por Leiva De Izquierdo, 2007-2008, p. 38).

Meta-cognición: En palabras del autor: “la práctica de algunos lectores acerca del pensar sobre su pensamiento mientras se están leyendo”. (McKeown y Gentilucci, 2007, p. 136)

Estrategia de pensamiento en voz alta: una estrategia que al permitir activar la meta-cognición, facilita el proceso de comprensión de lectura en estudiantes de una segunda lengua (McKeown y Gentilucci, 2007)

Monitoreo de la comprensión: “cualquier comportamiento que les permita a los estudiantes juzgar cuando debe tomar lugar la comprensión y ayudarlos a decidir cuándo y cómo tomar una acción de compensación cuando sea necesario” (Cassanave, 1988, citado por McKeown y Gentilucci, 2007, p. 137).

Competencia lingüística (proficiency): En este estudio se tomará como el conocimiento de vocabulario y estructura gramatical en una segunda lengua (Yamashita, 2002).

1.9 Organización del estudio

En la siguiente tesis de maestría, se encontrarán diferentes secciones. En primer lugar, en la sección de Introducción, se explican la descripción del problema, justificación, objetivos, preguntas de investigación, relevancia y limitaciones. Luego, en la segunda parte se organiza toda la Revisión Bibliográfica, la cual se encuentra a su vez dividida en sub-secciones, relacionadas con los temas de interés para esta investigación. Posteriormente se encuentra la sección de Metodología, la cual da cuenta del contexto, participantes, tipo de estudio, forma de recolección de datos y análisis de los mismos; validez y aspectos éticos. Después de la metodología se encuentra la sección de Hallazgos, donde se resaltan como su nombre lo dice, los resultados más importantes de esta investigación y se confrontan o se apoyan en la literatura ya revisada. Finalmente la sección de Conclusiones, donde se responde a las preguntas de investigación y se hacen recomendaciones para posteriores investigaciones.

Capítulo 2: Revisión Bibliográfica

2.1. Introducción

La comprensión de lectura es un proceso de vital importancia dentro del desarrollo del lenguaje. A continuación se presenta una descripción del proceso de lectura como aspecto fundamental del lenguaje, seguido por ciertas estrategias de enseñanza y aprendizaje que han sido señaladas por diferentes autores. Teniendo en cuenta que el interés particular de esta investigación está en explorar los procesos y las dificultades de comprensión de lectura en una segunda lengua, más adelante se señalan ciertas dificultades que se pueden dar durante el proceso de lectura y un análisis de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en una segunda lengua. Al final se resaltan algunos de los factores más importantes en la predicción de una buena comprensión de lectura en una segunda lengua, y los efectos compensatorios que pueden existir entre ellos, es decir, como puede ser posible que algunos de esos factores compensen otros que no están bien establecidos logrando un buen nivel de comprensión de lectura.

2.2. La Lectura. Una de las Habilidades más Importantes del Lenguaje

Partiendo de hecho de que “la comprensión de lectura es esencial, es un sistema que está en constante crecimiento y en constante mejoría y consecuentemente empoderando al lector a continuar en su proceso de aprendizaje” (Montes, Botero y Pechthalt, 2009) es necesario darle hoy en día una mayor importancia a la forma como se trabaja este tema dentro del contexto escolar. Ahora, al tratar de definir la lectura, como un proceso inmerso dentro del lenguaje, Athey (1983) señala que el lenguaje se puede describir como un solo fenómeno que tiene dos modos de funcionamiento: recibir y producir. El código oral en modo de recepción, es la escucha; ese mismo código oral, en el modo de producción, se refiere al habla. El código escrito en modo de recepción se refiere a la lectura y ese mismo código escrito en modo de producción

se refiere a la escritura. Los cuatro modos son y actúan de forma diferente, pero todos ellos se encuentran de alguna manera relacionados, como aspectos del lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, Taylor et al. (1995) han definido la lectura como proceso de lenguaje, alineado con otros procesos como la escucha, el habla y la escritura. También la han definido como proceso cognitivo, dependiente de procesos como la atención y la memoria; y como proceso social, al estar permanentemente negociando significados con los autores, con aquellos con quienes se comparte la lectura, o simplemente con aquellos con quienes se comparte una identidad cultural. Estos autores, no solamente consideran que la lectura implica todos los procesos antes mencionados, sino que afirman que existe entre ellos una constante interacción y resaltan la importancia de pensar en la lectura como un proceso de interacción. Al hablar de la lectura como lenguaje, Taylor et al. (1995) hacen referencia a la importancia del aprendizaje del lenguaje oral, antes de aprender a leer.

Athey (1983) hace mención a algunos de los aspectos importantes del lenguaje, y a ciertas reglas fundamentales para un buen uso del mismo: La habilidad de sintaxis y la habilidad de semántica. La primera de ellas hace referencia a la organización de las palabras dentro de la frase y es importante para una comunicación más efectiva. Athey afirma que entre mejor sea la habilidad de sintaxis, más claro y preciso será el mensaje que se quiere dar o aquel que se recibe. La semántica por su parte, se refiere a los aspectos del lenguaje que tiene que ver con el significado, y es otro aspecto fundamental para poder realizar cualquiera de las acciones que involucran el lenguaje: escuchar, leer, escribir o hablar. Teóricos como Keith Stanovich (S.F., citado por Taylor, et al., 1995) señalan que los lectores efectivos son aquellos capaces de usar información del contexto con el fin de no desgastarse ni perder tiempo en el proceso de reconocimiento e identificación de palabras.

Otra de las habilidades importantes en el lenguaje, es la habilidad para realizar inferencias. Según Athey (1983) esta habilidad se aprende a través de la experiencia y del diálogo. El rol de los adultos es muy importante pues deben articular, verificar y expandir el pensamiento de los niños, facilitando así que ellos logren inferir información de lo que sucede a su alrededor. El mismo autor propone la decodificación como otra habilidad importante dentro del lenguaje, y ese aprendizaje de la decodificación de letras y palabras se debe dar en un contexto significativo para los niños, con el fin de que sea más efectivo. Un buen proceso de lectura debe integrar la enseñanza de la decodificación y la enseñanza de la búsqueda de significado en un mismo proceso. Finalmente Athey habla de la teoría de los esquemas y afirma que son éstos los que permiten dar lugar a las inferencias cuando llevamos a cabo algún proceso lingüístico. Taylor et al señalan la existencia de una organización semántica en la mente humana, “La memoria está organizada como un tesoro en lugar de un diccionario” (Taylor et al. (1995, p. 12). De esta manera existen entonces esquemas para todas las cosas, para los objetos, conceptos abstractos, acciones, eventos y entidades muy complejas. Estos autores, al igual que Athey (1983) sugieren que son dichos esquemas los que permiten acomodar la información que recibimos para luego comprenderla; y son estos esquemas los que nos van a permitir inferir información de un texto. Taylor et al. (1995), proponen entonces a la lectura como proceso cognitivo, que hace referencia a todas aquellas hipótesis, predicciones, pensamientos o estructuras mentales que tiene el lector a medida que va leyendo. Algunos psicólogos cognitivos y otros autores que han investigado el tema de la lectura, afirman que dichos procesos son los que permiten que más adelante se dé un adecuado procesamiento, almacenamiento y recuperación de la información que se lee (Bloom, 1976; Gagne, 1965; Bartlett, 1932; Piaget, 1982, citados por Taylor y et al. 1995)

Un tema transversal en esta investigación, es el dado por las teorías de procesamiento arriba-a-abajo y abajo-a-arriba. Taylor et al. (1995) sugieren dos maneras como la construcción de esquemas se controla durante el proceso de lectura: el procesamiento de arriba-a-abajo (*top-down processing*), donde el lector opera desde sus propios esquemas y así, de una manera activa, se formula hipótesis, usando los esquemas que tienen sobre el texto que están leyendo o van a leer. El otro nivel de procesamiento implica que el lector opera no desde sus esquemas sino desde los esquemas del autor del texto que se lee, éste se denomina procesamiento de abajo-a-arriba (*bottom-up processing*). En este último, el lector es más pasivo y por lo tanto se abstiene de juzgar y de formular hipótesis sobre el texto, prefiere esperar a tener más información antes de llegar a sus propias conclusiones. De esta manera, Taylor et al. (1995) sugieren que es común, pasar del uno al otro, en la medida en que el lector busca siempre negociar significados e interpretación con los autores de los textos que lee.

Athey (1983) certifica también, la importancia del conocimiento previo sobre los procesos de lenguaje. Dado por la experiencia, este conocimiento es el primer componente vital para que los niños sean capaces de empezar a leer. El entendimiento o comprensión de lo que vemos, oímos, leemos o hablamos se encuentra limitado por las experiencias previas; son éstas las que van a permitir construir conocimiento, significado, hacer operaciones lógicas e incluso facilitar la habilidad de imaginar. Cuando se habla específicamente de la lectura, es el conocimiento previo lo que permite dar sentido al texto. Las expectativas se basan en ese conocimiento y juegan un rol importante, ya que determinan el gusto por la lectura de acuerdo al cumplimiento o no de las mismas. Los niños esperan que lo que se les lea, siga cierto patrón tanto en su contenido, como en su estructura ya que incluso niños pequeños, conocen los componentes básicos de una historia y el orden en que éstos deben aparecer en la misma (Athey, 1983). Algo en lo que

concuerdan Athey y Taylor et.al, es en que la atención que los lectores le prestan al texto, depende un poco de la familiaridad que ellos tengan con el tema que leen. Dicha familiaridad es la que permite una congruencia entre la información semántica y la información sintáctica, lo que a su vez genera una mayor eficiencia al leer pues existe ya un conocimiento previo sobre dicho tema (Taylor et al. 1995).

Al hablar de la comprensión de lectura como tal, Athey (1983) señala un componente muy importante al que denomina red conceptual. Al reconocer una palabra, el niño inmediatamente va al significado, y se esperaría que también realizara una serie de asociaciones que enriquezcan y profundicen dicho significado. De esta manera, el desarrollo del vocabulario adquiere un mayor nivel de importancia y éste se debería dar incluso antes de empezar la enseñanza de la lectura. Sin embargo, es importante aclarar que dicha habilidad implica el desarrollo de ideas alrededor de un concepto, y no solo la capacidad de dar definiciones de diccionario a ciertas palabras.

Finalmente, Taylor et al. (1995) reconocen a la lectura como un proceso social y mencionan cinco razones principales para ello: (1) “la negociación de significados entre el autor y el lector es un acto fundamentalmente social y cultural” (p. 19); (2) “la lectura frecuentemente involucra una negociación social explícita entre miembros de una comunidad, de un salón, por ejemplo, cuando los estudiantes se sientan en un grupo a conversar sobre lo que han leído” (Taylor et al., 1995, p. 19); (3) autores como Rosenblatt (citado por Taylor et al. 1995) ven la lectura un proceso de transacción entre el lector y el autor; (4) “La forma como la lectura se adquiere y se facilita tanto en los colegios como en la casa, implica un ambiente social” (Taylor et al., 1995, p. 19) y (5) el proceso de lectura puede actuar como un agente regulador de lo que los estudiantes piensan y conocen, ayudándolos a asumir una postura crítica frente a lo que leen.

Por todo lo dicho anteriormente, se podría decir entonces que la lectura es un proceso lingüístico muy complejo, el cual debe cumplir con diferentes funciones en el mundo de la comunicación. De ahí que un buen desarrollo de la lectura es indispensable para lograr un buen desempeño no solo a nivel escolar, sino también a nivel social.

2.3. La Enseñanza y el Aprendizaje de la Lectura y la Comprensión de Lectura como Habilidad de Lenguaje

Cuando se habla de la enseñanza de la lectura, parece importante tener en cuenta diferentes aspectos que pueden influir en la manera como los maestros deben enseñar una habilidad tan importante para el lenguaje como lo es aprender a leer. A continuación se discuten varios elementos claves en educación cuando se trata de la lectura y la comprensión: la relevancia de la evaluación, cómo evaluar, las estrategias de evaluación y de enseñanza de la lectura, y la comprensión de lectura como habilidad de del lenguaje.

García (1994) hace todo un análisis sobre la evaluación del proceso de lecto-escritura en una segunda lengua, y sobre la importancia de implementar y enfocarse en evaluaciones auténticas

los procedimientos de evaluación auténtica permiten a los profesores entender las actitudes de los niños hacia la lectura así como su conocimiento sobre la lectura. Les permite conocer cómo los estudiantes se aproximan a la lectura, las estrategias de lectura que usan y los diferentes factores que afectan la comprensión de lectura (p. 189).

La evaluación se convierte entonces en un elemento importante antes de diseñar estrategias para desarrollar con los estudiantes (Taylor et al., 1995). La evaluación se convierte en una herramienta a partir de la cual un maestro puede determinar si un estudiante logra o no

realizar una tarea específica, y a partir de eso desarrollar e implementar estrategias particulares que ayuden al estudiante a lograr lo que se propone (Taylor et al. 1995).

Existen diferentes formas de evaluar el proceso de lectura, una de estas es la evaluación informal de la lectura. Los mismos autores señalan que con el objetivo de dar una enseñanza apropiada y de promover el aprendizaje de los estudiantes, los profesores deberían evaluar y conocer las estrategias que los estudiantes tienen, así como aquellas que necesitan desarrollar. Así mismo, señalan que otro propósito de la evaluación es conocer y darse cuenta del progreso de los estudiantes en determinados procesos, con el fin de poder decidir qué es lo que está funcionando en la enseñanza y qué es lo que hay que cambiar. Los profesores también deben usar la evaluación para identificar las dificultades de los estudiantes y para diseñar herramientas de implementación específicas a tales dificultades. Este proceso de evaluación se debe realizar de manera frecuente, informal y basada en actividades de lectura. Así arrojará información confiable que ayudará a los maestros a monitorear progreso de los estudiantes en su proceso de lectura. Los autores señalan que estas evaluaciones informales tienden a ser desarrolladas por los mismos profesores, y sin embargo, esto no implica que éstas no sean sistemáticas o confiables (Taylor et al., 1995). Teniendo en cuenta que las expectativas de los profesores juegan también un rol importante en las evaluaciones informales, es por esto que registrar toda la información recogida en los procesos de evaluación será un procedimiento clave para poder diseñar estrategias de implementación para las diferentes necesidades de los estudiantes.

Autores como McKeown y Gentilucci (2007) hacen un análisis más profundo de los diferentes aspectos a tener en cuenta cuando se evalúa la lectura. En su artículo, mencionan la importancia de la conciencia meta-cognitiva y el monitoreo de la comprensión y hace referencia a cómo medir estos aspectos. El artículo también explica hasta qué punto es posible que los

estudiantes no se den cuenta de que no están comprendiendo cuando leen un texto y expresa la posibilidad de que los estudiantes puedan localizar a qué se deben sus dificultades de lectura, así como la probabilidad de que puedan ser capaces de usar estrategias de remediación por sí mismos.

García (2004) propone una serie de estrategias de evaluación auténtica, dentro de las cuales se encuentran: observaciones de clase, análisis de lectura oral (*oral-miscue analysis*), recontar historias (*story retelling*), contar y escribir historias, grabaciones de la lectura oral de los niños, registros de lectura (*reading logs*), portafolios, y pensamientos en voz alta (*think alouds*), entre otros. García favorece aquellas estrategias que permiten a los maestros tener un registro de seguimiento del progreso de los estudiantes.

Taylor et al. (1995) proponen un modelo para la enseñanza de la comprensión de lectura, el cual debe incluir estrategias como: desarrollar una mayor conciencia meta-cognitiva y un mejor monitoreo de la comprensión, fomentar la comprensión en general, promover la habilidad para inferir información de un texto, pensar siempre en ideas significativas del texto que se lee, y aumentar la capacidad de usar y desarrollar conocimiento previo con el fin de facilitar la interpretación de las lecturas. Según los autores, el profesor también debe ofrecer un buen andamiaje (*scaffolding*) a los estudiantes que lo requieren, éste puede consistir en: darles pistas extra para la tarea, modelar una estrategia de manera más explícita, cambiar una tarea muy abierta por una tarea de respuesta múltiple, dirigir a los estudiantes a otros recursos, o incluso, aconsejar a los estudiantes con quien deben consultar, entre muchas otras

El desarrollo de estrategias efectivas para la comprensión de lectura ha sido objeto de investigación extensiva. Muchos autores han llegado al acuerdo sobre ciertas estrategias o principios que deben guiar el proceso de enseñanza de la comprensión, el principal de ellos: que

los niños sean capaces de monitorear su propia comprensión, la cual se da en la medida en que los estudiantes son capaces de detectar y reparar errores que cometen en la lectura; también se menciona la habilidad para recordar y resumir información (Blachowicz & Ogle, 2001; Hacker, 2004; Harrison, 2000, 2004^a; Pearson y Duke, 2002; Pearson y Fielding, 1991; entre otros citados por Scull, 2010). Scull (2010) examinó el efecto de la conversación con profesores (agentes expertos), como estrategia para enseñar comprensión de lectura a los niños, durante su proceso de adquisición de lectura. Scull encontró, que es común que dentro de los currículos de muchos colegios, existan elementos de decodificación y comprensión cuando se habla de lectura, y por esto, él asegura que la lectura involucra dos procesos importantes: aprender a descifrar lo que se lee y entender lo que se lee; por esa razón, es necesaria una aproximación que integre ambos procesos en la enseñanza de la lectura. Algunas investigaciones han logrado comprobar asociaciones entre problemas de decodificación en la lectura con problemas en la comprensión; sin embargo, se ha concluido en muchas de ellas que una buena decodificación no necesariamente conlleva a una buena comprensión de lectura (Connor, Morrison y Petrella, 2004; Gee, 2004; Rumban & Waters, 2000, entre otros citados por Scull, 2010).

De acuerdo con lo anterior, Scull (2010) señala la importancia de enseñar la comprensión de lectura a través de aproximaciones colaborativas, es decir, conversacionales. Esto se relaciona con el concepto de auto-regulación y con la conciencia meta-cognitiva de los estudiantes acerca de las estrategias con las que cuentan para mejorar su comprensión de lectura.

Scull (2010) realizó su estudio en Australia, con niños estudiantes de un programa de recuperación en lectura. Scull realizó observaciones de las clases, con el objetivo de analizar las interacciones entre profesores y niños en cuanto al proceso de lectura, también con el propósito de analizar las prácticas y estrategias usadas por las maestras de este programa, para ayudar a los

niños con dificultades en comprensión. Dentro de sus hallazgos principales se encontró el uso constante de muchas de las estrategias mencionadas anteriormente. Por ejemplo, en varias ocasiones los profesores ayudaron a los niños a encontrar el significado a palabras difíciles usando el contexto, promoviendo que los niños comprendieran una palabra en relación al significado del texto como tal. En varias de las observaciones se encontró que los profesores constantemente promovían y favorecían los procesos de auto-corrección en los estudiantes, lo que implica ya cierto desarrollo en habilidades de lectura, así como una muestra de procesos de auto-monitoreo en la lectura. En cuanto al proceso de construcción y activación de conocimiento previo para apoyar el proceso de lectura, se encontró que los profesores ayudan y favorecen la construcción de nuevo conocimiento partiendo de y activando aquel que ya existe. Esto facilitó que los estudiantes le dieran significado al nuevo texto. En la investigación también se observó el uso de la predicción como estrategia para facilitar la comprensión de lectura, esto se hizo por medio de preguntas abiertas que se realizaron antes de empezar a leer el texto, así como durante la lectura del mismo. Los profesores constantemente ayudaron a los estudiantes a realizar conexiones entre el conocimiento previo y la información nueva del texto que estaban leyendo (Scull, 2010).

Al final de su artículo, Scull (2010) señala varias estrategias para los profesores en cuanto a la enseñanza de la comprensión de lectura. Es muy importante que los profesores modelen y guíen el proceso de lectura ante los estudiantes y también es relevante desarrollar con los estudiantes actividades que contribuyan al entendimiento del texto que están leyendo: ayudarlos en la tarea de construcción de significados antes, durante y después de la lectura. Una enseñanza basada en estrategias ayuda a los niños a tener una mayor conciencia meta-cognitiva cuando leen, lo que a su vez se relaciona con mejores resultados en la comprensión. El rol de las

conversaciones adquiere entonces una gran importancia y se resalta la relevancia de diseñar interacciones que motiven y comprometan a los estudiantes con los significados del texto facilitando así su aprendizaje y comprensión del mismo. El apoyo en la enseñanza se caracterizó por usar procesos de colaboración y participación activa por parte de los estudiantes, donde la meta siempre fue el asistirlos en su proceso de comprensión. El rol del profesor en el proceso de adquisición de la lectura, así como en la enseñanza de la comprensión durante este proceso, se vuelve entonces vital (Scull, 2010). Singer y Donlan (1989, citados por Scull, 2010) contrastan la “comprensión como producto” (donde el profesor le da a los estudiantes preguntas para responder) con la “comprensión como proceso” (donde se les enseña a los estudiantes a formularse preguntas sobre lo que leen y a responderlas a medida que van leyendo). Este último enfoque es más adecuado como estrategia y va de acuerdo con un enfoque que promueve la autorregulación en los estudiantes.

En algunos casos, las dificultades de lectura suelen presentarse por falta de motivación hacia la tarea como tal y por esta razón se discutirán en este punto, algunas maneras para aumentar la motivación, como una estrategia para promover la comprensión de lectura. Taylor et al. (1995) hacen en su libro un análisis sobre la importancia de la auto-motivación al leer. Los autores señalan algunas de las consecuencias cuando la motivación se pierde y sugieren algunas estrategias para incrementarla, tales como: usar cambios en el comportamiento (uso de recompensas), la posibilidad de leer el libro y también ver la película sobre el mismo, exhibir evidencia de la lectura de un libro, desarrollar una campaña publicitaria sobre el libro que se lee, usar libros de *comics*, desarrollar estrategias de procesos en grupo, y tutoría por parte de un compañero. Al final del texto, los autores ofrecen el desarrollo de todo un enfoque de enseñanza basado en el *aprendizaje colaborativo*, donde el rol del profesor adquiere una gran importancia.

A lo descrito anteriormente por Taylor et al. (1995) se le suma que en el campo educativo, existe un gran número de investigaciones acerca de la utilidad de diferentes estrategias de enseñanza de la comprensión de lectura. Schorzman y Cheek (2004) examinaron en su estudio la efectividad de tres estrategias diferentes en el mejoramiento de la comprensión de lectura en estudiantes de sexto grado. Dichas estrategias fueron: actividad dirigida a la lectura-pensamiento, con el fin de promover pensamiento crítico en los estudiantes durante la lectura; el plan de pre-lectura, con el propósito de activar el conocimiento previo de los estudiantes antes de la lectura; y el uso de organizadores gráficos, para usar diferentes formas de organizar la información que se lee. En esta investigación se logró demostrar cierta efectividad en las estrategias descritas, como formas de mejorar la comprensión de lectura. Otro hallazgo importante, fue que el tamaño del grupo (# de estudiantes) afecta también los procedimientos, pues en este caso, los profesores con grupos más pequeños (16 y 22 estudiantes) obtuvieron mejores resultados que el grupo más grande (28 estudiantes). Resulta importante tener en cuenta este aspecto pues en este caso es posible que el profesor use una mayor parte del tiempo de la clase controlando aspectos como el comportamiento de la clase, en lugar de usarlo para promover el uso de estrategias de enseñanza determinadas.

Otros autores como Lapp, Fisher y Grant (2008) recalcan la importancia de los enfoques interactivos en la enseñanza de la comprensión de lectura. “La enseñanza interactiva de la comprensión a través de la estrategia de pensamiento en voz alta, sobre lecturas compartidas, puede contribuir al éxito estudiantil, proveyendo a los estudiantes con experiencias de lectura tangibles y auténticas” (Lapp, Fisher y Grant, 2008, p. 372). Estos autores sugieren una aproximación constructivista a la enseñanza, donde es posible el uso de estrategias de pensamiento, lenguaje y lectura con el propósito de ayudar a los estudiantes a lograr una mejor

comprensión en lo que leen. La estrategia fundamental propuesta por estos autores se denomina pensamiento en voz alta, una estrategia que facilita que los estudiantes adquieran una mayor independencia al monitorear su propio proceso de comprensión. Según los autores, la estrategia interactiva de pensamiento en voz alta, sitúa a los estudiantes en la zona de desarrollo proximal, de la que habla Vigotsky (1934/1978, citado por Lapp, Fisher y Grant, 2008) y la cual es definida como: “la distancia que existe entre el nivel de desarrollo del niño para resolver un problema a nivel individual, sin la guía de un adulto, y el nivel de desarrollo potencial que el mismo niño podría tener para resolver un problema con la colaboración y bajo la influencia de un adulto o de un par más capaz que él” (Vigotsky, 1978, citado por Cummins, 1984 p. 35). Al usar esta estrategia, los estudiantes cuentan con el tiempo necesario para que con el apoyo de alguien observen, reconozcan, adopten, practiquen y auto-regulen estas estrategias meta-cognitivas.

Los primeros autores en trabajar con la estrategia del pensamiento en voz alta fueron Afflerbach y Johnston (1984, citados por McKeown y Gentilucci, 2007). Ellos la usaron como un método para medir los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la lectura, para luego usarla como una estrategia de monitoreo de la comprensión, pues implica tareas meta-cognitivas. Otro autor llamado Pressley (et al. 1992, citado por McKeown y Gentilucci, 2007) señala a la estrategia de pensamiento en voz alta como una estrategia transaccional, pues implica que profesores y estudiantes trabajan juntos, interactuando con el texto y construyendo significados a partir éste. Kucan y Beck (1997, citados por McKeown y Gentilucci, 2007) han argumentado que la estrategia de pensamiento en voz alta cumple tres objetivos: (1) brinda a los profesores un método de indagación para entender los procesos cognitivos relacionados con la lectura, (2) funciona como método de enseñanza, y (3) es un aspecto de interacción social y la influencia de esto sobre la construcción de significados. Lapp, Fisher y Grant (2008) lograron demostrar que

con el uso de la estrategia de pensamiento en voz alta, es posible mejorar la comprensión de los estudiantes sobre los textos que leen. Al hacer conscientes los procesos que llevamos a cabo cuando leemos, es posible aumentar la conciencia meta-cognitiva y auto-regular la comprensión de lo que leemos de manera más adecuada.

En últimas, lo que resulta importante es que los profesores deben estar constantemente enfocados en lo que hay que hacer con cada estudiante, justificando el uso determinadas estrategias para determinados niños y modelando ante ellos el uso de dicha estrategia. Todo esto deberá luego promover una práctica independiente de la misma por parte del estudiante (Taylor et al., 1995).

2.3.1 Las Dificultades en la Lectura y en la Comprensión de Lectura.

Son muchas las dificultades que los maestros de lenguaje encuentran con relación a la comprensión de lectura. Unas son más comunes que otras, y el trabajo con los estudiantes depende mucho del tipo de dificultad que éstos presenten; por esto es importante que los profesores siempre tengan en cuenta la relevancia de tener una mente abierta frente a los estudiantes, dejando que la relación con cada uno de ellos se desarrolle de manera natural. A veces los profesores se dejan llevar por información que escuchan de los estudiantes aún antes de conocerlos, lo que puede dar lugar a la rotulación, un fenómeno muy perjudicial para los niños que se vuelve en ocasiones la excusa para que algunos profesores declaren cierta inhabilidad de trabajar con ciertos estudiantes (Taylor et al., 1995).

Taylor et al. (1995) señalan cuatro categorías a partir de las cuales se pueden explicar las dificultades en la comprensión de lectura. La primera de ellas es las explicaciones neurológicas, las cuales explican las dificultades en la comprensión de lectura desde diversas posiciones que implican conexiones del sistema nervioso central. Desde ésta perspectiva, existen diferentes

problemas que pueden causar las dificultades en comprensión de lectura: problemas visuales, auditivos, lateralidad dominante y/o daño cerebral mínimo. Sin embargo, Harris (1970, citado por Taylor et al., 1995) afirma que “solo un pequeño porcentaje de todos los casos de dificultad en la lectura (5% a 10%) son el resultado de un problema neurológico, y en ese caso, esos estudiantes deben ser referidos a un neurólogo” (Taylor et al. 1995, p. 31).

En segundo lugar, están las explicaciones psico-emocionales, los autores mencionan que es muy común encontrar que niños con dificultades de lectura presenten también problemas emocionales, sobretodo porque se ven de alguna manera forzados a lidiar con estas dificultades lo quieran o no. La clave para trabajar con los estudiantes cuando la causa de las dificultades está relacionada con aspectos emocionales, según los autores, es trabajar en su motivación hacia la lectura (Taylor et al., 1995).

Finalmente, Taylor et. al (1995) proponen las explicaciones educativas como otra perspectiva para explicar las dificultades en comprensión de lectura. Estas se refieren principalmente a todos aquellos factores que dentro del ambiente escolar promueven o generan fallas y dificultades en la lectura. Frente a esto los Taylor et al. (1995) proponen ciertas estrategias a implementar con el fin de prevenir dificultades en comprensión de lectura causadas por el contexto escolar:

- Tiempo del estudiante en tareas específicas: autores como Rosenshine y Stevens (1984, citados por Taylor et al., 1995) resaltan la importancia de lo “enganchados”, comprometidos y motivados (*engaged*) que estén los estudiantes en la tarea que deben realizar. Para ellos el tiempo que dedican los estudiantes a trabajar de manera activa en lo que tienen que hacer es de gran importancia.

- Tiempo de los profesores en tareas específicas: esto hace referencia a la importancia de que los profesores estén atentos al manejo de su tiempo con ciertos estudiantes. Es cierto que los estudiantes de bajo rendimiento requieren más tiempo (pues necesitan saber que lo que están haciendo lo están haciendo bien, necesitan refuerzo acerca de su trabajo y retroalimentación constante sobre el mismo, etc), pero no por eso los profesores se pueden olvidar o dejar a un lado a los estudiantes que tienen un buen desempeño.
- Tratar algo nuevo: según Taylor et al. (1995) es muy importante estar cambiando el enfoque, la aproximación, las estrategias o métodos de enseñanza. Hay estudiantes que con sólo explicarles algo de manera diferente a como lo han tratado de aprender, logran mejorar y ser exitosos en ciertas tareas.
- Adoptar un modelo de instrucción sistémico. García y Pearson (1991, citados por Taylor et al., 1995) señalan ciertas estrategias que han demostrado alta calidad en cuanto a enseñanza se refiere. El modelaje por parte del profesor, de acuerdo con esta estrategia, el profesor muestra a los estudiantes cómo realizar la tarea haciéndola él mismo, con el fin de que ellos aprendan a hacerlo de la misma manera.

Una estrategia de orden sistémico es colaborar con la complejidad. Esta hace referencia a la importancia de que el profesor ayude a reducir la complejidad en el proceso de adquisición de la lectura o en las tareas mismas de lectura. Según los autores, la más apropiada para trabajar la comprensión de lectura es el proveer un adecuado andamiaje, ya que al removerla gradualmente a medida que los estudiantes van ganando control de la tarea o proceso que se encuentren trabajando, ésta promueve el aprendizaje y el autocontrol. Otra de las estrategias del modelo

sistémico es el control del estudiante, que hace referencia al control que tienen los estudiantes de las situaciones donde reciben instrucción. Los estudiantes deben manejar un equilibrio en su proceso de aprendizaje; éste no puede depender solo de ellos pero tampoco debe depender del todo de la responsabilidad o control del profesor. La comunidad también hace parte del modelo de instrucción sistémico, ya que es ésta la que moldea y modela de manera inevitable las percepciones hacia la lectura; además, es en la comunidad donde los estudiantes pueden encontrar esa colaboración que necesitan para lograr aquellas cosas que no pueden lograr por sí mismos (Taylor et al. 1995), reflejando aquí la función social de la lectura.

Retomando un poco la teoría de los esquemas, del procesamiento arriba-a-abajo y abajo-a-arriba, Taylor, et al. (1995) han descrito otras cinco posibles dificultades en comprensión de lectura, que se pueden presentar de acuerdo a fallas en los procesos que dichas teorías mencionan.

La primera de ellas es en cuanto a la disponibilidad de los esquemas (*Schema availability*), si los estudiantes no tienen bien desarrollados los esquemas sobre el tema que están leyendo, esto va a generar problemas de entendimiento. Johnston y Pearson (1982, citados por Taylor et.al, 1995) y Johnston (1981, citado por Taylor et.al, 1995) han encontrado que “el conocimiento previo explica las diferencias individuales en la comprensión mucho mejor que la medición de las habilidades de lectura” (Taylor et.al., 1995, p. 17). La segunda dificultad puede ser causada por lo que los autores denominan selección del esquema (*schema selection*) donde a pesar de haber un conocimiento previo, no existe la habilidad para recordar el esquema apropiado a tiempo, por esto la importancia de hacer actividades de pre-lectura, donde se les ayude a los niños a enfocarse en el esquema correspondiente. Una tercera dificultad está dada por el mantenimiento del esquema (*schema maintenance*), el hecho de que aunque el lector seleccione y tenga un esquema disponible para la lectura, no significa que tenga la habilidad para mantenerlo a

lo largo de la misma, lo cual es necesario para una buena comprensión. Cuando se sobre estima el procesamiento abajo a arriba (*bottom- up processing*) esto genera que los estudiantes dejen de ver lo general por detenerse en lo específico, lo cual a su vez no permite que los estudiantes hagan inferencias sobre la lectura, se quedan en el nivel de lo textual, en lo que pueden ver. Y finalmente, cuando se da un procesamiento fundamentalmente de arriba abajo (*top-down processing*) los niños no tienen la habilidad para dar respuestas textuales a preguntas sobre la lectura. Son lectores que no procesan cuidadosamente, tienen por esto un entendimiento general y global de lo que sucede, sin prestar mucha atención a los detalles (Taylor et.al, 1995).

2.4. Leer en una Segunda Lengua. Enseñanza y Aprendizaje

A continuación se presentan los diferentes factores y aspectos que influyen en el aprendizaje de la lectura cuando se da en una segunda lengua. Parece importante aclarar que para esta investigación, la segunda lengua se tomará como aquella lengua que se desarrolla luego de la primera y que por lo general se promueve únicamente en el contexto escolar. Como ya se ha podido ver en las secciones anteriores, el proceso de lectura es muy complejo y cuando se da en una segunda lengua tiende a complicarse aún más.

2.4.1. Principios Básicos en la Adquisición de una Segunda Lengua.

Cuando se habla de la adquisición de una segunda lengua, existen varios factores que hay que tener en cuenta y que de alguna manera influyen y afectan este proceso. Por ejemplo, de acuerdo con Cummins (1984), muchos de los teóricos en el campo de la adquisición de una segunda lengua concuerdan en que éste proceso depende no solamente de la exposición a tal lengua, sino también de la interacción con personas que hablan ese lenguaje. Es esta interacción la que provee un acceso al *input* de la segunda lengua, el cual puede ser modificado de distintas maneras para hacerlo más comprensible. Autores como Krashen (1982, citado por Cummins,

1984) señalan cinco características de lo que debe ser un input óptimo para lograr una buena comprensión, el cual él denomina input comprensible ó *comprehensible input*:

1. Debe ser comprensible, independientemente del nivel de competencia lingüística en la segunda lengua, el estudiante debe ser capaz de comprender el mensaje.
2. El input debe ser interesante y/o relevante para el estudiante.
3. No tiene que seguir una secuencia gramatical.
4. Debe darse en una cantidad suficiente, aunque es difícil especificar cuánto es lo suficiente.
5. El ambiente es un factor facilitador en dicha adquisición. Este debe ser cómodo y dar apoyo al proceso como tal.

Por otra parte, autores como Fillmore (1983) afirman que dentro de los elementos más importantes para hacer ese input comprensible están: (1) un “aquí y ahora” que es lo que orienta las interacciones, usando información lingüística, extralingüística (contextual) y conocimiento general y (2) una modificación en la estructura de la interacción, dada por repetición, confirmación, chequeo y clarificación. Se destaca así la importancia de un input comprensible como uno de los principios básicos en la adquisición de una segunda lengua, pues hace referencia a una de las funciones principales del lenguaje: una comunicación significativa. Cuando esto se ignora en el salón de clase, es muy difícil facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Son estos componentes, los que van a permitir a los estudiantes hacer las conexiones apropiadas entre la forma y la función comunicativa; sin la presencia de dichas conexiones, el aprendizaje del lenguaje no sería posible (Fillmore, 1983, citado por Cummins, 1984).

Al hablar de la comprensión del input, y de la capacidad de leer, escribir y expresarse en una lengua (*literacy*), Cummins (1984) reconoce cuatro fases importantes: fase descriptiva, la

interacción es con el texto mismo y con la información que éste contiene; fase personal interpretativa, motiva a los estudiantes a relacionar la información del texto con sus sentimientos y experiencia personal. Cummins afirma que el aprendizaje sólo se hace realidad cuando la información recibida se analiza de acuerdo con experiencias y emociones personales. Esa fase se da en forma paralela con la fase de análisis crítico, donde los estudiantes ya deben estar listos y preparados para analizar de manera crítica los problemas que se presentan en el texto. Este proceso implica inferencias para contextos sociales más amplios que permiten llegar a una fase de acción creativa, donde como su nombre lo indica, implica llevar ya los resultados de las fases anteriores a una acción concreta y particular. Según el autor, el ser capaz de leer y escribir (*literate*), significa entonces tener la habilidad de usar un idioma en todas sus formas: leer, escribir, hablar y escuchar, ya sea con propósitos personales o sociales.

Cummins (1983) hace un énfasis especial en la importancia de las interacciones entre los niños y los adultos, cuando se habla del aprendizaje de una segunda lengua. Afirma que a través de ellas es que se va desarrollando la competencia lingüística en dicha lengua y para esto es necesario, como ya se ha discutido en previas secciones de este documento, que exista una buena base de conocimiento previo así como un adecuado sistema de esquemas; los cuales van a ayudar a la interpretación y asimilación de la nueva información o input. Es a partir de esas interacciones entre los niños con los adultos que se da la co-construcción del lenguaje y de la realidad. En esta medida los niños tienen un papel activo y muy importante en la construcción de su conocimiento, de su realidad, y para esto, cuentan también con la ayuda y el apoyo de los adultos que los rodean (profesores y padres).

Gregory (1996) reafirma la importancia de cuatro niveles de conocimiento necesarios para realizar una buena lectura en una segunda lengua: sintáctico, semántico, gráfico-fonémico y

léxico. Tal y como se había discutido previamente en este documento, la lectura en una segunda lengua implica los mismos componentes que la lectura en la lengua nativa. Cada uno de ellos con una misión importante dentro del proceso de la lectura, ya sea en la lengua nativa o en una segunda lengua. El conocimiento sintáctico por ejemplo, aporta todo lo relacionado con la estructura del lenguaje; el conocimiento semántico envía toda la información relacionada con el significado detrás de las palabras. El conocimiento léxico por su parte, aporta la información sobre las relaciones entre palabras, qué palabras se acompañan entre sí y que palabras no. Finalmente, el conocimiento de grafemas y fonemas tiene que ver con el conocimiento de ortografía y los patrones entre letras y sonidos de las mismas (Gregory, 1996)

Sumado a todo lo anterior, la misma autora, afirma que la conciencia que tienen los estudiantes acerca de lo que saben de la segunda lengua como sistema, implica ya de por sí, una conciencia meta-lingüística; lo que significa que:

“son capaces de enfocarse en la forma y las propiedades de las palabras en sí mismas, en una forma en que los niños monolingües no logran hacerlo. Primero porque han separado ya completamente los dos lenguajes y son capaces de usar las reglas apropiadas para cada uno en diferentes situaciones. Segundo porque conocen ya los nombres de los dos lenguajes y se refieren a ellos con interés y emoción al seleccionar y comparar palabras; y tercero, los niños se dan cuenta ya de la naturaleza arbitraria del lenguaje. Esto significa que se dan cuenta que una palabra puede significar diferentes cosas en diferentes lenguajes y por esto son capaces de desprender una palabra del objeto que significa” (Gregory, 1996, p. 60).

Se hace importante entonces rescatar la relevancia de que los niños bilingües cuentan ya con la herramienta que les permite escoger una lengua u otra de acuerdo a la situación, y lo pueden hacer sin problema gracias a esa conciencia meta-lingüística. El hecho de tener una

conciencia meta-lingüística bien desarrollada va a facilitar a la vez, que los niños puedan transferir de manera clara, estrategias aprendidas en una lengua a la otra sin problema, lo que hace referencia al modelo de eficiencia común subyacente¹ (*Common Underlying Proficiency*) de la que habla Cummins (1992, citado por Montes, Botero y Pechthalt, 2009) o también conocido como la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística; según esta, Cummins propone la existencia de un sistema que opera de forma compartida entre la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2):

“cuando un estudiante de segunda lengua (*English Language Learner ELL*) ha desarrollado completamente una estructura conceptual sólida en su L1, estos conceptos y habilidades son entonces en gran parte compartidos con los de su L2; de esta manera un niño que aprende una segunda lengua no tiene que trabajar duro reaprendiendo conceptos, sino que se concentra solamente en adicionar nuevos rótulos y en renombrar los conceptos en L2” (p. 57).

Esta es la que permite que lo que nosotros sabemos y conocemos sobre un idioma, sea accesible por medio de otro, si tenemos la eficiencia suficiente en esa segunda lengua.

Gregory (1996), en su libro *Making Sense of a New World. Learning How to Read in a Second Language*, menciona dos aproximaciones a la lectura en una segunda lengua: de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro. Durante los años 1950 y 1960, surgen desarrollos paralelos tanto en la psicología como en el área de lingüística. El trabajo de Piaget y de Chomsky (1959, 1964, citados por Cummins, 1984) fue clave para reconocer que los niños no solo aprenden el lenguaje al copiarlo de sus padres o de adultos en general. En lugar de ello, los niños tienen un rol activo en la construcción de su realidad y usan el lenguaje como una manera de

¹ Traducción de la autora

representar y extender las experiencias que van teniendo. Cummins sugiere que el desarrollo del lenguaje sucede de la misma manera. Su enfoque hace referencia al hecho de que el lenguaje y las habilidades de lenguaje se van construyendo a través del conocimiento previo de los niños, así como de sus experiencias precedentes, por eso se llama de adentro hacia afuera, porque son todas esas estructuras y esquemas que se construyen a partir de la experiencia, lo que ayuda a los niños a asimilar y acoplar nueva información. En este sentido, el rol del profesor es vital, en la medida en que actúa como el mediador de dicho proceso, es él el encargado de proveer el puente y la conexión entre la nueva información y lo que ya existe. Por esta razón es muy importante que los profesores conozcan bien a sus estudiantes y tengan información personal y familiar de los mismos. En este enfoque aspectos como los sentimientos, las emociones, las experiencias, y la vida familiar juegan un rol importante en el desarrollo del lenguaje.

Por otra parte, el enfoque de afuera hacia adentro reconoce la importancia de las *historias* ó cuentos como una herramienta clave para ayudar y promover la construcción de habilidades, léxicas, semánticas y sintácticas del lenguaje. Las historias se convierten entonces en el andamiaje necesario para que los niños aprendan ciertas habilidades básicas del lenguaje. Dentro de este enfoque existen diferentes estrategias: que el profesor lea una historia a los estudiantes, lectura colaborativa entre estudiantes y la historia estructurada, la cual incluye seis etapas de desarrollo que incluyen al profesor y a los estudiantes. Todas ellas permiten generar en los niños conexiones entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito (a través del uso del teatro, la música, la cocina, etc); así mismo, las reglas que definen las sesiones donde se lee una historia, permiten que los niños empiecen a diferenciar lo que es leer palabras y hablar sobre lo que se lee. Finalmente, modelar el proceso de lectura frente a los niños, permitirles que repitan partes del texto en coro y aumentar la complejidad de la tarea de manera gradual, son también estrategias

que ayudan a construir el andamiaje necesario para el desarrollo del lenguaje en los niños, especialmente el desarrollo de la lectura.

Es interesante ver que cómo alguna evidencia teórica promueve el desarrollo y el refuerzo habilidades de la lengua nativa (L1), con el fin tener un mejor desempeño a nivel lingüístico en segunda lengua (L2). Cummins sugiere la hipótesis de interdependencia lingüística (entre las dos lenguas). Esta afirma que entre más fundamentada y consolidada esté la L1, existe una mayor probabilidad de desarrollar altos niveles de habilidad conceptual en L2; y en este sentido se podría entonces decir que aquellos programas bilingües que promueven fuertemente la habilidad de leer y escribir (*literacy*) en L1, están al mismo tiempo favoreciendo el desarrollo académico en L2. Siguiendo autores como Collier (1987, citado por Cummins, 1984) y Cummins (1981, citado por Cummins, 1984) es importante tener en cuenta, que el tiempo requerido para adquirir el nivel conversacional y el necesario para alcanzar el nivel académico de una lengua son diferente. El primero de ellos, se puede adquirir casi de forma nativa, teniendo contacto con esa lengua (L2) durante cierto tiempo; por el contrario, las habilidades académicas no solo exigen el bilingüismo, sino también la capacidad de leer y escribir en ambas lenguas. Es por esto, que el nivel académico en una segunda lengua exige un tiempo de aproximadamente cinco a siete años de contacto educativo, con el fin de poder adquirirlo y poder tener un desempeño académico igual a los estudiantes nativos hablantes de la L2. Laufer y Sim (1985, citados por Taillefer, 1996) determinaron que el umbral necesario para poder leer en inglés con fines académicos implica una mayor complejidad que el necesario para tener una conversación informal.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, resulta conveniente mencionar en este momento, los principios pedagógicos que propone Cummins (1983) y que se deberían tener en cuenta en los colegios bilingües: (1) el fundamento del aprendizaje debería ser las experiencias personales y

educativas de los niños, lo cual implica darle importancia a la lengua materna, fortaleciendo así su progreso académico; (2) los colegios deberían en general estar preparados para dar una ayuda extra a aquellos estudiantes cuya lengua materna no es inglés, esto debido a que su desarrollo académico es más lento, lo que implica ayuda individualizada en necesidades específicas; (3) la enseñanza del inglés como segunda lengua, debería ir paralela a la enseñanza del contenido académico debido a que estos dos procesos se dan simultáneamente al interior de un contexto educativo bilingüe.

Ahora, según Hornberger (2004), la habilidad para leer y escribir en dos lenguas se puede ver representada en todas las formas posibles de comunicación, oral, escrita, lectura y escucha. Según Hornberger, el desarrollo de esta habilidad se debe dar de manera paralela al desarrollo de la primera lengua, es decir, debe ser un sistema que recibe y produce a la vez y debe implicar habilidades tanto orales como escritas. A partir de esto, el rol de los profesores bilingües debería incluir la investigación, la enseñanza y la planeación de ambas lenguas. Los profesores deben estar encargados de desarrollar en los niños la competencia comunicativa que necesitan, para ser capaces de desenvolverse de manera eficiente en diferentes contextos sociales, culturales y políticos.

2.4.2 Estrategias para la Enseñanza de la Comprensión de Lectura en una Segunda Lengua.

“Crear lectores y escritores en una segunda lengua no es una tarea fácil; sin embargo, el establecimiento de una estructura clara que incluya el currículo, la instrucción y la evaluación puede contribuir a generar un programa de lectura exitoso” (Camacho, 2003). De acuerdo con esta autora, para desarrollar un programa de lectura en una segunda lengua, que sea exitoso en el salón de clase, los profesores deben tener un entendimiento y conocimiento amplio sobre la

adquisición del lenguaje, sobre la adquisición de una segunda lengua y sobre estrategias de instrucción efectivas, dependiendo de la edad de los niños.

Algunos estudios realizados en Colombia (Cardona y Quintero, 1996; Zambrano y Insuasty, 2001; y Bastidas, 2002; citados por Camacho 2003) han señalado que existe una tendencia en algunos colegios por ver todavía a la lectura como una herramienta de refuerzo de gramática, para leer diálogos y para generar y facilitar procesos de traducción de frases y palabras. Esto muestra la falta de reconocimiento que se le ha dado a la lectura como herramienta para aprender nueva información, lo cual a también denegado el papel del conocimiento previo y del propósito en la lectura como aspectos importantes el proceso de adquisición y comprensión de la misma.

Camacho (2003) propone una estructura efectiva en la elaboración de programas de lectura cuando estos se deben llevar a cabo en colegios bilingües. Camacho resalta la importancia de tres componentes básicos: el currículo, la instrucción o enseñanza y la evaluación. En cuanto al primero, ella enfatiza sobre las metas que debe fijar el colegio en cuanto a la eficacia del programa, reconoce la importancia que tiene la lectura en la lengua materna, sobre la lectura en L2 y promueve el uso de materiales motivantes y de interés para los niños en el aula de clase. En cuanto al segundo elemento de su propuesta, Camacho propone la visión de la lectura como un proceso de pensamiento y aprendizaje, enfatiza la importancia de trabajar la lectura a nivel paralelo con la escritura y propone algunas estrategias relacionadas con la tecnología y su influencia sobre el proceso de lectura en una segunda lengua. Finalmente, la autora asume y propone al proceso de evaluación como vital y crítico pues da a los profesores información sobre sus estudiantes, sobre ellos como profesores y sobre el programa de instrucción como tal. Existen diferentes estudios que se han realizado acerca de las diferentes estrategias y aspectos

que se deben estudiar alrededor de la enseñanza de la comprensión de lectura en una segunda lengua. McKeown y Gentilucci (2007) realizaron una investigación donde tuvieron como propósito examinar cómo influye la estrategia de pensar en voz alta sobre la comprensión de lectura en estudiantes de inglés como segunda lengua de años intermedios.

Los primeros autores en trabajar con la estrategia del pensamiento en voz alta fueron Afflerbach y Johnston (1984, citados por McKeown y Gentilucci, 2007). Ellos la usaron como un método para medir los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la lectura; luego la usaron como una estrategia de monitoreo de la comprensión, pues implica tareas meta-cognitivas. Pressley (et al. 1992, citado por McKeown y Gentilucci, 2007) señala a la estrategia de pensamiento en voz alta como una estrategia transaccional, pues implica el hecho de que profesores y estudiantes trabajan juntos, interactuando con el texto y construyendo significados a partir éste. Kucan y Beck (1997, citados por McKeown y Gentilucci, 2007) han argumentado que la estrategia de pensar en voz alta cumple tres objetivos en la enseñanza de la lectura: (1) brinda a los profesores un método de indagación para entender los procesos cognitivos relacionados con la lectura, (2) funciona como método de enseñanza, y (3) es un aspecto de interacción social y de la influencia de esto sobre la construcción de significados. Por su parte, autores como Davis y Bistodeau (1993, citados por McKeown y Gentilucci, 2007) justifican la efectividad de la estrategia de pensamiento en voz alta en el hecho de que ésta puede “refrescar” la memoria de los estudiantes, facilitando asociaciones y la posterior recordación de lo que ya se ha leído.

En cuanto a estudios sobre segunda lengua, Fitzgerald (1995, citado por McKeown y Gentilucci, 2007) realizó un estudio donde analizó el impacto de la estrategia de pensar en voz alta (como estrategia meta-cognitiva), sobre el proceso de lectura en estudiantes de segunda lengua. Fitzgerald trató de explorar dicho método, como estrategia para reparar dificultades en

comprensión de lectura; su trabajo logró confirmar a ésta, al pensamiento en voz alta, como una estrategia que les ayuda a los estudiantes de inglés como segunda lengua a comprender y monitorear sus tareas de lectura. Sin embargo, dentro de los hallazgos principales de McKeown y Gentilucci (2007) se encontró que la efectividad en el uso de esta estrategia depende del nivel de competencia lingüística que tengan los estudiantes. Los resultados mostraron que es posible que para los estudiantes de nivel bajo en inglés, no haya sido efectiva la estrategia, debido a su gran dificultad para entender el vocabulario descrito en el texto. Por esto es importante la presencia de cierto nivel de competencia lingüística en los estudiantes de segunda lengua, para que estrategias como el pensamiento en voz alta puedan ser más efectivas. Esto a su vez, conlleva a pensar que la enseñanza de la lectura en estudiantes de una segunda lengua deba basarse exclusivamente en desarrollar el vocabulario, la fluidez y la estructura de las oraciones. El hecho de que para los estudiantes de nivel tres (medio-alto), la estrategia de pensamiento en voz alta haya funcionado, implica que éstos ya cuentan con un nivel suficiente de competencia lingüística en L2, el cual les permite desarrollar, de manera efectiva, estrategias meta-cognitivas para la comprensión de lectura.

Por otra parte, los resultados de los estudiantes de nivel avanzado, sugieren que cuando existe ya un nivel de competencia lingüística alto, el uso de estrategias meta-cognitivas como el pensamiento en voz alta, en lugar de ayudar a mejorar la comprensión, interrumpe el proceso. Al parecer, ellos cuentan ya con habilidades meta cognitivas en L2 que les permiten y les facilitan la comprensión de textos sin la necesidad de usar el pensamiento en voz alta como estrategia para evocarlas. La principal implicación de este hallazgo es, que los profesores no deben cometer el error de asumir que todas las estrategias son buenas para la enseñanza a todos los estudiantes, hay que tener en cuenta el nivel en que éstos se encuentran y planear diferente para los distintos

niveles de competencia lingüística. Según los autores de esta investigación, es de vital importancia desarrollar habilidades de lectura estratégicas, en los estudiantes de una segunda lengua (McKeown y Gentilucci, 2007).

McKeown y Gentilucci (2007), también lograron demostrar que la competencia lingüística en la lengua nativa influye en el aprendizaje de una segunda lengua, sin embargo, ésta investigación ha demostrado que cuando los estudiantes adquieren mayor competencia lingüística en L2, comparado con L1, otros factores son los que afectan su proceso de comprensión de lectura. Los hallazgos de estas investigaciones sugieren que hay que tener en cuenta el umbral lingüístico que se requiere para que los estudiantes adquieran estrategias meta-cognitivas que ayuden a mejorar sus procesos de comprensión de lectura.

Adicional a lo mencionado anteriormente, Drucker (2008) hace un análisis sobre la forma como los profesores deben enseñar habilidades de lectura, a los estudiantes del inglés como segunda lengua. Drucker propone diferentes estrategias y aspectos a tener en cuenta cuando se enseña a este grupo de estudiantes. El artículo hace referencia al apoyo que se les debe dar a los estudiantes, a la diferencia entre la competencia conversacional versus la competencia académica, al aspecto de ortografía y fonología y a diferentes estrategias para llevar a cabo en el salón de clase con el fin de promover un buen desempeño en lectura en los estudiantes ESL.

Finalmente, Hickman, Pollard-Durdola y Vaughn (2004) reconocen una estrategia en particular para mejorar el vocabulario y la comprensión en estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL): la lectura de historias. Como ya se mencionó anteriormente, Gregory (1996) la propone como una de las estrategias más importantes en el aprendizaje de la lectura en una segunda lengua. Hickman et. al afirma “Los profesores pueden usar esta estrategia para construir de manera sistemática el vocabulario y las habilidades de comprensión de lectura en los

estudiantes ESL de primaria, por medio de lecturas en voz alta diarias” (Hickman et. al., 2004, p.720). El artículo expone de manera detallada la estrategia, cuál es la mejor manera de manejarla en el salón de clase, y la forma como provee a los estudiantes ESL una oportunidad significativa para dialogar sobre lo que se lee y ampliar así su nivel de comprensión.

2.5 Efectos Compensatorios Entre los Diferentes Factores que Ayudan a Predecir una Buena Comprensión de Lectura en una Segunda Lengua

Existen muchos autores que han investigado acerca de los diferentes factores que influyen en la comprensión de lectura en una segunda lengua, muchos de ellos reconocen además el hecho de que existe una compensación entre ellos con el fin de favorecer siempre una mejora del nivel de comprensión de los niños ESL (de Izquierdo, 2007-2008; Taillefer, 1996; Taylor et.al, 1995; Nakamoto, Lindsay y Manis, 2008; Yamashita, 2002; Kolic-Vehovec y Bajanski, 2007).

Es interesante como el proceso de lectura siempre involucrará algo de misterio, en la medida en que es imposible observar de manera directa lo que ocurre en la mente de una persona cuando va construyendo y creando significados a partir de lo que lee. Sin embargo, varias investigaciones han permitido comprobar que en el proceso de lectura existe el procesamiento cognitivo a diferentes niveles de manera simultánea (Carrell, Devine y Eskey 1988, Grabe 1991, Rumelhart 1977, Stanovich 1980, citados por de Izquierdo, 2007-2008).

Autores como Meena Singhal (1998, citada por de Izquierdo, 2007-2008) sugieren que otro factor importante para la comprensión, es el contenido del texto. Es relevante que éste sea familiar, sin importar el que sea L1, L2 ó LE (lengua extranjera). Siguiendo con esta idea, es fácil pensar entonces que la diferencia entre los esquemas de los lectores de L2 con respecto a los esquemas de los lectores de L1, genera dificultades en la comprensión.

Koda (1994, citado por de Izquierdo, 2007-2008) señala tres diferencias básicas entre la lectura en L1 y L2:

el lector de L2 tiene experiencia previa de lectura; en segundo lugar, la lectura en L2 es de carácter cruzado lingüísticamente ya que involucra al menos dos idiomas; y finalmente hay diferencias en la competencia lingüística del lector de L1 y L2 antes de aprender a leer, pues el nativo ya domina las estructuras básicas del idioma que ha adquirido a través del lenguaje oral (de Izquierdo, 2007-2008, p. 39).

Esto implica entonces la importancia de que los profesores reconozcan dichas diferencias, para que de acuerdo a ellas diseñen sus estrategias en la enseñanza de la comprensión.

Existen hoy en día, diferentes hipótesis relacionadas con la transferencia de habilidades de la L1 a la L2. Frente a esto hay evidencia variada, algunos autores señalan que el proceso de lectura en una LE es el mismo para todos los idiomas (Goodman, 1973 citado por de Izquierdo, 2007-2008). Otros por su parte, señalan que para ser exitoso en las habilidades de lectura en una LE, se debe tener una buena habilidad de lectura en la lengua materna. De Izquierdo, (2007-2008) señala que las dificultades en comprensión de lectura en L2 se deben a problemas en los procesos propios de la lectura y no a dificultades en la competencia del idioma en que se está leyendo.

Como ya se mencionó anteriormente, Cummins (1992, citado por Montes, Botero y Pechthalt, 2009), propone el modelo de la eficiencia común subyacente (*Common Underlying Proficiency Model*)², también conocido como la hipótesis de interdependencia lingüística, según la cual el desempeño en las habilidades de lectura en L2, está directamente relacionado con la

² Traducción de la autora

habilidad de lectura en L1. Por esta razón, las destrezas que se desarrollan en uno de los idiomas ayudan a desarrollar las habilidades en la otra, debido a que son interdependientes (de Izquierdo, 2007-2008). La hipótesis del umbral lingüístico es otro nombre para la teoría del cortocircuito. Esta implica que “para que un lector hábil en L1 pueda mantener su competencia mientras lee en L2, debe tener un nivel necesario de suficiencia en L2” (p. 41). Bernhardt y Kamil (1995, citados por de Izquierdo, 2007-2008) resaltan la importancia de que exista cierta cantidad de conocimiento gramatical lingüístico en L2 con el fin de poder transferir las competencias de lectura en L1 y poder aumentar y mejorar la comprensión en L2. En otras palabras, para poder leer bien en un idioma hay que saber y conocer bien el idioma.

Camacho (2003) hace también todo un análisis de la relevancia que tiene la lectura en L1 cuando se enseña la lectura en L2. La autora hace énfasis especial al decir que “las habilidades que los estudiantes tienen en su lengua materna sin una fundación personal y académicamente sólida que se hace necesaria en la adquisición de una segunda lengua” (p. 163). Camacho, al igual que otros autores que ya se citarán a continuación, afirma que definitivamente si existe una transferencia de las habilidades de lectura en L1 a la lectura en L2, por esto enfatiza mucho en la importancia de que las habilidades básicas de lectura se enseñen en la lengua materna. Existen otros autores en Colombia, como Clavijo (2000, citada por Camacho, 2003) que han investigado sobre este tema y han propuesto la idea de construir una segunda lengua partiendo de un buen desarrollo en las habilidades de la lengua materna.

Cummins (1992, citado por Montes, Botero y Pechthalt, 2009) señala que las habilidades académicas y la eficiencia en lectoescritura en L1 se transfieren a L2. El afirma que así como la instrucción y la enseñanza en L1 ayuda al desarrollo de la competencia en L1, la transferencia de

estas habilidades a L2, dependen de una apropiada exposición a la L2, así como de una apropiada estimulación de dicha lengua.

Se puede ver entonces como en las diferentes investigaciones que se han presentado, se han visto diferentes factores involucrados en el buen desarrollo de la comprensión de lectura en una segunda lengua, los hallazgos principales han mostrado que hay evidencia para afirmar que existe una transferencia de habilidades entre lenguajes; que los lectores con mayor competencia lingüística en L2 son más eficientes aplicando sus habilidades tanto en L1 como en L2; por lo tanto, el averiguar cómo se da esta transferencia en los alumnos con menor competencia lingüística es uno de los objetivos de esta investigación. Finalmente, se ha encontrado que el conocimiento de vocabulario también se relaciona con la comprensión de lectura en L2 (De Izquierdo, 2007-2008).

Así mismo, De Izquierdo (2007-2008) señala que la habilidad en lectura en L1 es un factor importante para la lectura en L2, pero afirman que el conocimiento y competencia lingüística en L2 parece ser un factor aún más importante en la predicción de la comprensión de lectura en L2. Este hallazgo apoya ambas hipótesis, la de la interdependencia lingüística y la del umbral lingüístico.

Sumándose a lo anterior, están Lee y Lemonnier (1997, citados por de Izquierdo, 2007-2008) quienes mostraron en su investigación que el estudiante debe adquirir cierto conocimiento en L2 antes de que pueda usar su habilidad de lectura en L1 para ayudarlo a comprender un texto en L2. Apoyando la hipótesis de Alderson, los autores encontraron que “la relación entre la competencia lingüística en L2 y la comprensión de lectura en L2, es más fuerte que la relación entre la lectura en L1 y la lectura en L2” (Alderson, 1984, p. 43).

Yamashita (2002) y de Izquierdo (2007-2008) demostraron que la competencia lingüística en LE tiene un peso mayor en la explicación de la comprensión de lectura en LE, que la habilidad de lectura en L1. De toda la bibliografía consultada por de Izquierdo (2007-2008) se desprende la relevancia de ambas hipótesis, la de interdependencia lingüística y la del umbral lingüístico; ninguna hipótesis por separado refleja por completo el proceso de lectura en un segundo idioma.

Dentro de las conclusiones de De Izquierdo se encontró que como se esperaba, existe una relación entre el conocimiento gramatical del inglés y la comprensión de lectura en inglés como L2. Esto coincide con otras investigaciones que se han realizado en este campo. De la misma manera, se encontró una relación entre la variable habilidad verbal en español y la comprensión de lectura en inglés como L2. Esto también corrobora los hallazgos de otras investigaciones, donde es más fuerte la influencia del conocimiento gramatical del inglés, que las habilidades de la lengua materna que tenga el lector, sobre la comprensión de lectura en inglés como L2. Se logró comprobar que “el conocimiento gramatical del inglés como L2 parece ser un factor más efectivo que la habilidad verbal en español, en la predicción de la comprensión de lectura en inglés como L2” (De Izquierdo, 2007-2008, p.56).

Aunque Kolic-Vehovec y Bajanski (2007) encontraron en su estudio, que aquellos estudiantes bilingües con altos niveles de competencia en L2 obtuvieron mejores puntajes en las habilidades meta-cognitivas de lectura, que aquellos con bajos niveles de competencia lingüística en L2. Esto una vez más, muestra la importancia de una buena competencia en L2 con el fin de favorecer las habilidades de lectura en L2.

Alderson (1984) realizó un trabajo de comparación entre la hipótesis del corto-circuito con la hipótesis de la universalidades de la lectura (“*reading universals*”). Allí, señaló que lectura

es lectura y que los lectores de L2 compensan la falta de habilidades lingüísticas en L2 con estrategias y habilidades de L1 que logran transferir. De esta manera se inició el debate acerca de pensar la lectura en L2 como un problema de lectura, ó, como un problema de lenguaje. Al final, Alderson concluyó “que se trata de ambos, pero con mayor firmeza un problema de lenguaje, debido a bajos niveles en las competencias lingüísticas de la lengua extranjera” (Alderson, 1984, p. 461).

Carrell (1991, citado por Taillefer, 1996) realizó un aporte muy valioso a las investigaciones de este campo. Él encontró y resaltó que “tanto las habilidades de lectura en L1, como las habilidades lingüísticas en L2, son factores que ayudan a predecir de manera significativa la comprensión de lectura en L2”. Este hallazgo de no solo concuerda con lo mencionado por Alderson, sino que ayuda a corroborar dicha postura. Bossers (1992, citado por Taillefer, 1996) quien también aporta evidencia similar a la de Carrell y Alderson. Bossers concluyó también, que los conocimientos o habilidades lingüísticas en L2 están estrechamente conectados con la comprensión de lectura en L2 incluso en estudiantes de nivel de lectura avanzado. Por otra parte, señala que “las correlaciones entre comprensión de lectura en L1 y en L2 con altos y bajos conocimientos lingüísticos en L2 no fueron significativamente diferentes. Como se esperaba para ese estudio, y corroborando hallazgos anteriores, se pudo demostrar que “tanto las habilidades de L1 como las habilidades lingüísticas en L2 afectan de manera significativa la comprensión de lectura en una lengua extranjera, aunque en distinta medida para diferentes estilos de lectura” (Taillefer, 1996, p. 471). Esto confirma totalmente los hallazgos de Carrell (1991) y Bossers (1992, citados por Taillefer, 1996) sobre la lectura receptiva. Sin embargo, Taillefer (1996) afirma que para el caso de tareas de menor complejidad cognitiva, las habilidades de lectura en L1 tienden a adquirir mayor importancia., dando como resultado casi

que una desaparición del umbral de lenguaje. Lo anterior conlleva a concluir que sí existe una variación en la importancia de cada una de las variables sobre la comprensión de lectura en L2, la cual depende de la dificultad cognitiva de la tarea de lectura que haya que realizar. Esto concuerda con lo propuesto por Cummings (1980, citado por Taillefer, 1996), Alderson (1984) y Bossers (1992, citado por Taillefer, 1996), “entre más difícil sea la tarea, más alto será el umbral: al moverse de la lectura para escanear, a la lectura con significado, el peso de la variable de habilidades de comprensión de lectura en L1 disminuye a medida que el de la variable de habilidades lingüísticas en L2 se incrementa” (Taillefer, 1996, p. 471).

Taillefer (1996) señala una implicación pedagógica respecto a este estudio: “Debido a que distintos aspectos juegan diferentes roles en diferentes tipos de comprensión de lectura en L2, los propósitos de la lectura se deben definir claramente y la enseñanza debe adaptarse a estos de manera apropiada” (Taillefer, 1996, p. 475). Finalmente, varias investigaciones que se han hecho en este campo sugieren que es muy importante entender el proceso de lectura primero y luego trabajar en estrategias que promuevan y mejoren la comprensión de lectura en L2 (Taillefer, 1996).

Nakamoto, Lindsey y Manis (2008) en su estudio, investigaron sobre las habilidades del lenguaje (L1 o L2) y entre lenguajes (L1 y L2), en cuanto a decodificación, expresión oral y comprensión de lectura en niños de 3ro y 6to grado. Varias investigaciones han demostrado que para los hablantes de español y aprendices del idioma inglés, habilidades como lenguaje oral y comprensión de lectura en esta lengua (L2) son bastante complejas y por esto tienden a presentar muchas dificultades al respecto (Millar et al, 2006, Proctor, August, Carlo y Snow, 2006, Thomas y Collier, 1997, citados por Nakamoto et al., 2008). Los autores hacen referencia a un punto crucial que enfrentan los estudiantes de inglés como L2 y es que deben ser bilingües y además

desarrollar habilidades de lecto-escritura en los 2 idiomas. Acá, señalan los autores, el punto crucial es qué tan bien las habilidades de L1 se transfieren a L2 (Nakamoto et al., 2008).

Corroborando varias investigaciones ya mencionadas, Durgunoglu (2002) y Bialystok y Hakuta (1994, citados por Nakamoto et al., 2008) han investigado y comprobado transferencias lingüísticas de L1 a L2. Algunas de estas investigaciones han sugerido que esta transferencia se debe a los conceptos que se comparten las dos lenguas y al desarrollo de estrategias específicas de comprensión de lectura. Los resultados de la investigación de Nakamoto et al. (2008) señalan una asociación fuerte en el proceso de decodificación en español y en inglés, indicando que a pesar de que el proceso es diferente en ambas lenguas, son habilidades que se relacionan fuertemente entre ellas (Nakamoto et al., 2008).

El estudio pudo mostrar que existen relaciones entre la decodificación y el lenguaje oral en cada una de las lenguas (L1 o L2) pero que al ver las asociaciones entre lenguas, la decodificación tiene un peso más fuerte que el lenguaje oral (Nakamoto et al., 2008). Estos hallazgos contradicen evidencia previa que ha mostrado que existe una contribución significativa de los procesos de decodificación y lenguaje oral de L1 a las habilidades de comprensión de lectura en L2 (Miller et al., 2006; Proctor et al., 2006, citados por Nakamoto et al. 2008). La evidencia encontrada en este estudio, sugiere que las variables más importantes para predecir la comprensión de lectura en una lengua, son aquellas habilidades y competencia lingüística de la misma lengua.

Así como la investigación de Carrell, muchas otras, realizadas en diferentes contextos y con diferentes lenguas L1 y L2, han llegado a la misma conclusión de Alderson (1984). Todos ellos han concluido que las habilidades de lectura en L1, no se transfieren de manera exitosa a L2 si no existe un nivel necesario suficiente de habilidades lingüísticas en ésta última lengua Perkins

et al, 1989; Taillefer, 1996; Brisbois, 1995; Lee y Shalleart, 1997; Bossers, 1992; citados por Yamashita, 2002). Definir el concepto de habilidades lingüísticas en L2 nunca ha sido nada fácil. Cada una de las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema ha dado un significado diferente a esta variable. En el presente estudio se asume la competencia lingüística como el conocimiento de vocabulario y estructura gramatical en una segunda lengua (Yamashita, 2002). Los componentes léxico y sintáctico parecen definir de manera clara lo que las habilidades lingüísticas implican.

La mayoría de los autores que han realizado investigación en este campo, apoyan lo que ellos llaman “el modelo interactivo de lectura” (Yamashita, 2002, p. 84). Este modelo admite y supone una influencia mutua entre los diferentes factores que afectan la lectura. Stanovich (1980, citado por Yamashita, 2002) menciona un concepto que en este campo adquiere cada vez más una mayor relevancia: la compensación. Según el autor, la compensación interactiva implica que si uno de los componentes es débil, existen otros que compensan por esto, es decir, actúan de manera más fuerte para compensar por aquel que está débil. De acuerdo con investigaciones anteriores, éste estudio logró demostrar que las habilidades lingüísticas en L2 tienen un efecto más significativo sobre la comprensión de lectura en L2, que las habilidades de lectura en L1. Definitivamente ambas variables, tanto las habilidades de lectura en L1 como las habilidades lingüísticas en L2, tienen un peso importante a la hora de explicar la comprensión de lectura en L2.

En este estudio se logró demostrar además que existe una compensación mutua entre las habilidades de lectura en L1 y las habilidades lingüísticas en L2. “Esto comprueba la fuerte conexión que existe entre la comprensión de lectura en L2 con las habilidades lingüísticas en L2 y por este efecto tan fuerte es que buenas habilidades lingüísticas en L2 compensan por bajas

habilidades de lectura en L1” (Yamashita, 2002, p. 90). Aunque de manera menos significativa, se encontró que buenas habilidades en L1 también pueden compensar bajas habilidades lingüísticas en L2. Con los hallazgos de este estudio se da una respuesta afirmativa o positiva a las dos preguntas de investigación: (1) alta habilidad de lectura en L1 compensa la baja habilidad lingüística en L2 y (2) alta habilidad lingüística en L2 compensa la baja habilidad de lectura en L1 (Yamashita, 2002). El hallazgo de un mayor efecto de la habilidad lingüística en L2 sobre la comprensión de lectura en L2 sigue dando apoyo a la hipótesis del umbral lingüístico en la medida en que sugiere que sin unas bases sólidas en la parte lingüística en L2, es muy difícil alcanzar un buen nivel de comprensión de lectura en L2. Sin embargo, hay evidencia en esta investigación que sugiere que hay una transferencia de la habilidad de lectura en L1 a L2, a pesar de que exista una baja habilidad lingüística en ésta última, lo que también apoya la hipótesis de la interdependencia lingüística.

La importancia teórica de estos hallazgos es que:

ofrecen una explicación de por qué el nivel del umbral lingüístico no puede estar determinado en términos absolutos, como ha sido reconocido por algunos investigadores como Alderson, sino que hay que admitir que el nivel de dicho umbral cambia de acuerdo al nivel de lectura en L1 que los lectores tengan (Yamashita, 2002, p. 91).

Durgunoglu y Verhoeven (1998) también corroboran toda la evidencia plasmada anteriormente, señalando que desde una perspectiva cognitiva-educacional, el éxito en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura en inglés, sí está en parte dado por la transferencia de habilidades de L1 a L2.

Watkins-Goffman y Cummins (1997, citados por Montes, Botero y Pechthalt, 2009) investigaron en un Colegio en República Dominicana, cómo estudiantes de inglés como segunda

lengua desarrollaban habilidades de lecto-escritura en L1, con el fin de mejorar su desempeño en L2. Los autores encontraron que cuando los estudiantes tienen niveles altos en sus habilidades en L1, tienen también un mejor nivel de comprensión de lectura en L2. Rivera (1999, citada por Montes, Botero y Pechthalt, 2009) encontró resultados similares en cuanto al rol de L1 sobre el nivel de comprensión de lectura en L2, en estudiantes de inglés como segunda lengua. Todas estas investigaciones en educación bilingüe validan y resaltan el rol de las habilidades en L1 sobre los procesos de lectura y escritura en L2 cuando se trata de estudiantes de inglés como segunda lengua.

Finalmente, en Colombia específicamente, autores como Montes, Botero y Pechthalt (2009) han logrado reconfirmar las conexiones, ya mencionadas entre L1 y L2. Los autores hicieron un estudio en un colegio en Bogotá, con características bastante similares a las del contexto donde se realizó esta investigación. Ellos se enfocaron su trabajo teórico en la Teoría del Umbral de Cummins (1979); el Modelo de Eficiencia Común Subyacente de Cummins (1992) y el Modelo del Prisma (Thomas y Collier, 2007). Sus hallazgos apoyan y coinciden con los de todas las investigaciones citadas en esta sección, todos los datos arrojados por su estudio, reafirman que los estudiantes colombianos con un nivel alto de habilidades en L1 fueron capaces de transferir éstas a L2. De esta manera todos los resultados presentados en esta sección, indican que las habilidades de lectura en L1 de estudiantes de inglés como segunda lengua, facilitan y apoyan el desarrollo de habilidades de lectura y aprendizaje en L2, sin importar la edad de los niños, se ha evidenciado de manera clara una transferencia de habilidades entre lengua y lengua.

Capítulo 3: Metodología

3.1. Introducción

La investigación que se sugirió realizar en esta propuesta fue de carácter cualitativo, debido a que el objetivo principal fue examinar a fondo los procesos y las dificultades de comprensión de lectura en una segunda lengua. Un enfoque cualitativo permitió una mayor profundización y exploración de los procesos de comprensión de lectura en casos estratégicamente escogidos por la autora. Por esta razón, uno de los propósitos metodológicos consistió en caracterizar y describir aquellos problemas que enfrentan los niños al leer textos en inglés, así como explorar las percepciones de los profesores al respecto de estas dificultades y de sus expectativas frente a este aspecto.

Es un estudio exploratorio – descriptivo debido a que el interés fue describir y comprender cómo se dan los procesos de comprensión de lectura en estudiantes con diferentes habilidades cognitivas y tratar de explorar cuáles son las mayores dificultades en este proceso. Para realizar la descripción de dichos procesos y la representación de las percepciones de los profesores y de sus expectativas frente a este problema, se contó con los datos obtenidos por parte de seis estudiantes y cuatro profesores quienes participaron en la investigación. Esto se hizo a través de tres instrumentos cualitativos: observaciones, entrevistas y pensar en voz alta. Esta investigación se sitió dentro del paradigma constructivista, cuyo planteamiento central implica que la realidad se construye en el contexto social, lo que implica que el investigador debe estar constantemente comprendiendo dicha realidad desde el punto de vista y las perspectivas de los participantes, que son en últimas quienes la viven (Schwandt, 1994).

3.2. El Contexto

El colegio privado, mixto, bicultural y bilingüe, de calendario B, localizado en la ciudad de Bogotá, cuya misión es: mentes abiertas, mentes felices, mentes brillantes. En el colegio se busca educar a personas con mente abierta, conciencia social y pensamiento crítico. El colegio ofrece una educación internacional que busca siempre un compromiso de liderazgo y excelencia basado en la biculturalidad que ofrece a sus estudiantes. El colegio cuenta con el programa de Bachillerato Internacional (IB) y ofrece tres programas: El Programa Enseñanza Primaria (PEP) para estudiantes de preescolar y primaria (4 a 12 años), el Programa de los Años Intermedios (PAI) para niños de quinto grado a noveno grado (12-16 años) y el Programa del Diploma (DP), para bachillerato alto (17, 18 años). El programa enfatiza la importancia de un trabajo autónomo y de que los estudiantes se cuestionen de manera compleja cada cosa que hacen. El programa IB, se puede considerar como una de las estrategias fundamentales que el colegio usa para buscar el desarrollo de estudiantes independientes, felices y abiertos a conocer otras culturas, posturas y posiciones. De acuerdo con los lineamientos dictados por el IB, todas las prácticas y metodologías de enseñanza deben estar siempre basadas en la indagación, así como el currículo organizado y planeado alrededor de conceptos.

El colegio cuenta con una política de lenguaje, la cual tiene como misión proveer a los estudiantes un ambiente bilingüe que les facilite el adquirir las suficientes habilidades en Inglés y en Español, como para desenvolverse en ámbitos académicos o en una simple conversación. El hecho de ser un colegio bilingüe y bicultural promueve en los estudiantes una mayor apreciación de su cultura, y la capacidad de estar abiertos a conocer otras, asociadas con los idiomas: inglés y

español, que son los que se aprenden en el colegio. La enseñanza del lenguaje en el colegio es de vital importancia dentro del currículo, ya que el colegio considera que es a través del lenguaje que los estudiantes se expresan, establecen relaciones sociales, se aproximan al conocimiento y también es la forma como ellos interpretan el mundo. En el colegio creemos que el lenguaje es la herramienta fundamental que conecta las diferentes áreas del currículo y que es por medio del lenguaje como los estudiantes estructuran sus procesos de pensamiento y desarrollan una habilidad de pensamiento crítico, la cual a su vez los ayuda a ser más independientes. El objetivo fundamental del colegio es desarrollar en los estudiantes una competencia comunicativa tanto en español como en inglés; por esta razón, el colegio abre espacios donde los estudiantes deban comunicarse en ambos idiomas en situaciones y momentos específicos, los cuales les ayudan a alcanzar cada vez niveles más altos de competencia lingüística.

“En el colegio entendemos que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso gradual y que requiere de una metodología específica así como de la comprensión de teorías sobre la adquisición de una segunda lengua por parte del profesor, particularmente en etapas tempranas. Esto es tan cierto para los profesores de aerea, como lo es para los profesores de lenguaje, quienes deben estar consientes de que la enseñanza de una asignatura es un vehículo para promover el desarrollo de la segunda lengua” (Política de Lenguaje del Colegio).

3.2.1. El Departamento de Apoyo la Educación.

El Departamento de Apoyo Estudiantil surgió con la iniciativa de algunos de los profesores por brindar ayuda a los estudiantes que mostraban dificultades. El departamento cuenta en este momento con 11 profesoras y dos psicólogas, las cuales se encuentran divididas entre las tres secciones: cuatro profesoras (trabajando las áreas de inglés, matemáticas, español y terapia ocupacional) y una psicóloga en la sección de preescolar; cuatro profesoras (una para cada

nivel de 1ro a 4to) y una psicóloga en primaria; y tres profesoras en la sección de bachillerato (5to grado, 6to y 7mo grado, y 8vo grado en adelante); la psicóloga de la sección de bachillerato no hace parte del Departamento de Apoyo.

Una de las diferencias fundamentales entre las profesoras de apoyo de preescolar, primaria y bachillerato es la manera como se trabaja con los estudiantes. En preescolar, las profesoras trabajan cada una enfocada en un área específica, hay una profesora para el área de matemáticas, otra para español, otra para inglés y otra para terapia ocupacional. En primaria el enfoque es diferente, hay una profesora de apoyo para cada uno de los niveles, de primer grado a cuarto grado, y cada una de ellas trabaja con los niños en las 3 áreas: español, matemáticas e inglés. Finalmente, en la sección de bachillerato, a partir de este año, las profesoras cambiaron el énfasis y ya no trabajan en áreas de contenido sino en procesos de hábitos, organización y funciones ejecutivas. El cambio se dio debido a que este tipo de intervención se considera más adecuada para estudiantes de secundaria.

3.2.2. Departamento de 5to Grado.

De acuerdo con Cowie (2010), surgió en este año la necesidad de implementar cambios en la organización del grado quinto como el nivel donde se da la transición del PYP al MYP. Según Cowie era necesario realizar cambios en tres áreas específicas: Académica, Procedimental y Social. Estas tres áreas están en constante interacción y por esta razón, no sería posible hacer cambios en una de ellas sin afectar a las otras. El primer cambio que se requería era buscar que los profesores tuvieran un mejor conocimiento de sus estudiantes para que así pudieran comprender mejor sus necesidades. Siguiendo esto, surgió la idea de crear un equipo de profesores sólo para el grado quinto, quienes estuvieran entrenados para trabajar con niños de esta edad específicamente. Así, se podía garantizar el hecho de que los profesores, debido al alto

contacto con los estudiantes, llegaran a conocer mejor a los estudiantes y pudieran así atender sus necesidades de la mejor manera posible. Así fue como se creó el departamento de quinto, que cuenta ahora con seis directores de grupo, tres especializados en matemáticas y ciencias y otros tres especializados en inglés y humanidades; uno profesora de apoyo para las seis clases; y un especialista para cada una de las siguientes asignaturas: música, arte, español, y educación física. Los directores de grupo están agrupados por parejas, uno especializado en ciencias y matemáticas y otro en inglés y humanidades. De esta manera, cada uno de ellos sólo tiene contacto con los 44 alumnos de sus dos clases y así, al disminuir la cantidad de estudiantes a los que dan clase, los directores de grupo tienen la oportunidad de acercarse más a sus estudiantes y poder identificar necesidades y dificultades particulares; lo que se hace muy importante sobre todo en esta edad, donde los niños están iniciando su adolescencia y experimentan por esta razón muchos cambios emocionales y sociales que si no se manejan a tiempo pueden terminar siendo muy complejos. El colegio asignó un bloque específico para grado quinto, donde se encuentran los seis salones y una oficina para los profesores, así, los estudiantes se tienen que mover para muy pocas clases, reduciendo su confusión y facilitando el hecho de que se sientan más protegidos y respaldados por sus maestros.

3.2.3. Selección del Contexto.

La selección del contexto se hizo básicamente por conveniencia pues es el lugar donde trabajo actualmente, específicamente en el departamento de apoyo en 5to grado. Mi trabajo es sólo en este grado y por esta razón, los participantes fueron estudiantes de éste nivel en particular. Al llevar dos años seguidos trabajando en ésta área y en este nivel, he podido observar las dificultades más grandes que presentan los estudiantes, una de ellas la comprensión de lectura, y sobre todo cuando es en una segunda lengua; de aquí surgió entonces la idea para esta

investigación. El estar ahí presente durante el 100% de mi tiempo en el trabajo me facilitó la interacción con los niños de la muestra así como la recolección de datos.

3.3. Participantes

3.3.1. Estudiantes.

Esta investigación se realizó con algunos estudiantes (seis) y profesores (cuatro) del grado quinto únicamente, pues es el nivel donde trabajo actualmente. El número de estudiantes se escogió de manera estratégica pues lo que se buscaba era hacer estudios de caso y poder profundizar en la información recogida. Los niños con los que se trabajó fueron niños entre los 11 y 12 años, que de una manera u otra reciben atención por parte del departamento de apoyo, y al trabajar con ellos en mi rutina diaria se facilitó el proceso de la recolección de la información. Dentro de los seis niños habían dos con un nivel muy bajo de comprensión de lectura en ambas lenguas, inglés y español (casos críticos), dos en un nivel medio de comprensión en ambas lenguas, y dos en un nivel alto en su comprensión (participantes del programa de extensión en lectura). Los estudiantes fueron observados en las clases de inglés y español, especialmente en actividades relacionadas con comprensión de lectura, el investigador llevó un diario con información relevante sobre el desempeño de los niños en el aula de clase. Adicionalmente, en las sesiones de biblioteca así como en las del grupo de extensión, se hizo un seguimiento más profundo sobre las dificultades o no dificultades en el proceso de lectura de los niños. Ahí se realizaron entrevistas individuales a cada uno de los participantes acerca de sus percepciones, sus sentimientos y su desempeño en lectura.

3.3.2 Profesores.

En cuanto a los profesores de inglés, una de ellos, profesora local (Colombiana), graduada de Psicología de una Universidad en Bogotá y con un poco más de 15 años de experiencia como

docente. Otro profesor, extranjero (Británico) graduado de Negocios en una universidad en Inglaterra, con Maestría en Educación, ha estado trabajando en docencia por nueve años, de los cuales ha siete han sido en este colegio. Finalmente, la otra profesora local, con grado en Derecho de una universidad en Bogotá y con PGC (*Post Graduate Certificate*, Londres; Certificado de estudios de Postgrado) en Educación, cuenta con siete años de experiencia como maestra. La profesora de español, Licenciada en Lingüística y Literatura de una universidad de Bogotá, tiene 14 años de experiencia como maestra y tres de esos han sido en este colegio. Todos los profesores fueron entrevistados de manera individual, acerca de sus percepciones sobre las dificultades de lectura que presentan los niños y sobre el desempeño de los participantes. Otro aspecto que se indagó en esta entrevista fue la manera como ellos, como profesores de lengua, manejan o enseñan la comprensión de lectura al interior del aula de clase.

3.4. Recolección de datos

3.4.1. Observaciones de clase.

El propósito de estas observaciones fue poder lograr un acercamiento a las diferentes formas como los profesores enseñan comprensión de lectura y a las distintas maneras como los estudiantes la aprenden. Esto significa que no solo se observó a los niños, sino también a los profesores y la interacción entre ambos durante el proceso de aprendizaje. Las observaciones se hicieron durante las clases de lenguas (inglés y español), con el objetivo de indagar sobre la manera como los profesores manejan la comprensión de lectura dentro del aula. De la misma manera, se observó la manera como los estudiantes respondían a dichas actividades y a dichas enseñanzas. Las observaciones se realizaron de manera rigurosa durante el periodo de recolección de datos. Teniendo en cuenta que las clases en el colegio tienen una duración de una hora, las sesiones de observación tuvieron la misma duración. Debido a que los estudiantes que

participaron en el estudio pertenecen a clases diferentes, y cada clase recibe un número de horas de apoyo distinto dependiendo de la cantidad de niños que lo requieren, se buscó garantizar un mínimo de cuatro observaciones para cada profesor y para cada niño. Hubo un formato de registro (ver Anexo 1), el cual ya se ha usado en el colegio con otros propósitos para el área de Apoyo al Aprendizaje. Aquí se hicieron las respectivas anotaciones de cada profesor en cada una de las clases, con el fin de facilitar el análisis de la información, el cual se realizó posteriormente. Esto permitió darle un sentido más sistemático a las observaciones que se hicieron.

Como investigadora y como parte del equipo de quinto grado, mi trabajo es apoyar a los niños en las diferentes clases, interviniendo con ellos y tomando notas. Debido a esto, las observaciones fueron observación-participación, ya que implicaron la participación activa del observador dentro del ambiente natural del aula de clase. De esta manera, el observador no fue de ninguna manera un sujeto extraño que pudiera generar reacciones de ansiedad en los niños o en los profesores. Esto facilitó y permitió a su vez, que las observaciones fueran registradas de una manera muy natural, sin reacciones inesperadas de los niños ni de los estudiantes pues ambos están acostumbrados a mis entradas a los diferentes salones. Esto contribuyó también, a que el comportamiento que se observó tanto en los niños como en los profesores fluyera de manera espontánea.

3.4.2. Pensamiento en voz alta.

Con el uso de este instrumento fue posible conocer a fondo la manera como los estudiantes resolvían los problemas planteados. Por medio de esta herramienta de investigación se les pidió a los estudiantes que verbalizaran todo lo que fueran pensando a medida que fueran resolviendo los problemas que les eran planteados, el investigador por su parte, tomó nota de todo lo que el estudiante iba diciendo. Este proceso facilitó la exploración de los procesos

cognitivos que usan los niños mientras están realizando ejercicios de comprensión de lectura. Aquí, los participantes pudieron expresar sus dificultades y explicar de manera más detallada aquello que les genera problemas y dificultad; también pudieron identificar los recursos y elementos con los que cuentan para comprender lo que leen. La estrategia de pensamiento en voz alta se usó después de haber realizado las entrevistas con cada uno de los niños. Las sesiones se llevaron a cabo durante el tiempo de biblioteca y cada una de las sesiones tuvo una duración de aproximadamente una hora, sin embargo, el tiempo de grabación fue solamente de 25 a 30 minutos. Durante esta hora se explicó a cada uno de los niños en qué consistía el ejercicio, se modeló un ejercicio para ellos y se posteriormente se realizaron los ejercicios propuestos. Cada niño debía realizar el ejercicio con un texto en inglés y un texto en español. El momento de verbalizar lo podían hacer en el idioma que se sintieran más cómodos, con el fin de analizar si existen diferencias en la manera como los niños procesan información de distintas lenguas, y de ser así, explorar cómo lo hacen (Para más detalles sobre la manera como funcionó el ejercicio, y el protocolo del mismo, ver Anexo 4).

3.4.3 Entrevistas.

En esta investigación, se usaron entrevistas con el propósito de indagar, explorar, confirmar y clarificar las percepciones de los estudiantes y de los profesores con respecto al proceso de comprensión de lectura. Al inicio de la etapa de recolección de datos se realizó con cada uno de los 6 estudiantes una entrevista semi-estructurada, con el fin de profundizar en sus percepciones acerca de su proceso de comprensión de lectura. Se llevaron a la entrevista ciertas preguntas que ya habían sido estructuradas para propósitos específicos de esta investigación, pero existió flexibilidad pues en algunos casos, otras preguntas surgieron durante el proceso. Las preguntas para esta entrevista fueron piloteadas con otros estudiantes para garantizar la claridad y

la comprensión de los niños acerca de éstas. Las entrevistas con los estudiantes tuvieron una duración aproximada de 10 minutos (ver Anexo 3).

Adicional a las entrevistas con los estudiantes, también se realizaron, en la misma etapa de recolección de datos, entrevistas semi-estructuradas con cada uno de los profesores de lenguaje (inglés y español), cuatro en total. Un grupo de preguntas fue diseñado con el propósito de guiar la entrevista, sin embargo, hubo espacios donde fue posible formular preguntas que no habían sido consideradas previamente. Las preguntas para esta entrevista fueron piloteadas con profesores de inglés y de español de otros niveles, con el fin de garantizar la claridad de ellos acerca de las preguntas. La entrevista con los profesores tuvo una duración de 10 a 15 minutos. Al igual que las entrevistas de los estudiantes, se dio un espacio al final de la entrevista, donde los profesores podían expresar sus comentarios finales al respecto, éste no duró más de dos minutos en algunos casos (ver Anexo 2).

3.5. Análisis de datos

La información recogida por medio de las observaciones de clase, de las entrevistas a profesores y a estudiantes, y de las sesiones de pensamiento en voz alta con los estudiantes, se analizaron siguiendo el mismo procedimiento. Los formatos de las observaciones, así como las grabaciones de todas las entrevistas y los formatos de pensamiento en voz alta, fueron transcritos a un programa digital (Microsoft Word). Cada una de las observaciones, de las entrevistas, y de las sesiones de pensamiento en voz alta, fue transcrita en un archivo diferente. Se analizó primero la información de todas las observaciones, luego la información arrojada por las entrevistas, y finalmente los datos recogidos en las sesiones de pensamiento en voz alta. Todas ellas siguieron el siguiente proceso: leer y releer la información una y otra vez con el fin de llegar a interpretaciones iniciales. Después de leer los documentos varias veces, la información fue

agrupada por códigos, los cuales emergieron de dicha lectura. Es importante mencionar que aunque los códigos surgieron de los datos, esto está sustentado por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), “la teoría fundamentada mira una situación particular y trata de entender qué es lo que está pasando” (Lichtman, 2006, citado por Cowie, 2010). Estos códigos fueron de nuevo agrupados en cuatro categorías básicas que ya habían sido determinadas de acuerdo con información recurrente en la literatura leída hasta el momento, las categorías fueron: Dificultades de Lectura, La Enseñanza y Aprendizaje de la Lectura y Comprensión de Lectura L2 (Segunda Lengua), Factores que Predicen Buena Comprensión en L2, y Relación entre Comprensión de Lectura en L1 (Lengua Nativa) y Comprensión de Lectura en L2 (Taylor, et.al, 1995; Taillefer, 1996; Yamashita, 2002; Nakamoto et.al, 2008). En ese momento se establecieron relaciones y jerarquías entre las categorías de acuerdo con la información que se había ya recogido y analizado. Esto facilitó poder afirmar si había unas categorías más importantes que otras, si todas estaban al mismo nivel, o si había unas que se encontraban dentro de otras.

Con el fin de comparar y contrastar la información recogida a través de los diferentes instrumentos, se diseñó una matriz, la cual facilitó el poder hacer conexiones entre los datos recolectados, pudiéndole dar así mayor sentido a las interpretaciones de los memos. De esta manera se pudo triangular la información proveniente de las distintas fuentes de recolección de datos. Finalmente, los resultados se presentaron a manera de narrativa teórica, donde se describe cada categoría, se explica la importancia de cada una de ellas, se muestra evidencia de la información analizada y se concluye con lo encontrado para cada una a la luz de la revisión bibliográfica.

3.6. Validez

Teniendo en cuenta la naturaleza cualitativa del estudio, y reconociendo la necesidad de garantizar rigor en la investigación, revisión, cuestionamiento y teorización; se usaron cuatro estrategias diferentes para garantizar la credibilidad de este estudio. En primer lugar, se usó la triangulación de métodos. Se escogió esta estrategia como método para garantizar validez y credibilidad del estudio, pues de por sí, éste ya implicaba el uso de tres instrumentos diferentes para la recolección de los datos: entrevistas, observaciones y pensar en voz alta. Esta información se trianguló con tres propósitos fundamentales: complementar la información recogida con cada uno, comparar y contrastar los datos, y compensar las limitaciones que cada uno de los métodos tiene si se usa por separado. La segunda estrategia que se usó para garantizar la validez, fue la triangulación de fuentes. Se escogió esta técnica, pues en la investigación se recogieron datos tanto de los estudiantes, como de los profesores. Con ésta se esperaba que al recoger datos tanto de los profesores, como de los estudiantes, se pudieran construir múltiples realidades a partir de las diferentes miradas. También se pudieron realizar comparaciones y contrastes que conllevaron a que las interpretaciones fueran más profundas y detalladas.

Otra estrategia que se usó para certificar la validez de esta investigación, fue el *Peer Debriefing*. Considero que era importante contar con la opinión de por lo menos un colega para la revisión de algunas de las interpretaciones de este estudio. La persona encargada de hacer esta revisión fue la coordinadora de grado quinto. Ella lleva ya varios años de experiencia como profesora de inglés, ha sido coordinadora del área de inglés y ahora se desempeña ahora en el cargo de coordinación del departamento de quinto. Tiene una maestría en educación y realizó su tesis en relación al bilingüismo. Todos estos aspectos la hicieron una persona apta y adecuada para examinar parte de la información que fue recogida, se dialogó al respecto y se agregaron otras interpretaciones a los resultados, que fueron también relevantes; esto ayudó también a

disminuir la subjetividad del investigador en la interpretación de los resultados. Finalmente, se usó la estrategia de *Prolonged Engagement*. Esta estrategia se escogió pensando en que de por sí, el trabajo que yo realizo en el colegio me implica la entrada constante a los diferentes salones con el fin de observar e intervenir en el proceso educativo de los niños. Esto me permitió establecer relaciones con ellos, aprender a conocerlos mejor, ponerme en su lugar y tratar de ver todo desde su perspectiva. Siguiendo una perspectiva constructivista, el uso de esta estrategia permitió una mirada de la realidad más compleja y completa, ya que se hizo desde los diferentes lentes y perspectivas de los participantes. Con el uso de esta herramienta se pudo tener un mejor entendimiento del problema, ya que al estar en interacción constante con los participantes, fue posible profundizar en los diferentes procesos que se querían explorar.

El uso de estas cuatro estrategias, facilitó y permitió que los resultados arrojados por esta investigación tuvieran una mayor credibilidad y así mismo una mayor validez dentro del campo de investigación en el que se encuentra inmerso.

3.7. Aspectos Éticos

Durante toda investigación fue importante tener en cuenta los aspectos éticos con el fin de proteger siempre a todos los participantes, garantizando su participación voluntaria y la confidencialidad de la información provista por ellos. Existe hoy en día un método que ayuda a cumplir con todos estos aspectos éticos y garantizar siempre el bienestar de los participantes: el consentimiento informado, éste fue el método que se usó para garantizar que fuera un estudio ético, que buscara la participación voluntaria de los estudiantes y profesores, y que guardara de manera responsable la confidencialidad de toda la información recogida por parte de ellos.

Capítulo 4: Hallazgos y Resultados

En el siguiente capítulo se encontrarán los resultados más significativos de esta investigación, presentados de acuerdo con las categorías de análisis y a la luz de lo revisado ya en el marco conceptual de este estudio.

4.1 La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la comprensión de lectura en el contexto escolar

Como ya se ha mencionado anteriormente, cuando se habla de la enseñanza de la lectura, existen diferentes aspectos, que los profesores deben tener en cuenta: la relevancia de la evaluación, cómo evaluar, las estrategias de evaluación y de enseñanza de la lectura, y la comprensión de lectura como habilidad de del lenguaje. Esto se refiere a todos aquellos factores, que los profesores de grado quinto del colegio ya descrito, consideran importantes en la enseñanza de la lectura y la comprensión de lectura dentro del aula de clase, y que son de vital importancia pues un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso permitirá a los estudiantes una mejor comprensión de lectura lo cual trae consigo un mejor desempeño académico. En esta sección se recogen todas aquellas percepciones de los profesores participantes, acerca de cómo mejorar los procesos de comprensión de lectura en grado quinto.

En cuanto a la comprensión de lectura, uno de los hallazgos más importantes de esta investigación fue el hecho de que definitivamente para los cuatro profesores entrevistados, la comprensión de lectura es uno de los aspectos más importantes dentro del desarrollo y aprendizaje escolar en los estudiantes. La profesora de inglés lo hace evidente cuando señala que: “(...) la comprensión de lectura es un proceso muy importante en la escolaridad, tiene que ver con el aplicar lo entendido a otro contexto diferente al de la lectura dada. (...)”. De igual manera, la profesora de español, lo expresó así: “(...) es vital para la vida escolar, si el estudiante no

entiende lo que lee...no va a poder irle bien en el colegio, su desempeño no va a ser el mejor.” En estas dos opiniones se puede corroborar la relevancia de mi estudio, al evidenciar la importancia de investigar un fenómeno tan importante como la comprensión de lectura y las posibles dificultades que se pueden presentar relacionadas a ésta.

Lo anterior es congruente con Taylor et al. (1995) quienes han definido la lectura como proceso de lenguaje, alineado con otros procesos como la escucha, el habla y la escritura; lo que la hace uno de los procesos escolares más importantes. También la han definido como proceso cognitivo, dependiente de procesos como la atención y la memoria; y como proceso social, al estar permanentemente negociando significados con los autores, con aquellos con quienes se comparte la lectura, o simplemente con aquellos con quienes se comparte una identidad cultural. Estos autores, no solamente consideran que la lectura implica todos los procesos antes mencionados, sino que afirman que existe entre ellos una constante interacción.

Uno de los temas recurrentes en esta investigación, fue el relacionado con los aspectos que tienen en cuenta los profesores cuando dictan sus clases de lenguaje. Aquí se encontró que dentro de los más relevantes están: el tener siempre las instrucciones claras al inicio de la clase, así como los objetivos para la misma. Otro aspecto común en todas las entrevistas y observaciones fue la motivación; todos los profesores consideran que un factor importante de sus clases es que los estudiantes trabajen motivados todos los días. En palabras de Camila, una de las profesoras de inglés: “A mí me gusta trabajar siempre de diferentes maneras para que los niños no se aburran, para que estén motivados...” y en palabras de la profesora de español, Maristy: “...la motivación es siempre muy importante en el trabajo con los niños...”. Adicional a lo anterior, en las observaciones de clase se pudo ver que todos los profesores permiten en los estudiantes un trabajo autónomo pero a su vez hay una supervisión constante de su trabajo así

como una disponibilidad permanente a resolver preguntas o inquietudes que los estudiantes puedan tener. Los profesores monitorean permanentemente el progreso de los estudiantes por medio de las diferentes actividades que se llevan a cabo en el salón de clase casi que diariamente, Andrew, profesor de inglés, lo afirma de la siguiente forma: “No tengo un patrón específico en el trabajo con comprensión de lectura con los niños, pero sí hay un monitoreo informal permanente y de manera formal más o menos dos o tres veces a la semana” y en palabras de Liliana, la otra profesora de inglés, “Todo el tiempo estamos mirando la comprensión de los niños, pero de manera formal como una o dos veces a la semana”.

Otro tema importante de esta investigación tiene que ver con las estrategias de trabajo en clase para la enseñanza de la comprensión de lectura en el aula. Aquí se encontró tanto en las observaciones, como en las entrevistas a los profesores una variedad increíble en el manejo de estrategias en el salón de clase. Esto quizá relacionado con la parte de generar y promover la motivación por la lectura en los estudiantes. Dentro de las estrategias más usadas para monitorear y “evaluar” la comprensión de lectura se encontraron las siguientes: lectura en clase donde la profesora o los estudiantes leen y van tomando turnos, preguntas y respuestas orales o escritas, discusiones, escritura de resúmenes, análisis de personajes, lectura silenciosa, dibujar o diagramar lo leído, actividades de vocabulario, reconocer y clasificar ideas principales, videos, entre otras. Los profesores escogen sus estrategias para cada clase, donde trabajan y supervisan el desempeño de todos sus estudiantes.

De esta manera y a través de todas estas actividades, el profesor ofrece a los estudiantes un buen andamiaje (*scaffolding*) cuando éstos lo requieren, éste puede consistir en: darles pistas extra para la tarea, modelar una estrategia de manera más explícita, cambiar una tarea muy abierta por una tarea de respuesta múltiple, dirigir a los estudiantes a otros recursos, o incluso,

aconsejar a los estudiantes con quien deben consultar, entre muchas otras. Así, la evaluación se convierte en una herramienta a partir de la cual un maestro puede determinar si un estudiante logra o no realizar una tarea específica, y a partir de eso desarrollar e implementar estrategias particulares que ayuden al estudiante a lograr lo que se propone (Taylor et al. 1995).

Algunas profesoras señalan algunas de sus estrategias favoritas al trabajar con los niños.

La profesora de español señala:

“(…) ellos se acercan al texto. Pero la comprensión del texto particularmente este año la he trabajado de manera distinta, normalmente se hacia un ejercicio donde se les entregaba el texto, lo leían y respondían preguntas desde diversos tipos. Pero este año se está generando otro tipo de comprensión que se hace desde la oralidad, tenemos el texto lo trabajamos entre todos, leemos y podemos parar si es necesario párrafo por párrafo y empezamos a hacer ejercicios de comprensión; pero no es la comprensión solamente como cuando ellos dicen eso es lo que está diciendo el autor o ahí dice tal cosa. No es una comprensión literal, la invitación es a que ellos se hagan preguntas a partir de allí. Entonces la comprensión está generando que se pregunten muchas cosas, porque luego vamos a volver al texto y vas a empezar a encontrar respuesta a esas preguntas y así vamos a generar otro tipo de nivel de comprensión del texto, es como algo nuevo.”

Ella hace una comparación entre lo que se hacía antes y lo que se hace ahora. En este momento ella ya no busca que el estudiante lea y conteste preguntas al respecto, ella quiere llegar más allá, ella quiere dar un paso más arriba y lograr con los estudiantes una comprensión que va más allá de lo literal, y esto lo hace explícito en su respuesta. Ella trabaja mucho desde la oralidad y busca siempre que los estudiantes se generen cuestionamientos sobre lo que van leyendo, así es que va guiando su proceso de comprensión.

De acuerdo con lo anterior y en discusiones sobre lo que debería ser la comprensión, Singer y Donlan (1989, citados por Scull, 2010) contrastan la “comprensión como producto” (donde el profesor le da a los estudiantes preguntas para responder) con la “comprensión como proceso” (donde se les enseña a los estudiantes a formularse preguntas sobre lo que leen y a responderlas a medida que van leyendo). Este último enfoque va de acuerdo con un enfoque que promueve la auto-regulación.

Por otra parte, hay una profesora de inglés que trabaja la comprensión de lectura muy ligada a la comprensión auditiva. Ella afirma que le gusta trabajar mucho con videos con el fin de que los estudiantes no se aburran y vean la comprensión desde un punto de vista diferente. Ella lo explica de la siguiente forma:

“(…) se puede trabajar de diferentes maneras, y a mí me gusta trabajarlo siempre diferente para que los niños no se aburran. Se puede hacer individual o en parejas, por medio de entrevistas, textos, se puede trabajar también ligado a la comprensión auditiva (*listening comprehension*) trabajándolo con videos y pidiendo a los estudiantes que abstraigan información, se les pregunta por conexiones. Lo que siempre se debe buscar es la comprensión global del material que se les proporcione: texto, video, etc. También se puede trabajar como evaluación formal, donde se evalúa en los estudiantes la comprensión específica sobre un texto.”

Ambas profesoras en algún momento durante las respuestas anteriores, hacen mención a la importancia de trabajar la comprensión de lectura no solo a nivel individual, sino también a nivel de parejas o grupos, ya que así existe en los estudiantes un mayor beneficio en cuanto a su aprendizaje. Autores como Holdaway (1979, citado por Cummins, 1984) propone un enfoque colaborativo en la enseñanza de la lectura, señala a la lectura compartida, como una experiencia

enriquecedora para los niños, aunque solo en la medida en que todos los niños tengan acceso al texto, tanto a las letras y palabras, como a las ilustraciones (proyectar el texto al frente). Este enfoque favorece una participación activa de todos los niños y promueve así un enriquecimiento a partir de las experiencias de los otros. Al final del texto, Holdaway presenta un estudio realizado en Londres, donde se demuestra que para que haya un proceso de adquisición de lectura exitoso en los niños, es muy importante un trabajo colaborativo entre profesores y padres de familia.

En todo lo anterior se ve como la creatividad del profesor también es importante a la hora de diseñar estrategias y herramientas de trabajo con los estudiantes. Esto juega un papel importante en la motivación que ellos tienen al desarrollar determinados ejercicios, lo cual también puede estar influenciando su desempeño. Pienso que es importante también mencionar que antes de diseñar estrategias de trabajo con los niños, es importante realizar una evaluación de sus procesos, y esto es muy importante en la lectura. En los datos que se presentan más adelante se puede ver como las dos profesoras señalan ciertas estrategias de trabajo con los estudiantes que tienen dificultad en comprensión de lectura, y se puede ver que lo que les permite a ellas reconocer e identificar a estos niños es la previa evaluación que han realizado, ya sea de manera formal o informal.

Otro hallazgo interesante en esta investigación fueron las diferentes definiciones que dieron los profesores y los estudiantes a la comprensión de lectura y la lectura correspondientemente. Para una de las profesoras de inglés, la comprensión de lectura es un proceso que implica una aplicación de lo entendido a otros contextos, es decir, que el estudiante sea capaz de leer un texto y aplicar lo que entiende a otros contextos; ella lo explica de esta manera: “(...) tiene que ver con el aplicar lo entendido a otro contexto diferente al de la lectura

dada. Que el niño pueda expresar correctamente en diferentes palabras lo que entendió de un texto que se le dio.” De la misma manera, para la profesora de español, la comprensión de lectura está dada por un entendimiento general el cual implica darle significado a lo que se lee esto le permitiría al estudiante aplicar lo aprendido a otros contextos, de acuerdo con la profesora de inglés. En palabras de la profesora de español: “La comprensión de lectura es un proceso de pensamiento que se desarrolla a través de ejercicios de lecturas de textos y que exigen básicamente tener el significado del texto como tal (...).” Para los otros dos profesores de inglés, la comprensión de lectura “es la manera como los estudiantes muestran su entendimiento de lo que leen, y lo pueden mostrar de diferentes maneras” y para el otro es “como cuando leemos un texto en clase y yo quiero verificar y chequear el entendimiento de los estudiantes sobre el texto, sobre los personajes, las situaciones o el vocabulario”.

De acuerdo con lo anterior, un factor importante que influye sobre el significado que un estudiante le puede otorgar a un texto es el social. Es por esto que autores como Taylor et al. (1995) reconocen a la lectura como un proceso social. Ellos mencionan 5 razones principales para ello: (1) “la negociación de significados entre el autor y el lector es un acto fundamentalmente social y cultural” (p. 19), (2) “la lectura frecuentemente involucra una negociación social explícita entre miembros de una comunidad, de un salón, por ejemplo, cuando los estudiantes se sientan en un grupo a conversar sobre lo que han leído” (p. 19), (3) autores como Rosenblatt (citado por Taylor et al. 1995) ven la lectura un proceso de transacción entre el lector y el autor, (4) “La forma como la lectura se adquiere y se facilita tanto en los colegios como en la casa, implica un ambiente social” (p. 19) y (5) el proceso de lectura puede actuar como un agente regulador de lo que los estudiantes piensan y conocen, ayudándolos a asumir una postura crítica frente a lo que leen.

Finalmente, en cuanto a las definiciones que los niños dieron sobre lo que significa para ellos el leer y comprender lo que leen, fue interesante cómo sus respuestas giraron alrededor de la utilidad que tenía el saber leer, más que acerca del significado mismo para ellos. Muchos de ellos señalaron que el leer les permite a las personas: informarse, aprender, entretenerse, conocer acerca del mundo, obtener un mayor nivel de cultura, mejorar la ortografía, estudiar, divertirse, socializar, distraerse y mejorar el lenguaje entre otros. Las respuestas de los niños con nivel de lectura más bajo, estuvieron más relacionadas con las posibles utilidades que se le pueden dar a la lectura, “La lectura es como un tipo de enseñanza que le puede servir a uno mucho en la vida, con la ortografía, con todo (...)”, “como algo interesante para leer y algo más que pasa como en el mundo”. Acá se puede ver de manera clara que ellos no ven la lectura como un proceso cercano a ellos, incluso sus respuestas muestran algo de confusión. Ellos ven la lectura como algo ajeno a ellos y es quizá esta una de las razones por las que tienen uno de los niveles de comprensión de lectura más bajos del nivel, para ellos el aprendizaje de la lectura y la comprensión se limita a la utilidad y a la necesidad de aprender, más que al gusto o la motivación por hacerlo. Por otra parte, los niños de nivel alto respondieron de la siguiente manera a la misma pregunta: “Para mí la lectura es muy importante, porque es una forma de comunicarse, uno puede aprender cosas y socializarse de mejor forma”, “La lectura para mí es básicamente como un lugar al que se puede ir cuando uno se quiere como desconectar de todo, tiene que ver con entretenimiento y con disfrutar lo que se lee”. A diferencia de las respuestas de los dos niños anteriores, en estas respuestas se ve de manera clara que existe una motivación grande hacia la lectura, la ven como un proceso no solamente útil sino que les permite acceder a otras dimensiones del mismo como el entretenerse y disfrutar lo que se lee.

4.2. Dificultades en la comprensión de lectura

Cuando se habla de comprensión de lectura, son muchas las dificultades que los maestros de lenguaje encuentran en los niños con relación a este proceso. Algunas tienden a ser más comunes que otras, y el trabajo con los estudiantes depende mucho del tipo de dificultad que éstos presenten. Como ya se ha dicho anteriormente, acá es muy importante que los profesores conozcan y monitoreen el proceso individual de cada niño, con el fin de lograr una planeación y un trabajo adecuado que logre cubrir, en lo posible, todas las necesidades de los estudiantes. También es importante que los profesores desarrollen estrategias especiales para el trabajo con aquellos niños que presentan dificultades y no pueden llevar un ritmo de lectura y comprensión de lectura acorde con el nivel (Taylor et.al. 1995).

Las dificultades en la comprensión de lectura que en su mayoría tienden a presentar los niños que estudian en colegio bilingüe, fue mi principal preocupación y la justificación básica para el desarrollo de esta investigación. Esto es un problema que está afectando significativamente su desempeño académico pues al no entender lo que leen muchas veces no entienden las instrucciones que se dan, la falta de comprensión se ve reflejada en sus trabajos escritos y en muchas de las actividades que se desarrollan en el salón de clase pues todas ellas implican directa o indirectamente una comprensión de lo que deben hacer.

Dentro de los aspectos más relevantes en este estudio, estuvieron las dificultades que presentan los niños que estudian en colegio bilingüe. Todos los datos que se recogieron durante la investigación, tanto con las observaciones de clase, como en las entrevistas a niños y profesores y en las sesiones de pensamiento en voz alta, sustentan lo que yo ya venía percibiendo en mi rol como profesora de apoyo. La mayoría de los niños de grado quinto presentan dificultades al leer tanto en español como inglés, siendo la comprensión en la segunda lengua mucho más compleja y difícil que la lectura en la lengua nativa.

En las observaciones de clase se pudo ver que en la mayoría de los salones siempre hay niños a los que hay que repetir las instrucciones, niños que tienen preguntas o inquietudes al respecto de la actividad, y niños que requieren un trabajo más personalizado para un mejor desempeño en lo que están haciendo. Como ya se dijo en la sección anterior, todos los profesores tanto de inglés como de español del nivel, permiten y promueven un trabajo independiente y autónomo en los estudiantes, pues es importante ya en bachillerato, sin embargo, todos ellos acuerdan en que es importante una supervisión constante de lo que hacen con el fin de atender a preguntas, resolver problemas y dar retroalimentación a los procesos que se van llevando a cabo en el salón de clase. En varias de las observaciones de clase, se vio cómo los profesores dan una instrucción de trabajo para los niños, y cuando éstos empiezan a trabajar (ya sea de manera individual o grupal), los profesores van caminando por todo el salón revisando el trabajo de los estudiantes y ofreciendo ayuda a aquellos que tienen dificultad en el desarrollo de lo que se esté haciendo. En repetidas ocasiones se observó a los profesores sentados con diferentes estudiantes o grupos de estudiantes brindando una ayuda con pistas, fragmentando la tarea o repitiendo la instrucción con ejemplos con el fin de que los estudiantes logaran una mejor comprensión de lo que debían hacer “La profesora Liliana se sienta con 2 estudiantes que no comprenden muy bien lo que hay que hacer y les modela brevemente lo que deben ellos trabajar” de igual manera “La profesora Camila en una de las observaciones de clase brinda a un grupo de estudiantes unas preguntas que sirven como guía antes de iniciar la lectura, así, estos estudiantes podrán reconocer aspectos importantes de la lectura” .

Las entrevistas con los niños mostraron que varias de estas dificultades se refieren básicamente a: la falta de retención de la información, a la demora en el procesamiento de la información que leen y a la falta de atención cuando están desarrollando la actividad de lectura.

En palabras de los niños con nivel de lectura más bajos del nivel, al responder a la pregunta ¿cuáles crees que son tus mayores dificultades al leer?: “yo entiendo lo que leo, pero cuando lo leo mucho y después paro de leer y en dos o tres días se me olvida muy fácil”, “yo entiendo pero me cuesta un poquito, a veces me toca leer y volver a leer (...)”. Las respuestas de los niños con nivel de lectura medio fueron también un poco confusas: “En la mayoría de los casos sí, pero cuando no entiendo algo lo vuelvo a leer y ahí si entiendo” y “yo si entiendo lo que leo, puede que cuando sea un vocabulario muy avanzado no entienda de una, pero al leer una frase con la palabra que no entiendo uno se puede hacer una idea de lo que significa la palabra, o sino también puede utilizar un diccionario para entender una palabra”. En el caso de estos dos últimos estudiantes, me llamó mucho la atención que no reconocen mucho sus dificultades al leer, especialmente Juan, él parece sentir que entiende perfecto todo lo que lee, pero en realidad, en el ejercicio de pensando en voz alta, el número de respuestas incorrectas excedió significativamente al número de respuestas correctas; y al preguntarle si tuvo alguna dificultad con los textos, esto fue lo que respondió:

“No, noo mucha, solo por ejemplo en el texto de inglés, que había una palabra que yo no conocía pero después de que leí el siguiente párrafo entendí lo que significaba la palabra. Esa fue como la única dificultad que tuve en especial. Los textos estuvieron bastante sencillos, fueron fáciles de leer, muy fáciles de entender y sí, son textos muy, mejor dicho, para las preguntas que a uno le hacen son textos bastante fáciles”.

Resulta interesante cómo a pesar de su bajo, muy bajo desempeño en tareas de comprensión, Juan sigue pensando que su nivel está por encima de lo necesario. Esto demuestra también la falta de eficiencia en sus habilidades meta-cognitivas, lo cual impide también una correcta auto-regulación y un apropiado auto-monitoreo, lo que se ve reflejado en su pobre

desempeño en tareas de comprensión. Maria por su parte reconoce que la comprensión hasta cierto punto le cuesta, y señala de hecho algunas de las estrategias que usa cuando no entiende, como se pudo ver en su respuesta citada anteriormente.

En cuanto a los niñas con nivel de comprensión alto, esto se puede evidenciar de manera clara en sus respuestas: Silvana dijo, “Creo que porque me gusta tanto leer, casi siempre entiendo lo que leo, pero cuando hay algo que no entiendo, entonces vuelvo y lo leo y ahí si entiendo”, Emily respondió lo siguiente “La mayoría de las veces entiendo, sin embargo, cuando hay una palabra que no entiendo, trato de ponerla en contexto con las otras para poder entender lo que leo, o simplemente me salto esa palabra y sigo leyendo sin ningún problema”. Pienso que se puede ver claramente en sus respuestas, primero el gusto por la lectura y segundo la claridad en la argumentación de sus respuestas.

Yo considero, en acuerdo con autores como autores como Rosenshine y Stevens (1984, citados por Taylor et al., 1995) que la motivación de los estudiantes por la lectura, es decir, lo “enganchados”, comprometidos y motivados (*engaged*) que estén los estudiantes es muy importante en su desempeño en dichas tareas. Es como un proceso cíclico, circular, si a un estudiante le gusta leer, pienso que es más probable que tenga un buen nivel de comprensión de lectura, y esto puede a su vez estar generando tal interés por la lectura. Por otra parte aquellos que no sienten ningún interés por lo que leen tenderán a fracasar en su desempeño en actividades de lectura, alimentando así su falta de interés por la misma.

De la misma manera, los niños, tanto en la entrevista como en el ejercicio de pensamiento en voz alta lograron identificar y aplicar algunas de las estrategias que tienen al leer y con las cuales tratan de compensar todas aquellas dificultades en cuanto a comprensión de lectura. Como ya se vio en las respuestas de algunos de ellos citadas anteriormente, la estrategia de leer y volver

a leer es la más común y según ellos la que más funciona. Sin embargo, algunos de ellos y especialmente las estudiantes que participaron en el grupo de nivel de lectura alto, mencionaron otra estrategia que me pareció muy interesante y que es quizá la razón de su buen rendimiento en tareas de lectura y comprensión. Silvana lo menciona así: “muchas veces lo que hago es que pongo la película del libro, entonces me imagino todo eso y mientras leo me voy imaginando la historia (...)” y Emily lo señala de la siguiente manera: “Me gusta hacerme imágenes en mi cabeza, y me gusta muchas veces extender alguna idea que tenga sobre lo que leo. También me gusta agregar o modificar en mi cabeza los escenarios donde se lleva a cabo la historia y demás (...)”. Emily y Silvana afirman que la estrategia de hacerse imágenes y películas en la cabeza mientras leen es su favorita y que les dice mucho sobre la comprensión que van teniendo de lo que leen. Esto me parece muy interesante porque en el ejercicio de pensamiento en voz alta, niños como Gabriela y Daniel, del grupo bajo, no se hicieron casi imágenes mentales y en la entrevista señalaron que no es muy común que esto suceda mientras leen. Los estudiantes de nivel medio afirmaron formarse más imágenes mentales con el texto en español, “porque era más fácil de entender” dando casi que a entender de manera indirecta que el hecho de poderse hacer imágenes mentales de lo que leen es proporcional a su comprensión del texto, es decir, a mayor capacidad de imágenes mentales, como el caso de Silvana y Emily, mayor será el nivel de comprensión de lectura y viceversa, lo que ubica a Gabriela y Daniel en el grupo bajo y a Juan y Maria en el grupo medio. Otro de los aspectos que me llamó la atención en la sesión de pensamiento en voz alta con Emily fue el hecho de su gran capacidad para expresar lo que piensa mientras lee. Fue la única estudiante entre los participantes, que hizo esto durante el ejercicio y es probablemente la niña con mejor nivel de comprensión de lectura del nivel.

De acuerdo con lo anterior, vale la pena rescatar a Kucan y Beck (1997, citados por McKeown y Gentilucci, 2007) quienes han argumentado que la estrategia de pensar en voz alta cumple tres objetivos en la enseñanza de la lectura: (1) brinda a los profesores un método de indagación para entender los procesos cognitivos relacionados con la lectura, (2) funciona como método de enseñanza, y (3) es un aspecto de interacción social y de la influencia de esto sobre la construcción de significados. Así mismo, autores como Davis y Bistodeau (1993, citados por McKeown y Gentilucci, 2007) justifican la efectividad de la estrategia de pensamiento en voz alta en el hecho de que ésta puede “refrescar” la memoria de los estudiantes, facilitando asociaciones y la posterior recordación de lo que ya se ha leído. Esto puede estar de alguna manera sustentando mi teoría de que su capacidad de expresión de pensamientos y su gran habilidad para formarse imágenes mentales mientras lee y describirlas de manera detallada son aspectos que han hecho de Emily la gran lectora que es hoy en día.

En las entrevistas a los profesores también se pudo evidenciar que las dificultades de lectura son uno de los aspectos preocupantes en la enseñanza de lenguaje, sobre todo cuando este es en una segunda lengua, L2. Al preguntar a los profesores acerca de las mayores dificultades que veían en los niños en cuanto a comprensión de lectura, esto fue lo que ellos respondieron:

“Creo que una de las dificultades más obvias es que los estudiantes no pueden responder a lo que se les pregunta entonces tienden a inventarse las respuestas. Otra dificultad creo que es el hecho de que pierden el interés por la lectura o que no se pueden enfocar y concentrar en lo que están leyendo, se distraen fácilmente o simplemente no ponen atención, esto pasa cuando el texto es muy difícil y no pueden seguirlo, entonces se aburren”.

Al tratar de explicar dichas dificultades, el profesor de inglés afirma que la principal causa de todas estas dificultades es el hecho de que estos niños sean ESL, estudiantes de segunda

lengua, es decir, el hecho de que la mayoría de los textos a los que son expuestos sean en inglés (L2) aumenta la dificultad de la tarea como tal. Frente a esto las otras 2 profesoras de inglés estuvieron de acuerdo y lo expresan de la siguiente manera:

“Las mayores dificultades que yo veo son la falta de concentración, falta de vocabulario, y básicamente que muchos de ellos no tienen un hábito de lectura, entonces al leer se les dificulta. Algo que también influye demasiado es que ellos requieren y necesitan más concentración para entender la L2. Les toma más tiempo, se confunden y no entienden, esto hay que tenerlo en cuenta en su proceso”

La otra profesora lo afirma así:

“Cuando no hay un *back-ground* bilingüe, los niños tienden a tener más dificultades. Otras dificultades se presentan cuando los niños no han desarrollado aquellas funciones ejecutivas que favorecen la comprensión, cuando no hay una adecuada manera de recordar y retener información y finalmente aquellos estudiantes que presentan problemas de atención o problemas emocionales.”

En los ejercicios de pensamiento en voz alta que se realizaron con los estudiantes, también se lograron evidenciar una gran variedad de dificultades de los estudiantes, especialmente de niveles bajo y medio, al leer y comprender lo que leen. Dentro de las más comunes estuvieron las siguientes: respuestas confusas, respuestas incompletas, incapacidad para inferir información de un texto, incapacidad para redecir información en un texto, responder con información irrelevante, entre otras.

Es evidente entonces como para todos los profesores el hecho de que la lectura en sus materias se en L2 afecta e influye significativamente en el proceso de lectura mismo de los niños. Todos están de acuerdo en que existe una gran variedad de dificultades frente a las cuales ellos

deben proveer a los estudiantes con el apoyo y la ayuda necesaria con el fin de favorecer procesos académicos exitosos. Todos los profesores parecen estar de acuerdo en el hecho de que a estos estudiantes con dificultades hay que brindarles una atención y supervisión más individualizada pues ellos requieren de más ayuda y posiblemente de estrategias diferentes al resto de los niños del salón. En palabras de la profesora de español:

“(…) hay un acercamiento individual, se intenta estar cerca de ellos yo reconozco las personas que tienen este tipo de dificultades entonces trato de estar más cerca de ellas, preguntándoles qué necesitas, qué no estás entendiendo (...),le digo usa el diccionario, ejercicios por parejas, (...)poner por ejemplo también preguntas en el tablero que empiezan a inducir procesos o de comprensión, o pongan atención a esto, quiero que miren esto y lo hago a partir de frases o a partir de preguntas tratando de ayudar.”

Una de las profesoras de inglés lo expresa de la siguiente manera: “Trabajando uno a uno. Trato de hacerles preguntas guía para orientarlos a las respuestas, los ayudo a hacer una síntesis de lo leído, a veces les doy pistas de las partes en donde tienen que enfocarse o les hago también preguntas a priori para enfocar su lectura”. Es interesante cómo ambas profesoras reconocen la importancia de ayudar y trabajar ciertas estrategias específicas para los niños que más necesitan ayuda.

Teniendo en cuenta la comprensión de lectura es un proceso vital en el desarrollo del lenguaje, es importante que los profesores realicen una evaluación cuidadosa del desempeño en estos aspectos, antes de diseñar estrategias para desarrollar con los estudiantes (Taylor et al., 1995). En cuanto a esto es importante que los profesores busquen siempre innovar en las estrategias que usan en el aula de clase, teniendo en cuenta los diferentes elementos que son necesarios para la adquisición de los distintos procesos de lenguaje. Por ejemplo, la profesora de

inglés relaciona y trabaja la comprensión de lectura paralelamente con la comprensión de escucha y esto es relevante en la medida en que el lenguaje oral y la escucha van muy ligados con el lenguaje escrito y la lectura.

Dentro de los hallazgos de esta investigación, se encontró que algunas de las estrategias más comunes que usan los profesores al trabajar con estos estudiantes son: fragmentar las tareas, seleccionar textos apropiados para el nivel, trabajo más uno a uno, y de hecho el profesor de inglés sugiere lo siguiente como estrategia para remediar las dificultades: “A estos estudiantes se les debería permitir el uso de la L1 para lograr mejores resultados en L2. Se debería permitir por ejemplo que se llevaran a cabo ciertas discusiones en L1 para generar mayor profundidad en sus procesos y sus respuestas”. Esto es interesante pues muestra de por sí una conexión entre los procesos de lectura en L1 y L2 de la cual se hablará más adelante.

Otro de los hallazgos interesantes que dejó esta investigación en cuanto a las dificultades en la comprensión de lectura es que estos niños, aunque saben que tienen dificultades, así algunos de ellos no lo reconozcan muy claramente, tienen y han aprendido también ciertas estrategias para tratar de superarlas. En las preguntas de la entrevista retrospectiva en el ejercicio de pensamiento en voz alta, todos los estudiantes que participaron en esta investigación reconocieron que ya tienen en uso ciertas estrategias al tratar de comprender lo que leen. Algunas de sus respuestas incluyeron estrategias como: mucha concentración, película mental, reflexionar sobre lo leído, subrayar, tomar notas, pedir ayuda a otros, usar el diccionario, inferir por contexto, y leer y releer por supuesto la más común de todas.

Finalmente y creo que uno de los hallazgos más importantes de esta sección, fue el hecho de que todos los participantes de esta investigación, tanto profesores como estudiantes, estuvieron de acuerdo en que la comprensión de lectura es mucho más difícil cuando se debe hacerla en L2.

Ya anteriormente se han citado las respuestas de los profesores de inglés, quienes están totalmente de acuerdo a este respecto. Se citan ahora continuación las respuestas de los estudiantes al preguntarles ¿qué diferencia tiene para ti el leer en inglés y en español?, los estudiantes de nivel bajo Daniel y Gabriela, respondieron de la siguiente forma:

“Me siento más cómodo leyendo en español porque es mi lengua madre, y porque en español casi todas las palabras las entiendo, en cambio en inglés puede que entienda el párrafo pero hay palabras que no puedo entender y que es muy difícil descifrar por contexto (...)”

Gabriela por su parte, reafirmó que también le es más fácil leer en español, aunque en las respuestas antes citadas ha reconocido también que incluso leyendo en español le cuesta comprender lo que lee. Ella contestó: “Me siento mucho más cómoda leyendo en español, las palabras en inglés son más confusas (...) y el uso del diccionario me cuesta un poquito más de trabajo porque a veces no encuentro la palabra”

Los niños que participaron dentro del nivel de comprensión medio, respondieron a la misma pregunta así, Maria dijo: “Me siento mucho más cómoda leyendo en español, me gusta un poco leer en inglés y siento que entiendo bien, pero me siento que entiendo mejor cuando leo en español”, y Juan lo señaló así: “En español siento que tengo más fluidez y que entiendo mejor las palabras. El inglés lo aprendí como segunda lengua y también entiendo cuando leo en inglés pero me siento mejor leyendo en español”.

Silvana y Emily, con los más altos niveles de comprensión lo expresaron de la siguiente manera: “Me siento más cómoda leyendo en español, me gusta mucho leer en inglés porque siento que aprendo más cosas por ser mi segunda lengua, pero igual siento que entiendo mucho más cuando leo en español”, “Me siento mejor leyendo en inglés, es mi primera lengua y esto lo hace más fácil”.

En otra de las preguntas de la entrevista, donde se indaga en los niños ¿qué diferencias encuentran cuando leen en inglés y en español?, todos responden que es mucho más difícil leer en inglés, L2, y las razones más comunes que dieron fueron las siguientes: hay mejor comprensión en L1, mayor comodidad en L1, mayor velocidad de lectura en L1 y mayor y mejor vocabulario en L1, entre muchas otras. Así mismo, el ejercicio de pensamiento en voz alta, arrojó mejores resultados y un mejor desempeño de los estudiantes cuando leyeron el texto en L1. Cuando leyeron el texto en L1 obtuvieron un mayor número de respuestas correctas y además muchos de ellos afirmaron que al entender mejor este texto, fue más fácil el hecho de formarse imágenes mentales con respecto a lo que pasaba en la historia. Una vez más hay alguna evidencia que señala que el hecho de que los niños sean capaces de formarse imágenes o películas mentales sobre lo que leen, es un indicador de que están comprendiendo lo que leen. Toda esta información es evidencia para señalar que los niños que estudian en un colegio bilingüe tienen una mayor tendencia a experimentar dificultades en el desarrollo de su comprensión de lectura, sobretodo en la segunda lengua. Sin embargo, ya se vio en varias de las respuestas cómo ellos mismos van aprendiendo y desarrollando sus propias estrategias que de alguna manera los van ayudando a ser más exitosos en su desempeño académico.

4.3 Factores que influyen para una buena comprensión de lectura

Dentro de esta sección se incluye información sobre todos aquellos aspectos que los profesores y los niños participantes de esta investigación consideran necesarios para lograr un buen nivel de comprensión. En todos los datos recogidos hay evidencia sobre algunos factores que profesores y niños resaltan como importantes para ser buenos lectores. Ya se ha visto en diferentes secciones de este trabajo de investigación, que la comprensión de lectura es un proceso que implica muchas complicaciones y complejidad en su desarrollo, se mencionarán acá algunos

de los elementos importantes que ya en el momento de la práctica educativa, profesores y niños consideran relevantes a la hora de comprender un texto que se lee.

Es importante esta sección, pues el propósito fundamental del estudio fue indagar y explorar los procesos de comprensión de lectura en los niños de quinto del colegio bilingüe ya descrito. De esta manera resulta relevante mencionar qué se encontró al respecto de los aspectos que influyen y que quizá pueden llegar a predecir un nivel de comprensión de lectura exitoso.

Dentro de los hallazgos más importantes de esta investigación, se encontró que según la percepción de los profesores, algunos de los aspectos necesarios para una buena comprensión son: un hábito de lectura que se vea reflejado en los dos idiomas, habilidad lingüística (*proficiency*) en el idioma en que se, motivación para leer y desarrollar actividades de lectura y un conocimiento básico de las reglas y la puntuación, pues juegan un rol importante a la hora de leer. Esto se puede evidenciar de manera clara en las entrevistas con los profesores quienes lo afirmaron de la siguiente manera al responder a la pregunta ¿qué habilidades cree usted que un niño debe desarrollar para lograr tener un buen nivel de comprensión de lectura? La mayoría de los profesores de inglés, estuvieron de acuerdo en que por ejemplo, para el caso específico de la lectura en su materia, la cual implica que sea en L2, los estudiantes requieren cierto conocimiento acerca del lenguaje, necesitan una habilidad lingüística mínima en ese idioma, con el fin de comprender lo que leen. Una de ellas, Camila, lo explica de la siguiente manera:

“La exposición a la lengua tiene mucho que ver, si un niño está constantemente expuesto a una lengua, las habilidades y herramientas que adquiere le van a favorecer el proceso de comprensión de lectura, claro, también tiene que gustarle leer y haber desarrollado otras habilidades como inferir y captar la idea global del texto para luego aplicarla a otro contexto”

Andrew por su parte se refiere a esto diciendo:

“(…) creo que la influencia del lenguaje tiene un mayor impacto del que todos piensan, el hecho de que acá algunos niños hayan tenido la posibilidad de haber crecido en países de habla inglesa, eso les permite tener un mejor inglés, lo que les va a facilitar el proceso de comprensión de lectura. También pienso que el interés por la lectura es un aspecto importante pero creo que lo principal es que como son estudiantes de segunda lengua, ESL, lo primero que deben tener es un buen desempeño en el idioma inglés como tal”

En acuerdo con Andrew y con Camila, Liliana señala que:

“primero deben desarrollar el hábito de la lectura, y esto se va a ver reflejado en ambos idiomas, segundo el escribir, para mí los procesos de lectura y escritura deben ir conectados pues una ayuda a la otra. Deben tener un nivel de inglés adecuado que les permita leer sin tener que traducir, deben saber cuestionarse sobre lo que leen, saber resumir y básicamente disfrutar la lectura, porque si uno disfruta lo que lee lo va a entender y le va a ir mejor”.

Y Marysti, la profesora de español también reafirma lo que todos dijeron señalando que:

“(…) definitivamente si tú tienes mayor contacto con el idioma en cuanto a todo, desde su parte comunicativa, gramatical y lingüística, vas a poder desarrollar mucho mejor tus niveles de comprensión, entonces sí ha tenido mayor contacto con la lengua materna, sus niveles de comprensión en ésta van a ser mejores”.

Es interesante como para todos los profesores, una buena habilidad lingüística favorece el proceso de comprensión de lectura. Esto reconfirma lo que autores como Alderson (1984), Cummins (1980), Carell (1991), Taillefer (1996) y Yamashita (2002) han señalado ya en sus investigaciones, y es el hecho de que la habilidad lingüística en un idioma es uno de los factores que más influyen en la comprensión de lectura en ese idioma como tal. Ahora teniendo en cuenta que en este estudio se asume la competencia lingüística como el conocimiento de vocabulario y

estructura gramatical en una segunda lengua, los componentes léxico y sintáctico parecen definir de manera clara lo que las habilidades lingüísticas implican.

De acuerdo con autores como Athey (1983) y Taylor et al. (1995) quienes reafirman que para llevar a cabo el proceso de lectura como parte del proceso lingüístico, son necesarios varios sistemas de conocimiento tales como: conocimiento fonológico, conocimiento sintáctico y conocimiento semántico, para hacer referencia a los sonidos de los fonemas, a la manera de ordenar las palabras en una oración, al conocimiento del significado y las relaciones entre palabras respectivamente. Ellos señalan que no es posible una adecuada comprensión del lenguaje sin la interacción entre los tres sistemas de conocimiento. Sin embargo, al hablar de la escritura, como parte también del lenguaje, ellos resaltan el hecho de que lo único que cambia al pasar del lenguaje oral al lenguaje escrito, es el componente fonológico. La diferencia con el lenguaje oral es que el lenguaje escrito se introduce un código, denominado “convenciones del sistema de escritura” correspondiente a un lenguaje en particular. Así, los recursos de información que se necesitan para la lectura son: conocimiento sintáctico, semántico de asociación y el conocimiento de los grafemas, reemplazando al conocimiento fonético.

Así mismo, Goodman y Smith (S.F., citados por Taylor et al., 1995) señalan que una lectura efectiva se da en la medida en que la persona se apoya en el conocimiento sintáctico y semántico, con el objetivo de disminuir el énfasis en procesos como la decodificación y el análisis de los grafemas y otros teóricos como Keith Stanovich (S.F., citado por Taylor, et al., 1995) señalan que los lectores efectivos son aquellos capaces de usar información del contexto para evitar un poco el proceso de reconocimiento e identificación de palabras.

Otro aspecto que a su vez fue otro de los temas recurrentes en este estudio, y que se logra ver de manera clara en las respuestas de los profesores citadas anteriormente, es el hecho de que

todos ellos consideran a la motivación que los niños sientan por la lectura, como un factor determinante en su proceso de comprensión de lectura. Como lo señalan Taylor et al (1995) en algunos casos, las dificultades de lectura suelen presentarse por falta de motivación hacia la tarea como tal y por esto, ellos sugieren aumentar la motivación, como una estrategia para promover la comprensión de lectura. Taylor et al. (1995) hacen en su libro, todo un análisis sobre la importancia de la auto-motivación al leer. Los autores señalan algunas de las consecuencias cuando la motivación se pierde y sugieren algunas estrategias para incrementarla, tales como: usar cambios en el comportamiento (uso de recompensas), la posibilidad de leer el libro y también ver la película sobre el mismo, exhibir evidencia de la lectura de un libro, desarrollar una campaña publicitaria sobre el libro que se lee, usar libros de *comics*, desarrollar estrategias de procesos en grupo, y tutoría por parte de un compañero. Al final del texto, los autores ofrecen el desarrollo de todo un enfoque de enseñanza basado en el aprendizaje colaborativo, donde el rol del profesor adquiere una gran importancia.

En cuanto a esto, vale la pena resaltar que en el ejercicio de pensamiento en voz alta que se desarrolló con los estudiantes, también se pudo ver cómo por ejemplo, para el caso de Silvana y Emily, quienes pertenecen al grupo del nivel alto, y quienes a diferencia de los otros estudiantes de nivel de comprensión medio y bajo, obtuvieron todas las respuestas correctas, y señalaron en la entrevista retrospectiva su extrema motivación y gusto por la lectura: “Me encanta leer”, “Amo leer”. Estudiantes como Gabriela, Daniel, cuyo desempeño en el ejercicio fue bastante bajo, no reconocen en ningún momento que les gusta leer, y Maria y Juan, de nivel medio y cuyo desempeño fue regular, afirman que su gusto por la lectura depende más del libro que se vaya a leer. Esto una vez más confirma que la motivación ha sido también uno de los

factores que se ha visto, en esta investigación, afectan e influyen de manera significativa en la comprensión de lectura de los estudiantes.

Las entrevistas a los estudiantes, arrojaron también información relevante en cuanto a lo que los niños creen que necesitan para ser buenos lectores, es decir, para tener un buen nivel de comprensión de lectura. Una de las preguntas en la entrevista que se les hizo fue ¿Qué crees que una persona tiene que aprender para ser un buen lector?, éstas fueron algunas de sus respuestas:

“una persona, para ser un buen lector, tiene que conseguirse un buen lugar en donde no hay ruido, en donde se pueda tener un buen nivel de concentración para poder enfocarse en la lectura y en el texto que está leyendo” (Daniel, nivel de comprensión bajo).

Gabriela respondió a la misma pregunta así: “Ortografía, puntuación y todas las estructuras del idioma que se está leyendo”, “uno tiene que primero saber leer, tiene que tener buena ortografía para poder leer de corrido porque muchas personas como yo a veces cambiamos palabras cuando estamos leyendo” dijo Maria. Juan Pablo señaló: “primero debe aprender a leer bien, tener en la mente palabras que uno no entiende para buscarlas en el diccionario porque si uno no entiende una palabra puede que uno se confunda con la lectura”. Emily y Silvana respondieron de la siguiente manera respectivamente: “Bueno lo primero es un buen vocabulario, obviamente debes saber las letras, los sonidos que éstas tienen y las reglas para saber cómo ponerlas juntas en palabras, también se debe tener un entendimiento de lo que las palabras significan juntas para así poder hacer un seguimiento adecuado de la historia” y “Debe tener fluidez, también entender las palabras y el concepto general de lo que el texto quiere expresar”.

Resulta entonces interesante ver cómo incluso los niños se dan cuenta de que la habilidad lingüística en el idioma es un factor determinante en cuanto a la comprensión de lectura se refiere. Ahora, es de notarse que las respuestas de los niños con nivel de lectura bajo, son muy

básicas y simples, comparadas con las respuestas de las dos niñas del grupo con nivel de comprensión alto, lo cual ya demuestra de por sí una mejor habilidad lingüística en la lengua nativa al dar respuesta a preguntas que se les hacen. Es importante sin embargo contemplar la posibilidad de que los niños al responder a esta pregunta, hayan dado una respuesta basada en sus debilidades como tal, en el caso particular de Daniel por ejemplo, en las observaciones se vio que es un niño inquieto, desatento y que le cuesta mucho enfocarse, y es curioso que él en su respuesta menciona la concentración como una de las habilidades básicas que se deben aprender para ser un buen lector, es como si en su respuesta estuviera reflejando lo que él piensa que le falta y que necesita para ser exitoso en sus procesos de lectura.

Otro de los factores relevantes en esta sección fue el referente a las estrategias que los niños usan durante la lectura. Frente a esto, ya se ha mencionado algo en la sección de dificultades en la comprensión de lectura, donde ya se ha mostrado evidencia arrojada por las entrevistas a los estudiantes, donde ellos han mencionado las estrategias que suelen usar cuando no están entendiendo lo que leen. Para esta sección en particular, esto se refiere a todas aquellas estrategias y herramientas que fueron evidentes en los niños principalmente en el ejercicio de comprensión de lectura que se hizo por medio de la estrategia de pensamiento en voz alta. Dentro de las más comunes se encuentran: el uso del conocimiento previo, las inferencias de información del texto, el uso de metáforas y comparaciones al responder a las preguntas, las imágenes mentales y el uso del *code-switching* al responder a ciertas de las preguntas. Todos los niños a excepción de Gabriela decidieron leer mentalmente durante el ejercicio, y afirmaron que esta lectura permitía mayor velocidad en la lectura, así como mayor concentración. Todos ellos hicieron el ejercicio tanto en inglés como en español y como era de esperarse, su mejor desempeño se dio cuando realizaron el ejercicio con el texto en L1, en español.

Fue evidente en todos los estudiantes y en algunas de sus respuestas, que el uso del conocimiento previo es una de las estrategias usadas sobre todo en el texto en español, ya que todos tenían previo conocimiento de la historia como tal. Todos afirmaron durante el ejercicio de pensamiento en voz alta, que ya conocían la historia y que por eso notaron que fue más fácil responder a las preguntas que se hicieron. Sin embargo, a pesar de que esta fue la percepción general, estudiantes como Gabriela y Juan Pablo, de nivel bajo y medio respectivamente, no tuvieron un buen desempeño en el ejercicio y varias de sus respuestas fueron incorrectas.

Al final de los ejercicios de lectura se realizó una entrevista retrospectiva, donde se realizaron preguntas para tratar de ahondar en los procesos de lectura y de estrategias de lectura en los estudiantes, una de las preguntas claves en este respecto fue ¿Qué procesos o estrategias usas cuando estás leyendo? Fue interesante ver cómo esta pregunta no tuvo mucho sentido para los niños del grupo bajo, quienes respondieron a ella señalando: “no miss, solamente cuando no entiendo algo vuelvo a leer” (Daniel) y Gabriela por su parte afirmó: “en algunas veces me va la imagen a la cabeza, esto es cuando estoy entendiendo más que todo”. Maria y Juan afirmaron al respecto lo siguiente: “pues viendo como la historia como sería en mi cabeza” y “no básicamente leo y voy comprendiendo poco a poco y sino pues vuelvo y leo”. Finalmente, Silvana y Emily, del grupo alto, respondieron lo siguiente: “Todo el tiempo me hago imágenes mentales de lo que leo. Pongo la película del libro en mi mente y entonces me imagino todo y mientras leo me voy imaginando y si paro en algún instante vuelvo a pasar de nuevo la película y repaso” y Emily por su parte agregó lo siguiente: “Me gusta hacerme imágenes mentales mientras leo, me gusta pensar en lo que leo y en ocasiones extender y expandir mi idea verbalmente, me gusta plantear la posibilidad de poner diferentes escenarios en la historia y como cosas así”. Como ya lo he mencionado antes, me llamó la atención que Emily fue la única estudiante que durante el

ejercicio de pensamiento en voz alta verbalizaba constantemente cosas que pensaba mientras leía, reflexionaba en voz alta, expresaba sus ideas, etc. Creo que estas respuestas me permiten pensar e inferir que es evidente que las niñas de nivel alto cuentan con unas estrategias que parecen ser más exitosas y efectivas a la hora de leer, que los estudiantes de nivel bajo, y es debido a esto quizá que logran tener un excelente nivel de comprensión de lectura. Los estudiantes de nivel bajo y medio por otro lado, necesitan aprender a desarrollar estrategias más de este tipo con el fin de tratar de mejorar y compensar sus dificultades en la comprensión.

En cuanto a la experiencia con Emily, me parece importante resaltar lo que han afirmado autores como Taylor et al. (1995), quienes han señalado que la lectura como proceso cognitivo hace referencia a todas aquellas hipótesis, predicciones, pensamientos o estructuras mentales que tiene el lector a medida que va leyendo; de hecho Algunos psicólogos cognitivos afirman que dichos procesos son los que permiten que más adelante se dé un adecuado procesamiento, almacenamiento y recuperación de la información que se lee. Esta puede ser entonces una posible explicación para su excelente nivel de comprensión al leer (Bloom, 1976; Gagne, 1965; Bartlett, 1932; Piaget, 1982, citados por Taylor y et al. 1995)

Sería, por todo lo anteriormente dicho, muy interesante que los profesores de ambas lenguas de grado quinto del colegio pudieran buscar la manera de implementar la estrategia de pensamiento en voz alta con los estudiantes, con el propósito de ayudarlos de una manera guiada y modelada a mejorar sus procesos de comprensión, a desarrollar estrategias que los ayuden a fortalecer su proceso de lectura y así a poder ser más exitosos académicamente. Esto parece ser coherente con lo que Pressley (et al. 1992, citado por McKeown y Gentilucci, 2007) señala en cuanto a la estrategia de pensamiento en voz alta, él afirma que es una estrategia transaccional que implica el hecho de que profesores y estudiantes trabajan juntos, interactuando con el texto y

construyendo significados a partir éste, lo que mejora y promueve procesos de lectura y comprensión exitosos en los estudiantes.

Así mismo Kucan y Beck (1997, citados por McKeown y Gentilucci, 2007) han argumentado que la estrategia de pensamiento en voz alta tiene muchas ventajas en la enseñanza de la lectura: brinda a los profesores un método de indagación para entender los procesos cognitivos relacionados con la lectura, funciona como método de enseñanza, y es un aspecto de interacción social y de la influencia de esto sobre la construcción de significados, lo que sitúa a esta estrategia en una posición relevante y significativamente efectiva al interior del salón de clase.

Ahora, cuando se trata de la comprensión de lectura en una segunda lengua, es también una estrategia efectiva, como lo muestra Fitzgerald (1995, citado por McKeown y Gentilucci, 2007) quien trató de explorar dicho método, como estrategia para reparar dificultades en comprensión de lectura; su trabajo logró confirmar que la estrategia de pensamiento en voz alta, ayuda a los estudiantes de inglés como segunda lengua, ESL, a comprender y monitorear sus tareas de lectura, lo cual les permite desarrollar, de manera efectiva, estrategias meta-cognitivas que los ayudan a su vez a ser más exitosos en tareas de comprensión de lectura.

4.3.1. Relación entre la comprensión de lectura en L1 y la comprensión de lectura en L2.

Esta sección, al ser de alguna manera parte de la sección anterior, implica a la lectura en L1 como uno de los factores asociados o influyentes en una buena comprensión de lectura. La diferencia acá es que se habla de una posible influencia del nivel de comprensión de lectura en L1 como un factor determinante de la comprensión de lectura en L2. Ya se ha visto a lo largo de esta investigación la complejidad del proceso de comprensión de lectura, se ha también

mencionado el aumento de la complejidad del mismo cuando se da en una segunda lengua. En esta parte se exponen ciertos hallazgos de esta investigación, que señalan una posible conexión en el proceso de comprensión de lectura en ambas lenguas.

Hoy en día existen diferentes hipótesis relacionadas con la transferencia de habilidades de la L1 a la L2. Algunos autores señalan que el proceso de lectura en una L2 es el mismo para todos los idiomas (Goodman, 1973 citado por de Izquierdo, 2007-2008). Otros por su parte, señalan que para ser exitoso en las habilidades de lectura en una L2, se debe tener una buena habilidad de lectura en la lengua materna y que las dificultades en comprensión de lectura en L2 se deben a problemas en los procesos propios de la lectura y no a dificultades en la competencia del idioma en que se está leyendo De Izquierdo (2007-2008).

Esta es a su vez una de las secciones más importantes de esta investigación, ya que hace referencia al hecho de si las dificultades en la comprensión de lectura son más un problema de lectura como tal o un problema de lenguaje. Se muestra acá evidencia que afirma una conexión entre los procesos de comprensión de lectura en ambos idiomas desde el punto de vista tanto de los profesores, como de los estudiantes, y se reafirma en ésta una vez más el hecho de que ambas fuentes perciben que la comprensión de lectura en L2 es mucho más difícil que la comprensión de lectura en L1.

En las entrevistas a los profesores, esta conexión se pudo evidenciar de manera muy clara. Dentro de las preguntas había una que se refería explícita y específicamente a la conexión entre la comprensión de lectura en L1 y en L2, la pregunta era ¿Cómo consideras tú que la comprensión de lectura en L1 y L2 están relacionadas?, frente a ella todos los profesores señalaron que definitivamente sí existe una conexión, sin embargo, Liliana, una de las profesoras de inglés lo expresó de manera contundente:

“definitivamente creo que debe haber una conexión, porque o sea si el niño está en el hábito de lectura esto se va a ver reflejado en los dos idiomas, ahora, hay que mirarle su desempeño en la segunda lengua, porque un niño puede ser muy bueno en español pero de pronto no tenga un buen nivel en la segunda lengua; entonces ahí se va a dificultar. O sea hay que mirar varias cosas, pero sí creo que debe haber definitivamente una conexión entre la lectura en inglés y en español, al fin y al cabo estamos hablando del mismo proceso, sin importar la primera o la segunda lengua, los dos son lectura como tal”.

Y Maristy, la profesora de español lo reconfirma al decir:

“Yo creo que están conectadas como proceso, o sea estamos haciendo comprensión de lectura en dos idiomas, pero sí están conectadas porque el proceso de pensamiento que se desarrolla es el mismo aunque sean idiomas diferentes. (...) yo tengo casos en las clases donde hay niños que por ejemplo tienen como lengua materna el inglés no el español, entonces obviamente para ellos su comprensión de lectura en español es menor que en inglés, porque su lengua materna es el inglés. Es decir, que la comprensión de lectura tendería o debería ser mejor en su lengua materna, ya que es el idioma al que se ha estado expuesto desde que se está muy pequeño y por esto se aprende todas las estructuras básicas y lingüísticas, entonces por supuesto va a ser mucho más sencillo, además de también el contacto con la parte cultural”

Bueno, es interesante como en las respuestas de todos los profesores se evidencia que de acuerdo con su percepción sí existe una conexión entre la comprensión de lectura en ambos idiomas. Todos estuvieron de acuerdo en que al ser la comprensión de lectura en L1 y L2 el mismo proceso, se da de la misma manera en ambos idiomas y por ende la comprensión en L1 al ser la lengua materna debe tener cierto impacto sobre la comprensión en L2.

Apoyando los hallazgos de este estudio, está lo que propone Cummins (1979), al señalar el modelo de eficiencia común subyacente (*Common Underlying Proficiency Model*)³, según el cual es posible acceder a las habilidades, conocimientos y conceptos aprendidos en cualquier lengua, a través de diferentes idiomas. Esto a su vez implica que existen habilidades comunes subyacentes y accesibles desde cualquier lengua que se aprenda. Así, es posible que si se desarrollan buenas habilidades en un idioma, éstas se puedan transferir en cualquier momento a otro idioma, ya sea de manera espontánea o por medio de la orientación del maestro. Así mismo, la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, según la cual el desempeño en las habilidades de lectura en L2, está directamente relacionado con la habilidad de lectura en L1. Por esta razón, las destrezas que se desarrollan en uno de los idiomas ayudan a desarrollar las habilidades en la otra, debido a que son interdependientes (de Izquierdo, 2007-2008).

En varias investigaciones que se han hecho al respecto de los diferentes factores involucrados en el buen desarrollo de la comprensión de lectura en una segunda lengua, los hallazgos principales han mostrado que hay evidencia para afirmar que existe una transferencia de habilidades entre lenguajes y que por lo tanto, los lectores con mayor competencia lingüística en L2 son más eficientes aplicando sus habilidades tanto en L1 como en L2 (De Izquierdo, 2007-2008). Durgunoglu y Verhoeven (2002) y Bialystok y Hakuta (1994, citados por Nakamoto et al., 2008) han comprobado también transferencias lingüísticas de L1 a L2. Algunas de estas investigaciones han sugerido que esta transferencia se debe a los conceptos que se comparten las dos lenguas y al desarrollo de estrategias específicas de comprensión de lectura. Los resultados de la investigación de Nakamoto et al. (2008) señalan una asociación fuerte en el proceso de

³ Traducción de la autora

decodificación en español y en inglés, indicando que a pesar de que el proceso es diferente en ambas lenguas, son habilidades que se relacionan fuertemente entre ellas (Nakamoto et al., 2008).

Otro aspecto que me parece muy relevante resaltar acá la importancia de la respuesta de Liliana, al decir que no solamente se necesita un buen nivel de comprensión en la lengua materna, sino que además es necesario cierto nivel mínimo de habilidad lingüística en L2 con el fin de tener éxito cuando se lee en L2. Esto también corrobora los hallazgos de otras investigaciones (Yamashita, 2002; de Izquierdo, 2007-2008; Alderson, 1984; Kolic-Vehovec y Bajsanski, 2007; Taillefer, 1996; Nakamoto et al. 2008) donde es más fuerte la influencia del conocimiento gramatical del inglés, que las habilidades de la lengua materna que tenga el lector, sobre la comprensión de lectura en inglés como L2. Se logró comprobar que “el conocimiento gramatical del inglés como L2 parece ser un factor más efectivo que la habilidad verbal en español, en la predicción de la comprensión de lectura en inglés como L2” (De Izquierdo, 2007-2008, p.56, Kolic-Vehovec y Bajsanski, 2007).

Carrell (1991, citado por Taillefer, 1996), junto con otros autores, han realizado investigaciones en diferentes contextos y con diferentes lenguas L1 y L2, han llegado a la misma conclusión de Alderson (1984), todos ellos han concluido que las habilidades de lectura en L1, no se transfieren de manera exitosa a L2 si no existe un nivel necesario suficiente de habilidades lingüísticas en ésta última lengua (Yamashita, 2002; de Izquierdo, 2007-2008; Alderson, 1984; Kolic-Vehovec y Bajsanski, 2007; Taillefer, 1996; Nakamoto et al. 2008). Todos estos autores que han realizado investigación en este campo, apoyan de alguna manera, lo que ellos llaman “el modelo interactivo de lectura” (Yamashita, 2002, p. 84). Este modelo admite y supone una influencia mutua entre los diferentes factores que afectan la lectura. Stanovich (1980, citado por Yamashita, 2002) menciona un concepto que en este campo adquiere cada vez más una mayor

relevancia: la compensación. Según el autor, la compensación interactiva implica que si uno de los componentes es débil, existen otros que compensan por esto, es decir, actúan de manera más fuerte para compensar por aquel que está débil.

En cuanto a la evidencia arrojada por las entrevistas a los estudiantes, se puede decir que la información fue variada al respecto a que algunos de ellos afirmaron que sí piensan que existe cierta relación entre las dos lenguas y otros negaron la existencia de cualquier conexión. Fue interesante también, notar que los estudiantes que no perciben la conexión entre la comprensión de lectura en L1 y L2 fueron los estudiantes del grupo bajo y uno de los del grupo medio, por otra parte las niñas del grupo alto sí afirmaron claramente la existencia de dicha relación, al igual que la otra estudiante del grupo medio. A continuación se presentan las respuestas que cada uno de ellos dio al respecto de la pregunta ¿Cómo crees que la lectura en español se relaciona con la lectura en inglés?

Los estudiantes del grupo bajo, Daniel y Gabriela, respondieron así respectivamente: “No me parece que tengan mucho que ver porque son diferentes lenguajes, que tienen diferentes estructuras diferentes formas de hablar, entonces no creo que se relacionan ni que uno ayude al otro o el otro al otro” y “No, son diferentes idiomas, la estructura de las frases cambia, aunque muchas veces signifique lo mismo”. Los niños que participaron dentro del grupo de nivel de comprensión medio, Juan Pablo y Maria señalaron lo siguiente: “La verdad es que el inglés es una lengua y el español es otra, y las dos son totalmente diferentes, lo único que yo he podido encontrar en común es que se escriben con el mismo abecedario” y “Si, porque entonces puedo comparar las palabras y la forma en que se redactan, además de la puntuación, es decir, puedo hacer comparaciones”. Por último, Silvana y Emily, participantes del grupo alto, dijeron lo siguiente:

“A veces las relaciono porque hay algunas palabras que se parecen, entonces yo digo, esta palabra es como lo mismo, entonces en español sería tal y tal cosa. De esta manera los relaciono más o menos y los traduzco y de esta manera aprendo de los dos lenguajes. Yo utilizo esta estrategia en ambos idiomas” y “sí, es el mismo proceso, es lectura, no importa el idioma en el que sea, es la misma cosa y uno debería usar las mismas estrategias”.

En sus respuestas se puede ver el nivel de seguridad con la que responden y la manera como quizá reflejan en sus respuestas su falta de claridad y quizá también de las habilidades mismas de las que carecen y a lo que se debe su dificultad en el proceso de lectura y comprensión de lectura. En los resultados que muestran las entrevistas de los estudiantes se observa claramente la incapacidad de los niños de nivel bajo para siquiera reconocer que se habla del mismo proceso independientemente de la lengua en que se de. Ellos ven la lectura en L1 y L2 como dos procesos diferentes, que necesitan aproximaciones diferentes, al igual que Juan y un poco Maria. Por otro lado, Silvana y Emily, del grupo alto aseguran que sí existe una conexión y hablan de un mismo proceso, incluyen en sus respuestas el uso de las mismas estrategias, lo que puede estar reflejando un nivel un poco más avanzado en sus procesos de lectura, si los comparamos con el de los estudiantes de nivel medio y bajo.

Ahora, en las observaciones que se hicieron de los niños mientras realizaban el ejercicio de pensamiento en voz alta también se logró evidenciar de manera clara que todos los niños, sin importar el grupo al que pertenecieron durante su participación en este estudio, se vieron más cómodos y tranquilos leyendo el texto en su lengua materna, Daniel, Gabriela, Juan, Maria y Silvana se mostraron más relajados leyendo el texto en español, y Emily se mostró más relajada leyendo el texto en inglés. Además de esto, todos los estudiantes, independientemente de que se dieran cuenta de ello o no, hicieron uso de las mismas estrategias para ambos textos, si no usaban

el diccionario en inglés, tampoco lo usaron en español, los que expresaron pensamientos durante la lectura del texto en inglés, también lo hicieron en el texto en español. Esto puede estar mostrando también, que aunque los estudiantes no se dan cuenta de ello, ven el proceso de lectura igual, independientemente del idioma y todos usan las mismas estrategias en ambos textos; sin embargo, el desempeño de algunos de ellos (grupo bajo y medio) es mucho mejor cuando leen en su lengua materna. De acuerdo con todo lo anterior se podría entonces decir que el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes del grupo bajo, es bajo, primero porque también tienen dificultades en cuanto al mismo proceso en la lengua materna, impidiendo una transferencia de estrategias exitosa de una lengua a otra. Segundo, porque como dicen Carrell (1991, citado por Taillefer, 1996) y Alderson (1984), entre otros, debe haber cierto nivel de competencia lingüística en aL2 con el fin de que esa compensación de habilidades entre idiomas pueda ser exitosa y definitivamente estos estudiantes (por lo que he podido observar a lo largo de mi trabajo con ellos y de la recolección de datos para esta investigación) no lo tienen.

Capítulo 5: Conclusiones

De acuerdo con lo dicho en el capítulo anterior, se podría entonces afirmar que la lectura es un proceso lingüístico muy complejo, el cual debe cumplir con diferentes funciones en el mundo de la comunicación. Debido a esto, es necesario un buen desarrollo de la lectura con el fin de lograr un buen desempeño no solo a nivel escolar, sino también a nivel social. Los hallazgos de esta investigación muestran una vez más la importancia de factores como la habilidad lingüística en L2 y las habilidades de lectura en L1 como determinantes en el proceso de comprensión de lectura en L2, junto con muchos otros que ya se mencionaron antes.

Otro aspecto importante que fue evidente en los resultados de este estudio, que cuando se trata de comprensión de lectura en una segunda lengua, las dificultades aumentan y el proceso se complejiza. Son muchos los factores que entran a jugar roles importantes en la enseñanza y el aprendizaje adecuado de una habilidad lingüística tan importante para la vida escolar como lo es la lectura. Todos los participantes de esta investigación reconocieron y afirmaron el hecho de que es más fácil, cómodo y efectivo, en términos de comprensión, el leer en la lengua materna.

5.1. Respuestas a las preguntas de investigación

En cuanto a las preguntas de investigación planteadas al inicio, los hallazgos de este estudio lograron responder a todas ellas. La primera pregunta, sobre las estrategias usadas por los profesores de inglés y español para enseñar comprensión de lectura en el aula, se logró evidenciar un gran número y variedad de estrategias usadas por los diferentes profesores, con el fin de evaluar y monitorear el proceso y progreso de la comprensión de lectura en los estudiantes. Me parece importante resaltar que todos los profesores participantes en esta investigación estuvieron de acuerdo en que el proceso de comprensión de lectura es uno de los más importantes y complejos en el desarrollo lingüístico. Dentro de las estrategias más comunes y las más usadas en

el aula, estuvieron: el dar instrucciones y objetivos claros al inicio de cada una de las clases, proveer a los estudiantes un buen andamiaje para que ellos puedan tener un mejor desempeño (uso de pistas, modelar estrategias, diferenciar en las tareas), realizar concursos, preguntas orales o escritas, discusiones de clase, uso de videos (ligándolo a comprensión de escucha), dibujos, diagramas, lectura en grupos, en clase o lectura silenciosa, entre otras. Como se puede observar, los profesores manejan ya una amplia gama de herramientas destinadas a evaluar la comprensión de lectura en clase, donde todas ellas buscan también aumentar la motivación de los niños hacia la lectura.

La segunda pregunta fue: Desde la perspectiva de los estudiantes y los profesores de lenguaje de grado quinto, ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan los niños que estudian en un colegio bilingüe, en cuanto a comprensión de lectura? Aquí se logró evidenciar a lo largo de la recolección de datos y en la información recogida tanto de los estudiantes como de los profesores, que las principales dificultades que los niños experimentan, giran alrededor de: la falta de retención de información, demora en el procesamiento de la información que se lee, falta de atención al leer, y para la lectura en L2: poco vocabulario, falta de suficiencia en habilidades lingüísticas en L2 y el uso de la traducción al leer; la falta de habilidades meta-cognitivas fue evidente en algunos estudiantes al leer en ambas lenguas. Todos los participantes de esta investigación afirmaron que la lectura en L2 genera y aumenta dificultades en términos de velocidad de lectura, fluidez y vocabulario, entre otras.

La pregunta que se refería a las estrategias que los niños y los profesores usan para trabajar con dichas dificultades fue la tercera pregunta planteada en esta investigación. Al respecto, se encontró algo muy interesante y fue que todos los profesores estuvieron de acuerdo en que el principal factor que enmarca dichas dificultades es el hecho de que tenga que darse en

una segunda lengua. Debido a esto, ellos reconocen deben hacer uso de ciertas estrategias específicas en el trabajo con todos aquellos niños a quienes se les dificulta comprender lo que leen. Dentro de las principales estrategias que ellos usan al trabajar con estos niños, están: el fragmentar las tareas, escoger textos adecuados para el nivel, trabajar con ellos de manera más personalizada, supervisión constante de su trabajo, un trabajo más guiado y orientado, y el trabajar con la profesora de apoyo cuando ella se encuentra disponible. Todas estas estrategias que usan los profesores contribuyen a promover un mejor desempeño en tareas de lectura en todos los estudiantes, sobre todo en aquellos a quienes se les dificulta más hacerlo en una segunda lengua. En la información recogida por parte de los niños, también se evidenciaron estrategias interesantes con las que ellos saben que cuentan para ayudar a compensar y a superar dichas dificultades. La estrategia más común usada por los niños es leer y releer las partes del texto que no entienden, esto fue desde los estudiantes del grupo bajo hasta los del grupo alto. Sin embargo, estas últimas, a diferencia de los estudiantes de nivel bajo, también señalaron el uso de imágenes y películas mentales de lo que leen. Al parecer, el uso de esta estrategia permite una mejor y mayor comprensión de lo que se está leyendo, al irlo desarrollando simultáneamente de manera visual aunque sea mentalmente. Fue evidente y también interesante, como una de las estudiantes que participó dentro del grupo de nivel alto, mostró otra estrategia que ella señaló le ayuda mucho para comprender lo que lee. Lo que ella hace es que mientras lee, es que en varios momentos expresa lo que piensa de manera verbal, comenta algo de la lectura, se pregunta algo del texto, etc. Todas estas estrategias mencionadas en este apartado son las que ayudan a los niños a poder sortear sus dificultades para poder sobrevivir en un colegio bilingüe.

Finalmente, la cuarta pregunta de investigación: ¿Hasta qué punto puede ser posible que existan conexiones entre la comprensión de lectura en L1 (lengua materna) y la comprensión de

lectura en L2 (segunda lengua)? Los datos recogidos en esta investigación arrojaron evidencia que demuestra y confirma la existencia de dichas conexiones. Las entrevistas a los profesores lograron reconfirmar a la lectura en L1 y L2 como un mismo proceso independientemente del lenguaje en el que se da. Los profesores de inglés señalaron a su vez que el proceso tiende a adquirir mayor complejidad cuando se da en L2 pues los niños además requieren de una mínima competencia lingüística en dicha lengua para poder desenvolverse bien en tareas de lectura. Por otra parte, la información recogida por la profesora de español permite señalar que puede existir una transferencia de buenas habilidades de lectura en L1 a L2, sin embargo, esto no sería posible si el nivel de comprensión es bajo incluso en L1. De acuerdo con esto, vale la pena resaltar, que para evidenciar esas conexiones, algunos de los profesores de inglés incluso permiten el uso de L1 para discutir y profundizar en ciertas lecturas que se llevan a cabo en L2. En cuanto a la información arrojada por los estudiantes, fue muy interesante, pues para los estudiantes que participaron en los niveles bajo y medio, no existe ninguna conexión entre la comprensión de lectura en L1 y L2; por otra parte, para las estudiantes del nivel alto, dicha conexión es muy clara y afirman el uso de las mismas estrategias pues el proceso es el mismo.

Se podría entonces decir en este punto, que la información arrojada por este estudio confirma una vez más la existencia de conexiones importantes entre la comprensión de lectura en L1 y L2. Es posible decir entonces que se consideran como el mismo proceso, pero hay evidencia clara que señala que para que se de una transferencia de habilidades de comprensión de lectura en L1 a L2 de manera exitosa, debe existir también un nivel mínimo de competencia lingüística en L2. Por esta razón, es posible decir que la comprensión de lectura en una segunda lengua, termina siendo, de acuerdo con los resultados de esta investigación y corroborando otras ya realizadas al respecto, una cuestión tanto de lectura como de lenguaje.

5.2 Recomendaciones para evitar dificultades en la comprensión de lectura en una segunda lengua

De acuerdo con todo lo visto en las diferentes secciones de esta investigación, acá se encuentran algunas recomendaciones útiles para los profesores de lenguaje, con el fin de reducir al máximo las dificultades de comprensión de lectura en niños que estudian en colegios bilingües:

- Los profesores de inglés y español deben hacer una evaluación inicial en los niños, antes de definir posibles estrategias de trabajo.
- Las estrategias para trabajar comprensión de lectura en clase, deben ser variadas y buscar siempre motivar a los estudiantes.
- Los profesores de español deben reforzar todos los procesos en la lengua materna, con el fin de que pueda existir en los estudiantes una transferencia de estos al realizarlos en una segunda lengua.
- Los profesores de inglés deben trabajar en sus clases la comprensión de lectura, y de manera paralela reforzar las habilidades lingüísticas de los niños en L2 con el fin de promover un mejor nivel de comprensión de lectura en estos últimos.
- Los profesores de inglés y español deben promover en los estudiantes el gusto por la lectura, ya que una mayor motivación hacia esta, traerá consigo un mejor nivel de comprensión.
- Los profesores deben usar más estrategias de enfoque interactivo, que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades meta-cognitivas. Esto con el fin de aumentar en ellos un auto-monitoreo y una auto-regulación en sus procesos de lectura.

5.3 Recomendaciones para futuras investigaciones

Si tuviera la oportunidad de continuar con este estudio, existen varios factores que tendría en cuenta para seguir estudiando este problema, a continuación se exponen los que considero son más importantes:

- Creo que una de las grandes limitaciones de esta investigación fue el hecho de trabajar únicamente con estudiantes de quinto grado. De ser posible continuarla, sería interesante trabajar con estudiantes y profesores de diferentes secciones (preescolar, primaria, bachillerato medio y bachillerato alto) con el objetivo de ver diferencias en las técnicas de enseñanza, en las formas de aprendizaje de los estudiantes y en general poder hacer más comparaciones en términos de estrategias y dificultades de los estudiantes cuando se habla de comprensión de lectura.
- Trabajaría con una muestra más grande, al poder trabajar con más estudiantes y más profesores obtendría más información, es decir, una mejor evidencia de lo que sucede con los procesos de comprensión de lectura en estudiantes bilingües.
- El poder ampliar el estudio y trabajar con más colegios, permitiría el hecho de tener información proveniente de contextos diferentes. Esto a su vez facilitaría el poder realizar comparaciones entre contextos, lo cual puede también arrojar información relevante.

5.4 Comentarios finales

El haber tenido la oportunidad de realizar esta investigación, me sirvió para a darme cuenta de la complejidad del proceso de comprensión de lectura. Existen muchos factores que están involucrados en este proceso y fue importante conocerlos, ya que esto me permite y me dio muchas luces para ahora enfocar mi trabajo sobre esta habilidad de una manera más eficiente. Es

evidente que después de haber realizado este estudio tengo un mejor conocimiento sobre las necesidades y dificultades de los estudiantes, y esto me ayuda tener una planeación más estratégica y efectiva en mi trabajo con los niños. Un aspecto que me llamó la atención y que pienso que es necesario en el trabajo que se hace en el área de lengua en colegios bilingües como este, es la importancia de retomar estrategias de orden interactivo, como la de pensamiento en voz alta, donde se busque desarrollar y promover las habilidades meta-cognitivas en los estudiantes, las cuales resultan ser también útiles y efectivas en tareas de lectura. Es importante que teniendo en cuenta la importancia de la influencia de las habilidades en L1 sobre la comprensión de lectura en L2, se pueda promover en el colegio una planeación conjunta de los profesores de inglés con los de español; esto ayudaría a alinear el currículo para las dos lenguas y tratar de garantizar así un mejor desempeño de los estudiantes en ambas.

Finalmente, puedo decir que me siento satisfecha con los resultados arrojados por esta investigación. Aunque haya sido una muestra pequeña, la evidencia señalada por todos los participantes apoya y reafirma hallazgos señalados por investigaciones previas realizadas al respecto, el hecho de que la comprensión de lectura es finalmente una cuestión que no se puede desligar de las habilidades de lectura como tal ni de las habilidades lingüísticas, el poder reconfirmar que la comprensión de lectura en una segunda lengua está en gran parte determinada por las habilidades de lectura en la lengua nativa, así como de la competencia lingüística en la segunda lengua.

Referencias

- Alderson, J. 1984. Reading in a Foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem? En J. Alderson y A. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language*. Pp. 1-27. Londres: Longman.
- American Psychological Association (2002) *Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association* (traducción). México, D.F.: El Manual Moderno.
- Athey, I. (1983) Language Development Factors Related to Reading Development. *Journal of Educational Research*. 76 (4), 197-202.
- Camacho, G. (2003). A Framework to Build Readers and Writers in the Second Language Classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*. (5), 158-175.
- Cowie, C. (2010) From PYP into MYP Articulating IB Programs Within The Context of Transition From Elementary to Middle School. *Universidad de los Andes*, 1-208.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia Lingüística y Desarrollo Educativo de los Niños Bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego, California: College Hill.

- Colegio Anglo Colombiano. (2006) *Institutional Information*. Recuperado Octubre 2010, from http://anglocolombiano.edu.co/Informacion_Institucional/index.php
- Drucker, M. (2008) What Reading Teachers Should Know About ESL Learners. *The Reading Teacher*, 57 (1), 22-29
- Durgunoglu, A., Verhoeven, L. (1998) *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-Cultural Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gregory, E. (1996) *Making Sense of a New World. Learning to Read in Second Language*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hickman, P., Pollard-Durodola, S., y Vaughn, S. (2004) Storybook Reading: Improving Vocabulary and Comprehension for English-Language Learners. *The Reading Teacher*, 57 (8), 720-730.
- Hornberger, N. (2004). The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 155-171.
- Kolic_Vehovec, S., y Bajanski, I. (2007) Comprehension Monitoring and Reading Comprehension in Bilingual Students. *Journal of Research in Reading*, 30, (2), 198-211.
- Lapp, D., Fisher, D., Grant, M. (2008) “You Can Read This Text—I’ll Show You How” Interactive Comprehension Instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51 (5), 372-383.
- Leiva De Izquierdo, B, (2007/2008) Reconsiderando a Alderson: La lectura Del Inglés como Idioma Extranjero. Un Asunto de Lectura o una Cuestión de Lenguaje? *Lenguas Modernas*, 32, 35-62.

- McKeown, R., y Gentilucci, J. (2007) Think-aloud Strategy: Metacognitive Development and Monitoring Comprehension in the Middle School Second-Language Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51 (2), 136-147.
- Montes, F., Botero, M. y Pechthalt, T. (2009) Reading Comprehension From a First to a Second Language. *Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, 3, 53-73.
- Nakamoto, J, Linsey, K y Manis, F (2008). A Cross-Linguistic Investigation of English Language Learners' Reading Comprehension in English and Spanish. *The Scientific Studies of Reading*, 12 (4), 351-371.
- Schorzman, E., y Cheek, Jr., E. (2004) Structured Strategy Instruction: Investigating an Intervention for Improving Sixth-Graders' Reading Comprehension. *Reading Psychology*, 25, 37-60.
- Schwandt, T. A. (1994) [*Handbook of Qualitative Research*](#). Denzin, Norman K.; [Lincoln, Yvonna S.](#) Thousand Oaks: Sage Publications
- Scull, J. (2010). Embedding Comprehension Within Reading Acquisition Processes. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33 (2), 87-107.
- Taylor, B., Harris, L., Pearson, P., y Garcia, G. (1995) *Reading Difficulties. Instruction and Assessment*. McGraw Hill
- Taillefer, G (1996). L2 Reading Ability: Further Insight into the Short-Circuit Hipótesis. *The Modern Language Journal*, 80, (4), 461-477.
- Yamashita, J, (2002). Mutual Compensation Between L1 Reading Ability and L2 Language Proficiency in L2 Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 81-95.

Anexo 1**Formato de Registro**

Fecha:

Hora:

Clase observada:

Tema de la clase:

Tiempo de inicio/final	Actividad	Observación	Comentarios

--	--	--	--

Anexo 2

Entrevista a profesores

1. Para usted ¿qué es la comprensión de lectura?
2. ¿Cómo trabaja usted la comprensión de lectura en el salón de clase?
3. ¿Cada cuanto trabaja usted comprensión de lectura en el salón de clase?
4. ¿Qué dificultades de comprensión de lectura conoce usted? Durante el tiempo que lleva como profesora de lenguaje, ¿cuáles son las dificultades de lectura más comunes que ha visto?
5. ¿Cómo podría usted explicar dichas dificultades?
6. ¿Cómo trabaja usted con los niños que presentan estas dificultades?
7. ¿Cómo influye en el proceso de lectura de estos niños, el hecho de que la mayoría del tiempo ésta se trabaja en segunda lengua?
8. ¿Cómo cree usted que la comprensión de lectura en español y en inglés están relacionadas?
9. ¿Cómo cree usted que influye la habilidad lingüística (*language proficiency*) en una lengua, la comprensión de lectura en esa lengua, hablese de L1 o L2?

10. ¿Qué habilidades debe desarrollar un niño para tener un buen nivel de comprensión de lectura?
11. ¿Qué espera usted de un niño de quinto grado en cuanto a comprensión de lectura?
12. ¿Cree usted que la lectura mecánica (en términos de entonación, puntuación y pronunciación) está de alguna manera relacionada con la comprensión de lectura?
¿Cómo?

Anexo 3

Entrevistas a estudiantes

1. ¿Qué es para ti la lectura?
2. ¿Qué significa para ti el saber leer, qué beneficios tiene?
3. ¿Qué crees que una persona necesita aprender para ser un buen lector?
4. ¿A ti te gusta leer? ¿Qué tipo de libros te gustan?
5. Cuando lees un texto o un libro ¿cómo haces para saber si estas entendiendo?
6. ¿Qué estrategias usas cuando no estás entendiendo lo que lees?
7. ¿Qué diferencias encuentras en cuanto a la lectura en L1 y la lectura en L2?
8. ¿Cómo crees que se relaciona la comprensión de lectura en L1 con la comprensión de lectura en L2?
9. ¿Cuando lees en español y cuando lees en inglés usas las mismas estrategias o algunas diferentes?
10. ¿Consideras que tienes alguna dificultad para leer en español? ¿en inglés?

Anexo 4

Protocolo Pensamiento en voz alta

Hola, listo, vamos a comenzar con el texto en inglés. Este es el texto, como puedes ver, hay unos puntos marcados en rojo. Quiero que en estos puntos pares de leer y yo te hago unas preguntas, a las que puedes responder en inglés o en español, como tú quieras. Adicionalmente, quiero que sepas que puedes parar en cualquier otro momento del texto a decir, comentar o preguntar lo que quieras o lo que se te venga a la mente. ¡Listo! Vamos a empezar.

Preguntas:

- ¿En qué te hace pensar este título?
- ¿De qué crees que se va a tratar el texto?
- ¿Por qué crees que el tigre quería ser el rey?
- ¿Qué crees que el tigre quería decir con la expresión “las criaturas lloraban por un cambio”?
- ¿Hay algún otro comentario que quieras hacer en este momento?

- ¿Por qué crees que el tigre fue donde el león?
- ¿Qué reacción tuvo el león al escuchar lo que el tigre decía?
- ¿En este momento el texto te hace pensar en algo específico?
- ¿Cómo te imaginas la pelea?
- ¿Por qué crees que están peleando?
- ¿Alcanzaste a entender qué animales defienden al tigre y cuales al león?
- ¿Hay algo más que quieras decir en este momento?
- ¿Cuál es para ti la moraleja de la historia?

Listo, este fue el texto en inglés, ahora vamos a hacer lo mismo con el texto en español. Este es el texto, también vas a encontrar puntos marcados con rojo, donde quiero que pares para hacerte unas preguntas. También, al igual que con el texto anterior, quiero que pares a comentar, preguntar o decir algo que se te venga a la cabeza y que quieras expresar.

Preguntas:

- ¿Qué es lo primero que miras en un texto?
- ¿Este título en qué te hace pensar?
- ¿De qué crees que se va a tratar la historia?
- ¿Por qué crees que la tortuga le planteó esa apuesta a la liebre?
- ¿Qué crees que la liebre piensa cuando acepta?
- ¿Hay algo más que quieras decir en este momento?
- ¿Qué entiendes tú por esta expresión: “corría veloz como el viento”?
- ¿Qué crees que va a pasar ahora?
- ¿Cómo te imaginas la carrera?

- ¿Por qué crees que la liebre hizo lo que hizo, cuál era su objetivo?
- ¿Hay algo más que quieras agregar?
- ¿Por qué le pasó a la liebre lo que le pasó?
- ¿Cómo crees que se está sintiendo la tortuga y la liebre?
- ¿Cuál es para ti la moraleja de la historia?

Después de haber trabajado con los dos textos, te voy a hacer unas preguntas generales que quiero que me las respondas pensando en ambos textos, en todo el ejercicio como tal.

Entrevista retrospectiva:

- ¿Cómo te sentiste con el ejercicio?
- ¿Tuviste alguna dificultad con alguno de los textos?
- ¿Qué piensas de los textos, cómo te parecieron?
- ¿Con cuál texto te sentiste más cómodo? ¿Por qué?
- ¿En algún momento te hiciste imágenes mentales mientras leías?
- ¿Qué otras estrategias sentiste que usaste mientras leías?

Lista de pasos en pensamiento en voz alta

Este ejercicio se llevó a cabo de manera individual con cada uno de los seis estudiantes, se realizó durante la hora de biblioteca y cada una de las sesiones fue grabada en una grabadora de audio para cada estudiante. El procedimiento que se siguió fue el siguiente.

1. Instrucciones claras a cada estudiante.
2. Pensamiento en voz alta con el texto en inglés “The tiger who would be King”
3. Pensamiento en voz alta con el texto en español “La liebre y la tortuga”
4. Reflexión final con la entrevista retrospectiva.



SISTEMA DE BIBLIOTECAS
IDENTIFICACIÓN TRABAJO DE GRADO

NIT: 860.007.386-1

FECHA DE ELABORACIÓN		
DD	MM	AAAA
07	06	2012

1. IDENTIFICACIÓN AUTOR(ES) DEL TRABAJO DE GRADO					
CÓDIGO	DOCUMENTO DE IDENTIDAD TIPO	NÚMERO	APELLIDOS	NOMBRES	CORREO ELECTRÓNICO
199912954	CC	52802043	Camero Bolaños	Carolina María	cm.camero2028@uniand
	CC				
	CC				
	CC				
	CC				
	CC				

PROGRAMA	Maestría	ENTREGÓ FORMATO: <input checked="" type="checkbox"/> SB-10 "Entrega trabajo de grado y autorización de uso a favor de la Universidad de los Andes". Documento con el cual, el autor permite que su trabajo sea utilizado por la Universidad, para fines de consulta y de mención en sus catálogos bibliográficos, tanto físicos como en línea. SB-10:
FACULTAD	C Invest. y Formación en Educ. y Pedag. -CIFE-	
DEPARTAMENTO	No Aplica	

1.1 IDENTIFICACION DE TRABAJO DE GRADO PARA DOBLE TITULACIÓN	
PROGRAMA	Maestría
FACULTAD	C Invest. y Formación en Educ. y Pedag. -CIFE-
DEPARTAMENTO	No Aplica

TESIS PARA DOBLE TITULACIÓN: <input type="checkbox"/> Si el trabajo de grado presentado aplica para obtener dos (2) titulaciones, por favor marque esta casilla y diligencie la información de esta sección.
--

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL TRABAJO DE GRADO		
TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: Explorando la comprensión de lectura en una segunda lengua: Una cuestión de lectura o una cuestión de lenguaje		
DESCRIPCIÓN FÍSICA	MATERIAL ACOMPAÑANTE (Cantidad):	FECHA DE ELABORACIÓN
Número de páginas: 116	Casetes Audio: Discos compactos:	DD MM AAAA
Ilustraciones: 0	Casetes Vídeo: Diapositivas:	06 06 2012
	Disquetes: Otros: ¿Cuáles?	

***RESUMEN DEL TRABAJO DE GRADO:**
 Los procesos y las dificultades en la comprensión de lectura en una segunda lengua, ha demostrado ser una gran preocupación en el campo de investigación educativa durante las últimas décadas. Esto se ha convertido en un problema que no solo afecta a los estudiantes sino que es a la vez un reto para los profesores en general, y sobre todo, para los profesores de lenguaje (inglés y español). Esta investigación buscó explorar dichos procesos y dificultades en seis niños de quinto grado de un colegio en Bogotá, con el fin de poder describir las dificultades que ellos enfrentan al leer textos en inglés, teniendo en cuenta que son estudiantes English as a Second Language (ESL) es decir, estudiantes que tienen el inglés como segunda lengua. También se exploraron las percepciones de los profesores al respecto de dichas dificultades, y las diferencias en las estrategias usadas por niños con un nivel alto en comprensión de lectura, comparadas con las usadas por niños con niveles de comprensión bajos. Debido a la naturaleza exploratoria y descriptiva del estudio, se adoptó metodología cualitativa para la recolección y el análisis de los datos. Esto permitió recoger mayor cantidad de información, lo cual enriqueció más el proceso, y permitió darle una mayor profundidad al fenómeno de estudio. Los hallazgos arrojados por la investigación reafirman la complejidad del proceso de comprensión de lectura y resaltan la importancia de dos factores cruciales para dicho proceso. Las habilidades de comprensión de lectura en la lengua nativa y la habilidad lingüística en la segunda lengua se convierten entonces en factores determinantes a la hora de leer en una segunda lengua, convirtiendo a ésta última, en una cuestión no solamente de lectura como tal, sino también de lenguaje.

OBJETIVOS DEL TRABAJO DE GRADO:

1. Explorar sobre las diferentes estrategias que usan los profesores de inglés y español, de grado quinto, cuando trabajan comprensión de lectura en clase.
2. Investigar sobre las dificultades que presentan los niños de quinto grado al leer en español y en inglés.
3. Indagar sobre las estrategias que usan los profesores y los estudiantes para superar tales dificultades.
4. Explorar hasta qué punto es posible que existan conexiones entre la comprensión de lectura en español y la comprensión de lectura en inglés.
1. Explorar sobre las diferentes estrategias que usan los profesores de inglés y español, de grado quinto, cuando trabajan comprensión de lectura en clase.
2. Investigar sobre las dificultades que presentan los niños de quinto grado al leer en español y en inglés.
3. Indagar sobre las estrategias que usan los profesores y los estudiantes para superar tales dificultades.
4. Explorar hasta qué punto es posible que existan conexiones entre la comprensión de lectura en español y la comprensión de lectura en inglés.
1. Explorar sobre las diferentes estrategias que usan los profesores de inglés y español, de grado quinto, cuando trabajan comprensión de lectura en clase.

METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE GRADO:

Participantes.
 Profesores de inglés y español de Grado 5to.
 6 Estudiantes de grado 5to.
 Recolección de datos.

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE GRADO:

Proceso de lectura es complejo.
 Un buen desarrollo de la lectura ayuda a un mejor desempeño a nivel escolar y social.
 La comprensión de lectura en L2 complejiza el proceso.
 Los niños se sienten más cómodos leyendo en L1, su comprensión es más efectiva y fácil.
 Factores determinantes: Comprensión de lectura en L1, competencia lingüística en L2 y motivación.

***PALABRAS CLAVES (TEMAS) DEL TRABAJO DE GRADO:**

Comprensión de lectura
 Comprensión de lectura en un segundo idioma
 Meta-cognición: En palabras del autor
 Estrategia de pensamiento en voz alta

ACUERDOS DE CONFIDENCIALIDAD: NO TIENE ACUERDO(S) TIENE ACUERDO(S)

Si selecciona tener acuerdo de confidencialidad, por favor diligencie el siguiente cuadro:

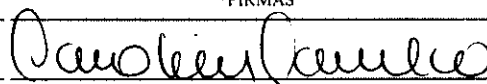
Persona natural o jurídica	DD	Desde MM	AAAA	DD	Hasta MM	AAAA

3. FIRMAS

AUTORES (Nombre completo)

*FIRMAS

Carolina María Camero Bolaños



DIRECTORES / ASESORES (Nombre completo)

*FIRMAS

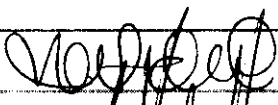
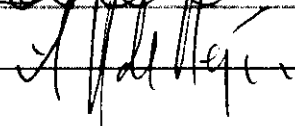
Alexis López Mendoza



Centro de Investigación y Formación en Educación - CIFE

*FIRMAS

JURADO / LECTOR (Nombre completo)

Maná Fernanda Castillo	
Ann-Mane Truscot de Mejía.	
<p>Las firmas de Autor y Director/Asesor son obligatorias. Si tiene inconvenientes con el registro de la firma del Jurado/Lector, deberá tramitar ante la respectiva Facultad la autorización para registrar las firmas de pares o un sello que justifique la ausencia de la firma faltante.</p>	

SB-09



**ENTREGA EJEMPLAR TRABAJO DE GRADO Y
AUTORIZACIÓN DE SU USO A FAVOR DE LA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

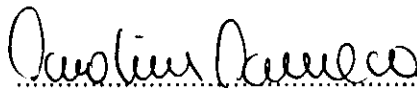
Yo Carolina María Camero Bolaños, mayor de edad, vecino de Bogotá D.C., identificado con la Cédula de Ciudadanía N° 52802043 de Bogotá, actuando en nombre propio, en mi calidad de autor del trabajo de tesis, monografía o trabajo de grado denominado: Explorando la comprensión de lectura en una segunda lengua: Una cuestión de lectura o una cuestión de lenguaje.

, hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos del ser el caso, en formato digital o electrónico (CD-ROM) y autorizo a LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento. PARÁGRAFO: La presente autorización se hace extensiva no sólo a las facultades y derechos de uso sobre la obra en formato o soporte material, sino también para formato virtual, electrónico, digital, óptico, usos en red, internet, extranet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

EL AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y tiene la titularidad sobre la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Bogotá D.C., a los siete 7 días del mes de Junio de Dos Mil doce 20 12 .

EL AUTOR - ESTUDIANTE.

(Firma) 

Nombre Carolina María Camero Bolaños

C.C. N° 52802043 de Bogotá

SB-10