



EFFECTOS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS NO CURRICULARES PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE

Idoia Triana Figueras

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS NO
CURRICULARES PARA LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN
LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE.

Departamento de Estudios
Ingleses y Alemanes

Director de tesis:

Dra. Mar Gutiérrez-Colón Plana

Doctoranda:

Idoia Triana Figuera



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS NO CURRICULARES PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS
EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE
Idoia Triana Figueras

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS NO CURRICULARES PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS
EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE
Idoia Triana Figueras

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS NO CURRICULARES PARA LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS
EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE
Idoia Triana Figueras

Idoia Triana Figueras

EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS NO CURRICULARES PARA LA MEJORA DE LA
COMPRESIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN
ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE.

TESIS DOCTORAL

Dirigida por:

Dra. Mar Gutiérrez-Colón Plana

Departamento de Estudios Ingleses y Alemanes



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona, 2014

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS NO CURRICULARES PARA LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS
EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE
Idoia Triana Figueras

A la meva mare,

No vaig saber com dir-te alguna cosa que volgués dir més que “T’estimo” i ara no sé como dir-te alguna cosa més volgui dir més que “Gràcies”. Segui com sigui, gràcies per dedicar la teva vida a ensenyar-me tot allò que no em podrien ensenyar els llibres. Però sobre tot, gràcies per no deixar-me sola ni un instant.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS NO CURRICULARES PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS
EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE
Idoia Triana Figueras

Agradecimientos

Al Departamento de Estudios Ingleses y Alemanes de la Universidad Rovira i Virgili por la confianza puesta en mi al concederme una beca pre-doctoral con la cual fue posible realizar esta tesis.

De una manera muy especial, a mi directora de tesis la Dra. Mar Gutiérrez-Colón por guiarme y aconsejarme, por compartir conmigo todos sus conocimientos, por contar conmigo en todos sus proyectos, por su confianza en mi y también por su paciencia más que infinita.

A Ana Cristina Garza y Marta Matas por haber aceptado mi propuesta de colaboración y por la gran cantidad de tiempo que han tenido que dedicar, pero, sobretodo, por haber acudido siempre a nuestras citas con una enorme sonrisa y muchas ganas.

Al Dr. Anthony Pym, al Dr. Federic Adán y a mi prima, la Dra. Mar Figueras, por su mirada crítica, su experiencia, su empatía, su comprensión, sus sabios consejos y sus “ven que hablamos”.

A mis compañeros de doctorado, y en especial, a Isabel Gibert y Alberto Lombardero por estar siempre a mi lado. Con ellos he tenido la suerte de compartir momentos duros pero también grandes alegrías.

A todos mis amigos, pero en especial, a Anna, Marta y Bibian porque sin su fuerza, su energía, su optimismo, su cariño y su comprensión no hubiera acabado este proyecto.

Por descontado, a toda mi familia, pero especialmente, a mi hermana Cristina por estar siempre ahí, preocupándose, sufriendo y viviendo, como si fuera ella misma quien lo hiciera, todo aquello que hago y en especial esta tesis. *Gràcies Cris.*

A ti Javi, por seguirme en todos mis proyectos y convertirte en su principal defensor pero, sobretodo, gracias por tu cariño, tu enorme paciencia y tu incondicional apoyo que me han dado fuerza para sacar adelante esta tesis. *Gràcies Carinyo.*

Y a ti, que has sufrido en silencio y que un día me preguntaste, “¿mami, com serà la vida quan no facis tesi?” Pues, no sé como será pero prometo devolverte con creces, más que el tiempo, el amor que te tocaba y no te he dado. *Gràcies Amor.*

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS NO CURRICULARES PARA LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS
EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE
Idoia Triana Figueras

INTRODUCCIÓN

Justificación	1
Objetivos	2
Estructura de la investigación	3

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La comprensión lectora en primeras y segundas lenguas.....

Introducción	7
1.1 Definición de lectura y comprensión lectora	7
1.2 Modelos de procesamiento de la lectura	10
1.2.1 Modelos de procesamiento ascendente	10
1.2.2 Modelos de procesamiento descendente	12
1.2.3 Modelos interactivos	15
1.3 Procesos de comprensión lectora	17
1.3.1 Elementos dependientes del sujeto	18
1.3.1.1 Procesos cognitivos	18
1.3.1.2 Procesos metacognitivos	22
1.3.1.3 Conocimiento previo	24
1.3.1.4 Aspectos afectivos y motivacionales	24
1.3.2 Variables del contexto	27
1.3.3 Variables del texto	28
1.4 La comprensión lectora en segundas lenguas	28
1.4.1 Teoría del esquema	30
1.5 Investigación en comprensión lectora en segundas lenguas	34
Resumen	36

Capítulo 2. La exposición a la televisión y la comprensión lectora en segundas lenguas

Introducción	37
2.1 Definición de lengua oral	37
2.2 Componentes del lenguaje oral en una primera lengua	38
2.2.1 Componente fonológico	38
2.2.2 Componente semántico	39
2.2.3 Componente sintáctico	40
2.2.4 Componente pragmático	40
2.3 Componentes del lenguaje oral en segundas lenguas	41
2.3.1 Componente fonológico	41
2.3.2 Componente semántico	43
2.3.3 Componente sintáctico	44
2.4 La exposición a la televisión y el desarrollo cognitivo y lingüístico	46
Resumen	49

Capítulo 3. La lectura voluntaria y la comprensión lectora en segundas lenguas

Introducción.....	51
3.1 La lectura extensiva voluntaria	51
3.1.1 Naturaleza de la lectura extensiva voluntaria	51
3.1.2 Investigación en lectura extensiva en segundas lenguas	53
3.2 El léxico y la lectura en segundas lenguas	55

3.2.1.El aprendizaje incidental de léxico	55
3.2.2 Etapas del aprendizaje de léxico	59
3.2.3 El conocimiento de léxico y la comprensión lectora	60
Resumen	61
Capítulo 4. La implicación parental y comprensión lectora en segundas lenguas	63
Introducción	63
4.1 Afecto y aprendizaje	63
4.1.1 Factores individuales que influyen en el aprendizaje. La motivación	65
4.1.2 Modelos y teorías cognitivas de la motivación	66
4.2 Implicación parental	71
4.2.1 Definición y tipos de implicación parental	71
4.2.2 La implicación parental y lectura	75
Resumen	77
SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS	79
Capítulo 5. Planteamiento de la investigación y procedimientos para la obtención de resultados	79
Introducción	79
5.1 Marco conceptual	79
5.2 El estudio piloto	88
5.2.1 Planteamiento del problema	90
5.2.2 Objetivos	93
5.2.3 Preguntas de investigación	94
5.2.4 Diseño del estudio	94
5.2.4.1 El contexto	95
5.2.4.2 El participante	96
5.2.4.3 Instrumentos	99
5.2.5 Proceso de recogida de datos	101
5.2.6 Análisis de los resultados del estudio piloto	102
5.2.6.1 Análisis de los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo	102
5.2.6.1.1 Resultados obtenidos para responder a la primera pregunta de investigación	103
5.2.6.1.2 Resultados obtenidos para responder a la segunda pregunta de investigación	104
5.2.6.1.3 Resultados obtenidos para responder a la tercera pregunta de investigación	107
5.2.6.2 Análisis de los resultados obtenidos en el estudio cualitativo	107
5.2.6.2.1 Resultados obtenidos para ampliar la respuesta a la tercera pregunta de investigación	116
5.2.6.2.2 Resultados obtenidos para responder a la cuarta pregunta de investigación	116
5.2.7 Conclusiones	116
5.3 La investigación	117
5.3.1 Planteamiento	117
5.3.2 Objetivos	117
5.3.3 Preguntas de investigación	118

5.3.4 El diseño de la investigación	119
5.3.4.1 El contexto de la investigación	120
5.3.4.2 Los participantes	123
5.3.4.3 Instrumentos para la recogida de datos	131
5.3.4.3.1 Los cuestionarios	131
5.3.4.3.2 Las entrevistas	133
5.3.4.3.3 Las pruebas de comprensión lectora	134
5.3.4.4 Estrategias implementadas en la investigación	138
5.3.4.5 Proceso de recogida de datos	141
5.3.5 Validación del diseño de la investigación	143
5.3.6 Consideraciones éticas	145
5.3.7 Metodología del análisis de resultados	146
Resumen	146
Capítulo 6. Resultados	149
Introducción	149
6.1 Análisis cuantitativo	149
6.1.1 Metodología	149
6.1.2 Resultados	150
6.1.2.1 Análisis de los resultados adoptando el enfoque grupal	150
6.1.2.1.1 Análisis según el efecto de la lengua de alfabetización	151
6.1.2.1.2 Análisis según el efecto del tratamiento implementado	153
6.1.2.2 Análisis de los resultados adoptando el enfoque de diseño de caso único..	155
6.1.2.2.1 Análisis según la lengua de alfabetización	156
6.1.2.2.1.1 Análisis aplicado a la estrategia de mejora “Lectura voluntaria”	156
6.1.2.2.1.2 Análisis aplicado a la estrategia de mejora “Exposición a la televisión”	157
6.1.2.2.1.3 Análisis aplicado a la estrategia de mejora “Implicación Parental”	158
6.1.2.2.1.4 Análisis aplicado de manera global	159
6.1.2.2.2 Análisis según el efecto de la estrategia de mejora	162
6.1.2.2.2.1 Contraste entre los tratamientos Lectura voluntaria Exposición a la televisión	163
6.1.2.2.2.2 Contraste entre los tratamientos Implicación parental Lectura Voluntaria	164
6.1.2.2.2.3 Contraste entre los tratamientos Exposición a la televisión - Implicación parental	166
6.2 Análisis cualitativo	168
6.2.1 Metodología	168
6.2.2 Resultados correspondientes a la primera pregunta de investigación	169
6.2.3 Resultados correspondientes a la segunda pregunta de investigación	169
6.2.4 Resultados correspondientes a la tercera pregunta de investigación	170
6.2.5 Resultados correspondientes a la cuarta pregunta de investigación	171
Resumen	176

Capítulo 7. Conclusiones y consideraciones finales	177
7.1 Discusión de los resultados	177
7.2 Conclusiones	179
7.3 Aportaciones de este estudio al campo de aprendizaje de lenguas	182
7.4 Limitaciones de la investigación	185
7.5 Futuras líneas de investigación	185
7.6 Competencias adquiridas con el desarrollo de esta investigación.....	185
BIBLIOGRAFÍA	187
ANEXOS	217
Anexo 1 Muestra Prueba Competencias Básicas	219
Anexo 2 Cuestionario PIRLS para padres	222
Anexo 3 Cuestionario PIRLS para el alumno	231
Anexo 4 Cuestionario PIRLS para el profesor	238
Anexo 5 Cuestionario para el estudio de las familias con niños	241
Anexo 6 Grabación madre participante estudio piloto - ver CD	
Anexo 7 Grabación jefa estudios centro alfa - ver CD	
Anexo 8 Cuestionario Psicopedagógico	244
Anexo 9 Muestra Prueba Comprensión lectora	
Anexo 10 Grabación Participante C - ver CD	
Anexo 11 Grabación Participante D -ver CD	
Anexo 12 Grabación Participante E - ver CD	
Anexo 13 Grabación Participante F - ver CD	
Anexo 14 Grabación Participante A - ver CD	
Anexo 15 Grabación Participante B - ver CD	
Anexo 16 Grabación Participante AA - ver CD	
Anexo 17 Grabación Participante BB - ver CD	

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

TABLAS

Tabla 5.1.	Resumen comparativo de los métodos cualitativo y cuantitativo en el estudio piloto
Tabla 5.2	Porcentaje de respuestas acertadas en ítems relacionados con la lectura explícita
Tabla 5.3	Porcentaje de respuestas acertadas en ítems relacionados con la lectura inferencial
Tabla 5.4	Resultados obtenidos en la comprensión lectora global
Tabla 5.5	Aspectos observados y analizados a lo largo de la recogida de datos del estudio piloto
Tabla 5.6	Casos participantes en la investigación y estrategias implementadas
Tabla 5.7	Marco de Evaluación para la implementación del Marco Común
Tabla 5.8	Niveles objetivos a alcanzar por los alumnos al final de cada curso escolar
Tabla 6.1	Resultados obtenidos mediante la prueba de nivel de comprensión lectora
Tabla 6.2	Estadísticos descriptivos en función del idioma de alfabetización
Tabla 6.3	Estadísticos descriptivos en función de los tratamientos implementados
Tabla 6.4	Cálculo del estadístico C para la estrategia lectura Voluntaria
Tabla 6.5	Resultados del estadístico C aplicado a la estrategia lectura voluntaria
Tabla 6.6	Cálculo del estadístico C para la estrategia exposición a la televisión
Tabla 6.7	Resultados del estadístico C aplicado a la estrategia exposición a la televisión
Tabla 6.8	Cálculo del estadístico C para la estrategia implicación parental
Tabla 6.9	Resultados del estadístico C aplicado a la estrategia implicación parental
Tabla 6.10	Cálculo del estadístico C - procedimiento nº 1 para el estudio global
Tabla 6.11	Cálculo del estadístico C - procedimiento nº 3 para el estudio global
Tabla 6.12	Resultados del estadístico C aplicado a todas las estrategias
Tabla 6.13	Cálculo del estadístico C-procedimiento nº 1 para contraste entre lectura voluntaria - exposición a la TV
Tabla 6.14	Cálculo del estadístico C-procedimiento nº 3 para contraste entre lectura voluntaria - exposición a la TV
Tabla 6.15	Resultados del estadístico C aplicado a las estrategias lectura voluntaria - exposición a la televisión
Tabla 6.16	Cálculo del estadístico C-procedimiento nº1 para contraste entre implicación parental -lectura voluntaria
Tabla 6.17	Cálculo del estadístico C-procedimiento nº 2 para contraste entre Implicación parental -lectura voluntaria
Tabla 6.18	Resultados del estadístico C aplicado a las estrategias implicación parental - lectura voluntaria
Tabla 6.19	Media entre puntuaciones obtenidas por estrategia de mejora implementada

Tabla 6.20	Cálculo del estadístico C-procedimiento nº 1 para contraste entre exposición a la televisión - implicación Parental
tabla 6.21	Cálculo del estadístico C-procedimiento nº 3 para contraste entre exposición a la televisión - implicación parental
Tabla 6.22	Resultados del estadístico C aplicado a las estrategias exposición a la televisión - implicación parental
Tabla 6.23	Cuadro resumen sobre lengua materna, lengua de alfabetización y lengua preferida de lectura de las participantes.
Tabla 7.1	Conclusiones obtenidas a partir del estudio piloto

FIGURAS

Figura 1.1	Modelo de Lectura de Gough.
Figura 1.2	Modelo de lectura interactivo de Goodman.
Figura 5.1	Diversidad de los estudiantes del centro Alfa en el curso 2011-2012
Figura 5.2	Resultados obtenidos en la evaluación de la comprensión literal
Figura 5.3	Resultados obtenidos en la evaluación de la reorganización y comprensión inferencial y crítica
Figura 5.4	Resultados obtenidos en los ítems de comprensión literal e inferencial
Figura 5.5	Resultados obtenidos en los ítems de comprensión literal e inferencial y media entre ambos
Figura 5.6	Población nacida en el extranjero y porcentaje sobre la población total en el Camp de Tarragona (2000-2008)

INTRODUCCIÓN

Justificación

A pesar de la existencia de numerosas dificultades a las que los estudiantes tienen que hacer frente en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, aprender a leer y comprender eficazmente lo leído es probablemente la más ardua de todas ellas. La mayor o menor capacidad que un estudiante de lenguas pueda tener o desarrollar para leer y comprender dicha lengua tiene importantes consecuencias tanto en su desarrollo académico como social ya que, por un lado, es fundamental para desbloquear el aprendizaje en general (Grabe y Stoller, 2002) y por otro, es la base para la integración de todo ciudadano en la sociedad multicultural y multilingüe de la Europa actual (Consejo de Lisboa, 23-24 Marzo de 2000). Por todo ello, la comprensión lectora en segundas lenguas se ha convertido en un foco de estudio de gran interés en las últimas décadas siendo ésta considerada según Bernhardt (2005) la destreza principal en el aprendizaje de segundas lenguas.

Tal y como recoge el informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI *La Educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida surge como base para el desarrollo en el siglo XXI sobrepasando la distinción convencional entre educación inicial y continua a fin de satisfacer los retos que presenta un mundo en continuo cambio y desarrollo. El informe destaca la necesidad de los ciudadanos de dar un paso más en la educación a fin de poder asumir las nuevas exigencias tanto de sus vidas profesionales como personales.

Sobre esta base, el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa subrayan la importancia de remodelar el sistema educativo. Esta llamada al cambio, junto con la realizada por la Unión Europea y la OECD en la *Definición y Selección de Competencias* (OECD, 2002), presentada en el Consejo de Lisboa (23-24 Marzo, 2000) y en el Consejo sobre *Reference Levels of European Average Performance in Education and Training* (EU, 2003), desemboca en la implementación de las competencias básicas (EU, 2005) (EU 2006).

En cuanto a las competencias básicas, el Consejo Europeo de Lisboa (23-24 Marzo, 2000) establece que estas competencias mínimas a alcanzar durante el aprendizaje a lo largo de la vida deben estar definidas por el Marco Común Europeo a fin de evolucionar y convertir la economía europea en la más preparada y formada enfatizando el papel del ciudadano europeo como principal activo de dicha economía. Por otro lado, los Consejos Europeos de Estocolmo (23-24, Marzo 2001) y Barcelona (15-16 Marzo, 2002) expresan también un especial interés en el aprendizaje de las lenguas llamando a los estados miembros a “the mastery of basic skills in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age” aprobando objetivos concretos para los

distintos sistemas educativos europeos y estableciendo un programa de trabajo a ser alcanzado en 2010.

En consecuencia, todo el trabajo llevado a cabo en los distintos Consejos Europeos llevará a la introducción de las competencias básicas en el sistema educativo español, el cual, a fin de lograr los objetivos fijados, adopta nuevas acciones mediante la incorporación de las competencias básicas en el currículum fijado por la Ley Orgánica de Educación (LOE-2/2006). Se espera que estos objetivos puedan ser alcanzados por los estudiantes al finalizar la educación obligatoria, ajustando todas las competencias a las circunstancias y necesidades específicas del sistema educativo español tal y como se refleja en el currículum español para la educación primaria y secundaria (MEC, 2006). De entre todas las competencias fijadas se hace especial énfasis en la competencia comunicativa, el dominio de la lectura y de la comprensión lectora por ser claves para una participación activa en la sociedad y para el aprendizaje en general.

Por lo que se refiere a la lectura, el marco de referencia desarrollado por la OECD (1999), se basa en las todavía vigentes teorías sobre la lectura, destacando: a) la naturaleza interactiva de la lectura (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985), b) los modelos de comprensión del discurso (Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998) y c) las teorías de resolución durante la actividad lectora (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990). A partir de todas ellas la OECD proporciona una amplia definición de lectura donde la animación a la lectura y la metacognición son profundamente consideradas junto con la vertiente motivacional, cognitiva y comportamental de la misma.

Muchos estudios como los destacados de Krashen, (2001); Pang and Kamil, (2004); Koda, (2005); Han, Z-H. & Anderson, N. (2009) analizan extensamente la comprensión lectora en segundas lenguas y cómo ésta es enseñada en los sistemas educativos. Puesto que la enseñanza de estrategias de aprendizaje para la mejora de la comprensión lectora en segundas lenguas es prácticamente inexistente a nivel de educación primaria en el sistema educativo español, y la bibliografía al respecto prácticamente nula, se consideró interesante en este contexto investigar los efectos de estrategias para la mejora de la comprensión lectora en segundas lenguas fuera del ámbito escolar y por tanto curricular.

Objetivos

El presente estudio plantea cuatro grandes objetivos los cuales se pretenden comprobar mediante un estudio experimental y un análisis de casos múltiple. En primer lugar se quiere estudiar hasta qué punto la exposición diaria a la televisión en una segunda lengua influye en la comprensión lectora en dicha lengua. El segundo objetivo que se pretende comprobar es el efecto que la lectura

voluntaria diaria en una segunda lengua puede tener en la comprensión lectora de la misma. El tercer objetivo de este estudio quiere estudiar la influencia que la implicación parental como factor motivacional puede tener en la comprensión lectora de una segunda lengua. Finalmente, y dado que todos los participantes de esta investigación son alumnos bilingües, se ha considerado interesante analizar hasta que punto el hecho de haber sido alfabetizado en una u otra lengua (castellano o catalán) influye en la comprensión lectora en segundas lenguas.

Estructura de la investigación

Una vez presentados los objetivos, procedemos a explicar la organización de esta tesis la cual está estructurada en dos partes. La primera parte hace referencia al marco teórico y consta de cuatro capítulos: el primero trata sobre la lectura y la comprensión lectora en primeras y segundas lenguas, el segundo sobre la exposición oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, el tercero hace referencia a la lectura voluntaria y el cuarto habla sobre la motivación y la implicación parental. La segunda parte de esta tesis hace referencia a los estudios empíricos y consta de tres capítulos. En el capítulo quinto detalla toda la metodología tanto del estudio piloto llevado a cabo previamente a la investigación como de la investigación en si. El capítulo seis aporta todos los resultados obtenidos durante el proceso de recogida de datos. Finalmente, el capítulo siete presenta la discusión de los resultados y las conclusiones obtenidas.

El presente trabajo se enmarca pues en un contexto multidisciplinar que abarca un gran marco común que es el de la lectura en segundas lenguas y otros tres marcos independientes el uno del otro los cuales detallamos a continuación.

El Capítulo 1 empieza por definir el concepto de lectura y de comprensión lectora. A continuación, se estudian los modelos de procesamiento de lectura: modelos ascendentes, descendentes e interactivos. Seguidamente se analizan los elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora haciendo especial hincapié en los elementos dependientes del sujeto. La última parte de este capítulo se ha dedicado a la comprensión lectora en segundas lenguas concluyendo con una revisión de la bibliografía existente en este campo.

Habiendo hecho una revisión del marco teórico común a los distintos objetos de interés de esta investigación se procede a analizar en los capítulos siguientes los marcos teóricos específicos.

En el Capítulo 2 empieza definiendo el concepto de lengua oral, revisa sus componentes y el proceso de adquisición de los mismos, tanto en una primera lengua como en segundas lenguas. Se da especial interés al componente semántico o de aprendizaje de léxico tanto por su importancia en la eficacia en la lectura como por ser un componente clave en el lenguaje oral, el cual es clave

para entender la presente investigación.

La segunda parte del capítulo se centra en la exposición a la televisión como medio para la mejora del aprendizaje de segundas lenguas explicando la relación entre la exposición a la televisión y el desarrollo cognitivo, el desarrollo lingüístico y la relación con la lectura. Se realiza una revisión de la bibliografía existente.

El Capítulo 3 empieza con la revisión de los elementos esenciales de la lectura voluntaria. Considera también el aprendizaje de léxico y los efectos que éste ejerce en el aprendizaje de segundas lenguas analizando su naturaleza y sus beneficios y revisando la literatura existente.

La segunda parte se centra en el aprendizaje de léxico prestando especial atención al aprendizaje incidental de léxico como base en torno a la que se desarrolla la lectura extensiva.

El capítulo 4, último de esta parte, empieza revisando la terminología propia del tema, para dar paso al desarrollo de la motivación como elemento fundamental en el aprendizaje de segundas lenguas. Se procede a continuación a analizar los distintos modelos y teorías de motivación y después a estudiar las distintas clasificaciones de motivación propuestas sin dejar de revisar las investigaciones sobre motivación y aprendizaje de segundas lenguas.

La segunda parte, y parte principal de este capítulo, se centra en la implicación parental como forma de motivación. Se empieza por la definición del término. A continuación se examinan los diferentes tipos de implicación atendiendo especialmente a la implicación parental basada en el hogar y a como esta influye en el aprendizaje en las diferentes etapas del desarrollo personal. Finalmente se revisan los estudios existentes sobre implicación parental, aprendizaje en segundas lenguas y comprensión lectora.

Una vez analizado el contexto teórico del presente estudio, se da paso a la segunda parte de esta tesis la cual está dedicada íntegramente a la investigación realizada.

Esta parte consta de dos capítulos: el capítulo 5, el cual trata sobre el diseño de la investigación y el capítulo 6 correspondiente al análisis de los resultados.

El Capítulo 5 se divide a su vez en tres partes. La primera parte trata sobre el marco conceptual o teórico en el que está basado el presente estudio aclarando primero la terminología, analizando después los distintos métodos de investigación susceptibles de ser utilizados y justificando el uso del método mixto y el estudio de caso múltiple para la elaboración de esta tesis.

La segunda parte de este capítulo se dedica por completo al estudio piloto realizado previamente a la investigación. Se procede primero a plantear el problema existente, se detallan a continuación los objetivos o finalidad de este estudio piloto, formulando después las preguntas de investigación. A continuación se expone el diseño utilizado, el proceso de recogida de datos exponiendo finalmente el análisis de los resultados obtenidos

La tercera parte de este capítulo, eje central de esta tesis, corresponde a la investigación propiamente. Para facilitar su comprensión se ha seguido la misma estructura que la utilizada en el estudio piloto empezando pues por plantear el problema y fijar los objetivos, formulando seguidamente las preguntas de investigación. A continuación se explica el diseño utilizado en la investigación detallando la información relativa al contexto, los participantes, el investigador y los instrumentos utilizados para la recogida de datos. Se explican seguidamente con todo detalle los tres tratamientos aplicados a los sujetos y el proceso de recogida de datos. Este apartado finaliza demostrando la validez y fiabilidad tanto del diseño como de las herramientas utilizadas en él y exponiendo las limitaciones del estudio realizado.

El capítulo 6 presenta el análisis de los resultados obtenidos, el cual viene estructurado por las preguntas de investigación. Dadas las características del estudio, el cual recordamos es un estudio de casos múltiple, se presentan los resultados desde dos enfoques distintos. Por un lado se presentan los resultados según un enfoque grupal y por otro, se presentan los resultados tomando el enfoque el caso único.

Una vez expuestas las dos partes de esta tesis, el marco teórico y los estudios experimentales, se termina con el Capítulo 7 en el que se presentan las conclusiones alcanzadas y se apuntan también ciertas perspectivas las cuales podrían ser consideradas en futuras investigaciones.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMERAS Y SEGUNDAS LENGUAS

Introducción

Siendo la comprensión lectora en segundas lenguas el objeto de investigación del presente estudio se hace imprescindible empezar explicando qué se entiende por lectura y comprensión lectora. Se intentará en este capítulo analizar la naturaleza de la misma procediendo a estudiar los principales modelos adoptados y que mas importancia han ejercido en la investigación sobre la lectura, los cuales describen cómo es procesado el lenguaje al realizar la comprensión lectora. Destacan el modelo ascendente, el modelo descendente y el modelo interactivo como enfoques que se centran en el proceso de la comprensión. Se procederá también a analizar cuales son los procesos que intervienen en la comprensión lectora y en especial aquellos que intervienen en la comprensión lectora en segundas lenguas. Se presenta también una revisión de las principales aportaciones al campo por parte de los investigadores principales durante los últimos tiempos.

1.1. DEFINICIÓN DE LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA

Leer es un acto altamente complejo que tiene por objetivo principal la adquisición de conocimiento. La lectura es la llave de acceso a la información; herramienta necesaria e imprescindible para poder desenvolverse de manera autónoma y competente en los diferentes ámbitos de actividad de un individuo ya sea bien el social, el cultural o el profesional sin olvidar la enorme importancia que ejerce en el ámbito educativo ya que es la base para que la escolarización sea exitosa. Así lo subraya la OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) en su programa internacional de evaluación de estudiantes PISA (Program for International Students Assessment) “Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD, 2001:4)

A lo largo de la historia la educación ha cambiado de paradigmas, y por consiguiente también lo ha el concepto de lectura.

Las primeras investigaciones sobre la lectura datan de hace poco más de un siglo siendo los principales autores Javal (1879) y Cattell (1886) quienes estudiaron los movimientos oculares y el tiempo que transcurre desde la visualización del texto hasta la producción oral del mismo respectivamente. No es hasta mucho después, en la década de los 90, que los estudios intentan discernir el proceso en su totalidad, es decir, desde que lector fija la vista sobre el texto hasta que experimenta la comprensión del mismo.

Antes de entrar en la comprensión de dicho proceso se hace indispensable definir qué se entiende por lectura. Según Solé (1987), se entiende por lectura la interacción que se establece entre el lector y el texto con la finalidad de obtener información.

Fernández Baroja et al. (1993a) define la lectura como un proceso que, básicamente puede ser reducido a una traducción de signos gráficos en sus correspondencias sonoras. A esta traducción se añadirían los procesos lingüísticos y de pensamiento característicos del lenguaje oral, del que la lectura sólo se diferenciaría por su naturaleza gráfica. De este modo el aprendizaje de la lectura sólo se diferenciaría del aprendizaje del lenguaje oral en el carácter visual inherente al sistema de signos gráficos que vehiculan los sonidos”

Posteriormente el mismo autor (Fernández Baroja et al., 1993b) la define como el acto de obtener pensamiento mediante la percepción e identificación de signos gráficos, su asociación a los sonidos correspondientes, la conceptualización de estos signos y la asociación a la lengua oral.

Insistiendo en la misma idea pero con aportes diferenciados, Chartier et al. (2002), argumentan que el acto de leer supone dotar de sentido conjunto y global mediante una articulación de los sentidos elaborados por las secuencias. Los autores añaden que “Leer [...] no es encontrar el sentido deseado por un autor, lo que implica que el placer del texto se origina en la coincidencia entre el sentido deseado y el sentido percibido en una especie de acuerdo cultural” (p.87). Es por ello que los autores se refieren a la lectura como un proceso de construcción y no de reconstrucción de un sentido.

Así pues, el término lectura lleva implícito un acto de identificación y de elaboración de significado de símbolos el cual ha ido evolucionando a una visión más compleja donde este reconocimiento de los símbolos se realiza mediante un proceso cognitivo que da lugar a la comprensión y por consiguiente, al conocimiento. En este fundamento surge el concepto de comprensión o comprensión lectora.

A pesar de que el término comprensión lectora, tal y como han ido argumentando muchos autores a lo largo de los años, tiene múltiples definiciones, todas ellas comparten la idea de un proceso activo ejercido por el lector donde los procedimientos que este realiza para dar sentido al texto no son menos importantes que la forma y contenido del propio texto.

Huey (1908) y Smith (1965) son los primeros investigadores en considerar la importancia de la comprensión lectora y el proceso que ésta implica.

Años más tarde, en las décadas de los 60 y 70, varios autores, entre los que destaca Fries (1963),

establecen una relación de automatismo entre la decodificación de símbolos y la comprensión lectora. Es decir, parten de la base que si el lector es capaz de enunciar las palabras, la comprensión de las mismas se dará a continuación de manera automática. Esta idea quedaría obsoleta poco después al probarse que al centrar el lector toda su atención en la decodificación de los símbolos, éste no consigue comprender el texto.

Destaca posteriormente la aportación hecha por Goodman quien introduce una nueva manera de ver la comprensión: “a psycholinguistic guessing game” (1971, p.135), o dicho de otro modo, introduce al concepto de lectura el del proceso activo por parte del sujeto marcando un antes y un después en los estudios sobre la comprensión lectora.

En la misma línea está la contribución realizada por Smith (1971) quien destaca, ampliando el nuevo punto de vista centrado en el sujeto de Goodman, cómo las características propias de cada lengua en cuanto a letra, palabra y oración se refiere, todas ellas independientes al nivel que se tiene de esa lengua, facilitan la organización de recursos del lector para obtener significado del texto.

Unos años más tarde, y continuando con el enfoque de la lectura como un proceso interactivo entre lector y texto, Anderson y Pearson (1984), Smith (1978) y Spiro (1980), todos ellos expertos en las áreas de la psicología, la enseñanza y la lingüística, empiezan a interesarse sobre cómo comprende el lector.

En la misma línea, Defior (1996) interpreta la lectura como un proceso psicolingüístico de creación de significado el cual consiste en descodificar la letra impresa y dotarlo de significado alcanzando consecuentemente la comprensión del texto. La autora se refiere a este proceso como un proceso que requiere un esfuerzo, una participación activa del lector mediante el uso de múltiples y variadas claves y estrategias.

Así pues, existen diferentes puntos de vista que dificultan una aceptación de alguna de las definiciones de lectura propuestas por la mayor parte de los investigadores. Aún así, se ha hecho un intento por parte de algunos de ellos por englobar los puntos de convergencia de las distintas definiciones y poder al menos categorizar las más similares. Según Mayor, Suengas y González-Marqués (1993), existen tres tipos de definiciones de lectura: las que se basan en la decodificación de estímulos gráficos, las que contemplan la comprensión como parte inherente a la lectura y las que necesitan de procesos cognitivos superiores que llevan al lector a hacerse suyo el contenido y a utilizarlo con un fin u otro.

A pesar de la gran dificultad en analizar y consensuar una definición más o menos amplia de lectura, hay un acuerdo común en entender la lectura como un proceso cognitivo de gran complejidad el

cual incluye numerosas etapas y procesos, con carácter interactivo y que forma parte del proceso global del lenguaje (Gil y Artola, 1984)

1.2 MODELOS DE PROCESAMIENTO DE LA LECTURA

Asumiendo que leer es un proceso que va mas allá de la decodificación de palabras y del encadenamiento de significados y que conlleva la utilización de la información procedente tanto del texto, como producto que debe ser comprendido, como del lector implicando un proceso dinámico entre éste y el texto, varios modelos tratan de explicar los procesos de procesamiento de la lectura basados en una u otra perspectiva convergiendo todos ellos en un mismo punto: el texto se debe analizar en varios niveles en un proceso que considere desde los elementos más básicos mediante microprocesos o procesos de bajo nivel relacionados principalmente con la decodificación y el análisis sintáctico y que se dan de manera casi automática, como mediante procesos más complejos o macroprocesos más relacionados con la comprensión del texto y que son más conscientes (Adams, 1982; De Vega, 1984; Alonso Tapia y Cols., 1992). Sin embargo, no existe una teoría común en cuanto a la manera como estos análisis se relacionan funcionalmente entre sí. A pesar de ello, Adams (1982) propone una clasificación de modelos, la cual será aceptada por la mayoría de estudiosos del campo siendo los tipos de propuestos: a) modelos de procesamiento ascendente o de abajo-arriba (*bottom-up*), b) modelos de procesamiento descendente o de arriba-abajo (*top-down*) y c) modelos interactivos. Estos modelos serán posteriormente ampliados y presentados con ciertas variantes por numerosos autores.

En base a esta clasificación se procede a continuación a describir algunos de los modelos más destacados y que mayor peso han tenido en el estudio de los procesos de lectura.

1.2.1 Modelos de procesamiento ascendente

Este enfoque tradicional relacionado con la Psicología del Comportamiento de los años 40 y 50 y con el modelo “*phonics*” de enseñanza de lectura que sostiene que el alumno debe identificar primero letras para poder luego leer palabras, entiende la lectura como un modelo serial donde el lector empieza por el reconocimiento del estímulo gráfico, lo decodifica convirtiéndolo en sonido y finalmente decodifica su significado mediante procesos independientes, contruidos unos a partir de otros y en sentido siempre ascendente; es decir, identificando primero los elementos lingüísticos más pequeños (grafías y palabras) hasta llegar a la comprensión de frases y textos considerados elementos lingüísticos superiores (Alderson, 2000). Se trata pues de un proceso lineal que empieza en un nivel inferior y acaba en uno superior. Destacan entre todas las aportaciones realizadas los modelos de Gough (1972) y de Laberge y Samuels (1974).

En el modelo de Gough (1972), el cual ha sido uno de los modelos más influyentes y a la vez cuestionado, la lectura es entendida como un procesamiento serial que se lleva a cabo letra a letra. El autor argumenta que las letras son reconocidas una a una mediante el reconocimiento del estímulo visual como un patrón familiar el cual es decodificado y asociado a su correspondiente fonema mediante un proceso neurológico de la corteza cerebral. Estos fonemas son incorporados al léxico donde son identificados e inmediatamente almacenados en una memoria temporal primaria para ser después analizados sintáctica y semánticamente dando lugar a una estructura u oración compleja la cual, una vez comprendida, se almacenará en la memoria final. Este modelo implica una serie de procesos, realizados siempre en la misma dirección (de elemental a superior), en el que no puede haber lectura sin un reconocimiento previo de letras. La siguiente figura (Figura. 1.1) muestra todos los procesos que se dan desde la exposición al estímulo visual hasta la obtención de significado a nivel de oración.

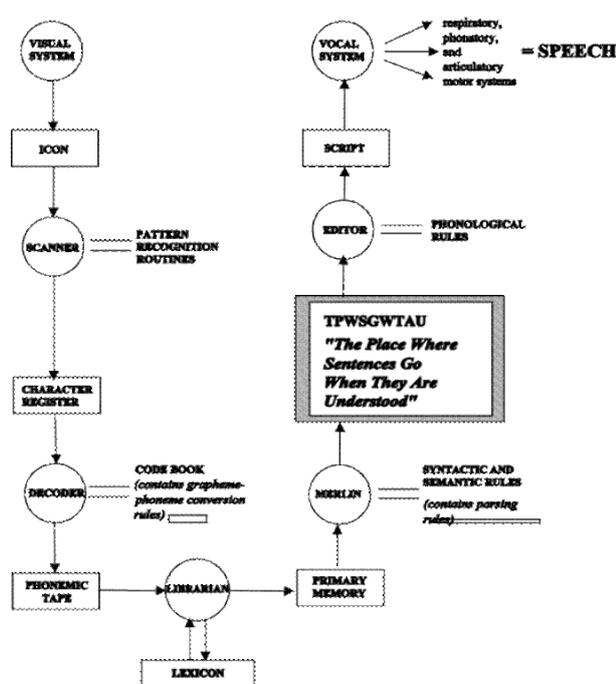


Figura 1.1. Modelo de Lectura de Gough. Fuente. (Smith, 2002)

Estudios posteriores demuestran que esta visión jerárquica, unidireccional y secuenciada de la lectura no se da como tal, sino que, por un lado, existen continuas inferencias entre los distintos procesos de reconocimiento que tienen lugar y, por otro, que éstas inferencias se dan en distintas direcciones según el contexto en que se encuentran las palabras (Perfetti y Roth, 1981; Hall, 1991) y según los conocimientos previos que el lector tiene sobre las palabras habidas en el texto (Perfetti, 1986)

LaBerge y Samuels (1974) asumen en su modelo las premisas básicas de la teoría del procesamiento de la información, considerando que la memoria operativa es limitada en cuanto a su capacidad de procesamiento y que, por lo tanto, deben existir otros procesos automáticos para poder atender a los procesos de comprensión. Su modelo se compone de cuatro elementos que siguen un proceso serial ascendente: a) la memoria visual; b) memoria fonológica; c) memoria episódica y d) la memoria semántica. La memoria visual permite la decodificación de los estímulos gráficos. Según la habilidad del lector y el grado de familiaridad con las palabras del texto, esta decodificación se hará de modo más o menos automático pasando de un proceso letra a letra, independiente al contexto en los lectores noveles, a un proceso holístico tomando toda la palabra en los lectores hábiles. La memoria fonológica permite el procesamiento de fonemas y palabras y sirve de puente entre la memoria visual y semántica para los lectores más hábiles; dicho de otro modo, los lectores noveles necesitan pasar un proceso de recodificación fonológica antes de obtener significado mientras que los más avanzados pueden obtener significado de las palabras directamente del estímulo visual. A diferencia de la memoria visual y fonológica que como se ha descrito, puede automatizarse, la memoria semántica es un proceso de recuperación de experiencias del propio lector, relacionadas con personas, lugares, objetos y con el tiempo, que debe ser realizado con atención y que resulta de gran utilidad en el proceso lector. La memoria semántica es el lugar donde se almacena el conocimiento general, al cual se recurre para la decodificación de palabras no conocidas en una lectura, siendo en este caso el conocimiento al que se recurre, la correspondencia grafía-fonema. Sintetizando, en el proceso de lectura se intenta relacionar la información gráfica con el conocimiento almacenado y poder dar significado al texto leído mediante un proceso serial semi-automatizado concentrando todo el esfuerzo en la comprensión del texto.

Estos modelos presentan ciertas limitaciones, como se demostrará en estudios posteriores, al no poder explicar que la información no siempre se obtiene de los procesos inferiores sino que a veces se obtiene de los superiores (Gil y Artola, 1984) y obviar el efecto que factores como el contexto y el conocimiento previo del lector ejercen en el proceso de comprensión del texto. En estos enfoques los lectores tienen un papel pasivo como meros decodificadores de una secuencia ordenada de sistemas.

1.2.2. Modelos de procesamiento descendente

Los modelos de procesamiento de lectura descendentes o de arriba-abajo (top-down), contrariamente a los modelos hasta ahora descritos, destacan la importancia del conocimiento que el lector posee y que aporta al texto tomando parte activa en ese proceso. El proceso de comprensión lectora partiría de un nivel superior correspondiente al conocimiento previo del lector y seguiría un camino descendente hacia la predicción de la información contenida en el texto mediante el input que ofrecen los estímulos gráficos. Así pues, la decodificación deja de ser el eje central en estos

modelos entre los que destacan los modelos de Smith (1971) y Goodman (1982).

Para Smith (1971), existen dos tipos de información: a) la información no visual o conocimiento previo situada en un sistema de la memoria y que va mas allá del texto incluyendo la experiencia propia del lector con el proceso de comprensión, el conocimiento del contexto del texto, la familiaridad con las estructuras propias de la lengua o del tipo de texto, el conocimiento general del mundo y el conocimiento del tema sobre el que trata el texto y b) la información visual relativa a la parte gráfica e impresa del texto. Según este autor, se da el proceso de lectura cuando el lector aporta la cantidad de información no visual necesaria de manera que reduce la visual a la estrictamente necesaria para obtener el significado correcto del texto.

Goodman, por su parte, a raíz de sus estudios sobre la lectura oral, define la lectura como “a psycholinguistic guessing game” (Goodman 1967, p.127) en la que el lector predice el significado del texto a partir de una pequeña parte de información facilitada por el propio texto y una gran parte de información facilitada por el conocimiento previo del lector. En su modelo Goodman hace referencia a un sistema grafofonético, a un sistema de marcadores estructurales o sistema sintáctico y al conocimiento de la lengua materna del lector, a las habilidades de lectura y a las experiencias previas o sistema semántico como sistemas en los que el lector se basa para descifrar el significado del texto. El proceso que hace el lector, según el autor, es un proceso donde intervienen la recodificación o conversión de grafías a fonemas, y/o la decodificación donde a partir de la grafía o el fonema se obtiene significado; en función de la habilidad del lector se dará un único proceso basado principalmente en el sistema semántico (lectores expertos) o se necesitará de los dos para descifrar el significado (lectores noveles). Dependiendo de si la lectura es silenciosa u oral y de la habilidad del lector, recodificación y decodificación se dan de un modo u otro. Por lo que al tipo de lectura se refiere, la recodificación se da de manera similar tanto a nivel de lectura silenciosa como a nivel de lectura oral. Contrariamente, a medida que el lector gana en habilidad, y por tanto no necesita recodificar sino decodificar, la lectura silenciosa adquiere más eficacia. En cuanto a la habilidad del lector, la recodificación es indispensable para el lector novel mientras que es un paso que puede obviar el lector experto.

La principal aportación de este modelo es demostrar el papel activo del lector y cómo las experiencias de los individuos y su conocimiento previo ejercen una importante influencia en el proceso de comprensión de textos hasta el punto en que, a determinados niveles de habilidad, no es necesario un profundo análisis de todos los sistemas proveedores de información.

Estudios posteriores demostraran, sin embargo, la inexactitud de las aportaciones de Goodman en cuanto a la relación habilidad lectora - usos del contexto y conocimiento previo como herramientas de predicción del significado demostrando como malos lectores deben su poca habilidad a problemas

de recodificación y no a problemas de uso de sus conocimientos (Adams, 1982; Schwartz, 1984).

Por otro lado Just y Carpenter (1980) y Perfetti (1986) demuestran respectivamente que los lectores expertos fijan su mirada en todas y cada una de las palabras obteniendo únicamente información de las palabras en las que se centran cada vez ayudándose del sistema sintáctico para dicho reconocimiento.

Vellutino y Scanlon (1987), determinan que lo que diferencia a los buenos lectores de los malos lectores es la mala decodificación fonética, la insensibilidad a las estructuras de las palabras y la poca habilidad para descifrar propiedades sintácticas entendiendo el problema de la comprensión lectora como un problema lingüístico y no como un problema de falta de conocimiento previo o de insuficiencia en estrategias descendentes.

Más recientemente, Samuels y Kamil (1988) a partir de sus estudios sobre la importancia de la información visual defienden que la identificación de las letras para entender las palabras no corresponde a un proceso serial sino que existen efectos sintácticos y semánticos de modo que pares relacionados son reconocidos más rápidamente que los no relacionados.

Así pues, los procesos de decodificación que los modelos descendentes pretendían minimizar recuperan toda su atención en estudios posteriores. El mismo Goodman, cuyo modelo es a menudo clasificado como un modelo descendente, revisa su modelo (Goodman, 1982) y sostiene que su modelo asume como objetivo la construcción de significado la cual requiere un uso interactivo de los sistemas grafofónicos, sintácticos y semánticos para la construcción de dicho significado. En su nuevo enfoque el autor concibe su modelo como un complejo proceso de búsqueda en el texto de claves gráficas, predicción de estructuras gramaticales y significados, confirmación de la hipótesis y corrección de la hipótesis en caso de que sea necesario, entendiendo el proceso de comprensión como un proceso donde todos los sistemas interactúan categorizando su nuevo modelo como un modelo interactivo, tal y como se muestra en la siguiente figura (Figura 1.2):

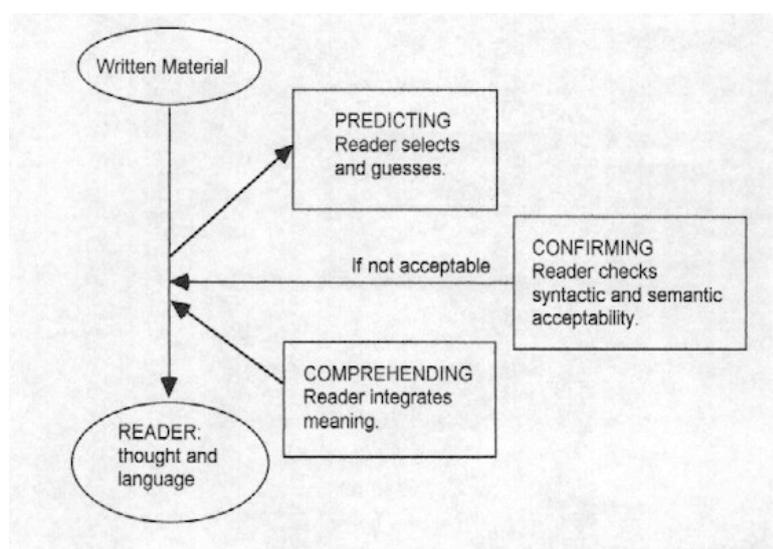


Figura 1.2. Modelo de lectura interactivo de Goodman. Fuente. Goodman y Goodman, (1980)

1.2.3 Modelos Interactivos

Como solución a las limitaciones que los modelos ascendentes y descendentes presentan y asumiendo, como ya apuntaba Goodman en la revisión de su modelo, que todos los elementos que intervienen en el proceso de lectura pueden interactuar bien de abajo-arriba, o de arriba-abajo surgen los denominados modelos interactivos.

Según Grabe (1991), en estos modelos el proceso de comprensión deja de ser un proceso serial para pasar a ser paralelo y según Schwartz, (1984) bidireccional. Paralelo, en el sentido que la familiaridad que el lector tiene con las palabras del texto se ve complementada por la información que obtiene del contexto siendo ambos factores determinantes para el proceso de percepción. Dicho de otro modo, los sistemas sintáctico y semántico interactúan simultánea o alternativamente entre sí agilizando el proceso de percepción y por tanto de obtención de significado de las palabras. Por otro lado, se entiende como un proceso bidireccional en cuanto a que la relación entre los diferentes niveles de procesamiento ya no sólo dependen de los procesos previos superiores o inferiores sino que dependen de ambos.

Estos modelos apuntan también que no sólo la información procedente del exterior es la que favorece las predicciones o inferencias sino que la activación del conocimiento también se ve facilitada por otros aspectos como el propósito o finalidad con la que se lee el texto. El conocimiento que el lector aporta interacciona constantemente con la información facilitada por el propio texto mediante procesos paralelos de reconocimiento de las palabras y de procesamiento sintáctico y

semántico que llevaran al lector a diferenciar las diferentes estructuras que componen el texto estableciendo relaciones entre ellas y reduciendo y reorganizando la información (Taraban y Mc Clelland, 1988, 1990). Este apunte señala la importancia que cobra el lector en estos nuevos modelos como parte activa del proceso al construir en su mente una representación del significado del texto relacionando la información del texto con su conocimiento del mundo y su objetivo de lectura (De Vega, 1984). Destacan entre todas las aportaciones realizadas al campo, los modelos de Rumelhart (1977) y de Stanovich (1980).

Para Rumelhart (1977), quien asume las premisas establecidas por los estudios de la inteligencia artificial y las redes neuronales, el procesamiento de la lectura es un proceso paralelo que incorpora mecanismos de retroalimentación que permiten la interacción entre las diversas fuentes de conocimiento, ya sea lingüístico o general del mundo, con la información visual. Según el autor se llega a la hipótesis final mediante una interacción continua y simultánea entre numerosas fuentes de conocimiento (ortografía, léxico, sintaxis, semántica y experiencias y conocimiento previo del lector) y la información visual que ofrece el texto vía un centro de mensajes que recoge, analiza y contrasta la información aceptando y rechazando hipótesis hasta llegar a la interpretación más ajustada.

La principal limitación de ese modelo, tal y como acepta el mismo autor (Rumelhart 1997, p.736) es no poder determinar de forma consistente cuales son los diferentes mecanismos que intervienen en este sistema.

Stanovich (1980) por su parte propone un modelo interactivo de compensación que ofrece una visión más amplia y compleja del proceso lector. Este modelo propone que en caso de fallo o deficiencia de alguna de las fuentes de conocimiento involucradas en el procesamiento de lectura, éste se ve compensado por una mayor actividad de cualquier otra parte independientemente del nivel de procesamiento afectado. El autor justifica de este modo hechos contradictorios como por ejemplo un mayor uso de información contextual por parte de lectores con dificultad; la deficiencia en el conocimiento de reglas de ortografía por ejemplo puede verse compensada por una mayor dependencia en el contexto.

Al igual que sucede con el modelo propuesto por Rumelhart, el hecho de no poder demostrar empíricamente como funciona dicha compensación pone en entredicho su validez. Cabe destacar, aún así, que Stanovich (1982) a raíz de una revisión de estudios existentes sobre el procesamiento de la lectura, insiste en definirlo como un procesamiento interactivo o bidireccional.

Se puede concluir que los modelos interactivos aportan una visión más completa y amplia en comparación a los modelos anteriormente presentados, siendo estos, en consecuencia, más

aplicables a diferentes situaciones de proceso de lectura a pesar de ser, por su propia complejidad, modelos que dificultan su verificación en la práctica. Es por esto que dichos modelos servirán de punto de partida en muchos estudios e investigaciones llevadas a cabo sobre la lectura y la comprensión lectora tanto en primera como en segundas lenguas.

1.3 PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Una vez claro que para que haya lectura, y no sólo un visionado del texto, el lector debe conocer e identificar el conjunto de señales y símbolos que conforman el texto, es fundamental ver cuáles son los procesos que hacen posible la obtención de significado. A pesar de que algunos de los procesos implicados en la lectura se interiorizan y automatizan rápidamente, como es el proceso de descodificación de los símbolos, la lectura es un proceso activo que va más allá de la mecánica y la decodificación.

Para que tenga lugar una lectura significativa el lector debe, en primer lugar, establecer una relación entre el material descodificado y sus conocimientos previos para poder establecer después inferencias según el contexto al que se refiere el texto y construir finalmente mediante un proceso cognitivo, significado. Además del proceso cognitivo, los procesos perceptivos y lingüísticos interactúan entre sí para dar lugar a la comprensión lectora. Todos estos procesos están constituidos a su vez por otros subprocesos y componentes los cuales han sido objeto de investigación reciente por los campos de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística.

Tal y como se ha visto en los apartados anteriores, la lectura se entiende actualmente como un complejo proceso multifactorial donde intervienen e interaccionan múltiples elementos o variables. Como elementos dependientes del sujeto destacan los procesos cognitivos, los procesos metacognitivos, el conocimiento previo y aspectos motivacionales y/o afectivos. Dependientes del contexto destacan elementos como los culturales, situacionales o lingüísticos y finalmente dependientes del texto destacan elementos como los propios contenidos o las formas gramaticales.

Corroboran la existencia de estas variables o elementos dependientes los destacados estudios de Mayor (1980) y Mayor, Suengas y González, (1995, p.207) en los que los autores aportan una innovadora visión multidisciplinar argumentando que “parece indiscutible que en la lectura intervienen numerosas variables –genéticas y ambientales- además de las estrictamente lingüísticas y que incluyen variables orgánicas –neurológicas y sensoriales- y cognitivas –procesos atencionales, perceptivos, mnémicos, de categorización, inferenciales, de solución de problemas, etc.” En función pues, de cómo actúan e interactúan dichos elementos se hace posible y se da una mayor o menor comprensión de los textos.

A continuación se procede a explicar el funcionamiento de dichos elementos. Dado que las variables de lector en procesamiento de lectura en general y, más específicamente en este estudio, son de especial interés, se hará especial hincapié en la explicación de dichos elementos.

1.3.1 Elementos dependientes del sujeto

Conforme a si se hacen o no evidentes durante la lectura, permitiendo al lector ser consciente y parte activa en su comprensión o no, podemos establecer una primera categorización y hablar de procesos cognitivos y metacognitivos.

1.3.1.1 Procesos cognitivos

Que la lectura se realice como un ejercicio simple y sencillo implica que ha habido una automatización de los distintos procesos implicados en la misma por parte del lector. A pesar de ello, actualmente se sostiene que aun habiendo interiorizado y automatizado parte de los procesos más inconscientes la lectura requiere un procesamiento consciente por parte del lector.

Según Just y Carpenter (1987), los procesos cognitivos se pueden dividir en “procesos de bajo nivel”, siendo estos los procesos que se realizan más automáticamente, y en “procesos de alto nivel” refiriéndose el autor con este término a los procesos conscientes que realiza el lector para obtener el significado del texto.

a) Los procesos de bajo nivel: procesamiento de palabras y procesamiento sintáctico

Los procesos de bajo nivel incluyen el reconocimiento de palabras por un lado y el procesamiento sintáctico por otro. El reconocimiento de palabras implica la actuación de un proceso perceptivo visual que se puede realizar siguiendo dos rutas distintas en función tanto de las características de la propia palabra como del lector (Ellis y Young, 1988). Este proceso es seguido por la asociación de un concepto a cada palabra incluyendo, por consiguiente, su significado e información morfosintáctica y gramatical (Tanenhaus y Carlson, 1989).

Por su parte, el procesamiento sintáctico va más allá del reconocimiento de las palabras y de su significado ya que éstas por sí mismas no aportan toda la información necesaria para interpretar un texto correctamente. El procesamiento sintáctico tiene por objetivo descifrar cuales son las relaciones sistemáticas que se establecen entre las palabras de la oración las cuales se dan siguiendo normas sintácticas preestablecidas. Dicho de otro modo, y tal y como apunta Graham (1985), para comprender correctamente el significado de un texto se hace indispensable atender a las relaciones estructurales establecidas entre las palabras del mismo texto conocidas como reglas sintácticas, las cuales, a su vez, se sirven de información implícita en la oración como: estructura morfológica

de las palabras, clase gramatical, orden de las palabras, signos de puntuación y significado de las palabras (Mitchell, 1987).

Numerosos estudios en el campo de la comprensión lectora señalan el procesamiento sintáctico como la vía principal para establecer las relaciones entre las palabras de una oración (Huggins y Adams, 1980; Garnham, 1985; McClelland, St John y Taraban 1989).

b) Procesos de alto nivel: procesamiento semántico y procesamiento textual

Por lo que se refiere a los procesos de alto nivel o procesos conscientes, Garnham (1985) y Just y Carpenter (1987) señalan que en la construcción del significado de un texto el papel del lector es fundamental siendo él el responsable, como ya se ha mencionado anteriormente, de reconocer las palabras y analizar sus relaciones pero también de elaborar un esquema mental o significado a partir de la información aportada por la secuencia de oraciones. Para la elaboración de dicho esquema se requiere de una serie de procesos de alto nivel los cuales incluyen procesos conocidos como procesos semánticos y procesos textuales y que se detallan a continuación.

El reconocimiento de palabras y su procesamiento sintáctico permite obtener su significado. Dicha obtención de significado es la construcción de una representación mental de su contenido. Se entiende pues por procesamiento semántico la construcción de una representación mental o estructura semántica (significado) de las distintas oraciones de un texto en las que se indican el rol que desempeñan los diferentes constituyentes (Just y Carpenter, 1987).

La forma como se construyen estas representaciones mentales ha sido objeto de interés y estudio tanto de la Psicolingüística como de la Inteligencia Artificial.

Según Palmer (1978) y Pyslyshyn (1973,1984), una vez analizadas las relaciones semánticas entre los diferentes elementos semánticos de una oración (siendo estos el papel del lector, acciones, estados y circunstancias), se construye una o varias proposiciones representantes del significado de la oración. En el análisis semántico se entiende por proposición la unidad mínima de información y los elementos que la constituyen son los conceptos. Así pues, hay que tener claro que una misma estructura semántica puede tener diversas estructuras sintácticas o dicho de otro modo, que la estructura semántica de una proposición no es lo mismo que la estructura sintáctica de una oración. Las oraciones son maneras de comunicar significados y las proposiciones son los significados en sí, siendo estas últimas las que quedan almacenadas en nuestro sistema cognitivo.

Una vez obtenido el significado de una oración falta todavía un último paso para completar el proceso de comprensión lectora. Las oraciones se presentan en textos los cuales presentan cohesión sintáctica y coherencia temática (Mayor, 1984). Para entender las relaciones que se dan a nivel

de texto es necesario conocer el procesamiento textual (Sainz, 1991). El procesamiento textual comprende: a) la integración de las proposiciones del texto, b) la elaboración de inferencias según los esquemas cognitivos del lector y c) la propia interpretación del texto. En este proceso el lector adquiere un papel activo en la construcción del significado del texto actuando en cada uno de los niveles de procesamiento textual.

a) Integración de las proposiciones del texto

A medida que el lector avanza en la lectura de un texto va construyendo distintas proposiciones las cuales se representan en la memoria semántica en forma de red compleja a la que se van incorporando nuevas proposiciones a medida que sucede la lectura. Estas proposiciones se ordenarían en forma de estructura jerárquica de mayor a menor según la importancia de la información aportada.

Destaca la aportación de dos grandes autores como Kintsch y Van Dijk (1978) y Kintsch (1988) quienes en su teoría sobre la formación de estructuras proposicionales afirman que el procesamiento textual se da siguiendo una serie de fases. Primero se da una agrupación en bloques de las proposiciones del texto. Seguidamente, se establece una interrelación entre dichos bloques dando lugar a una red proposicional superior que representa el texto base el cual será transformado en una tercera fase en una macroproposición la cual constituye a su vez la información principal del texto. Paralelamente los conocimientos previos del lector serán los encargados de supervisar y controlar la comprensión.

Esta teoría pone de manifiesto, sin embargo, una deficiencia que ha sido muy criticada por otros autores. Según apunta Johnson-Laird (1983) si para interpretar semánticamente una oración se hace imprescindible recurrir al contexto esta teoría pierde toda su validez. En consecuencia, para la comprensión de un texto, además de ser necesaria la construcción de una proposición, es necesaria la elaboración de un modelo mental sobre lo que el texto enuncia y un conocimiento previo del mundo. A medida que se va elaborando el modelo este se utiliza como punto de partida para la posterior realización de inferencias y para la interpretación del texto. El lector establece así su propio modelo de texto el cual va más allá del propio significado literal realizando un proceso que implica la actualización de representaciones mentales, la realización de inferencias a partir del conocimiento previo que posee y un análisis del contexto (Miller y Johnson-Laird, 1976; Johnson-Laird, 1983).

Gibbs (1984) lo sintetiza bien al enunciar que estas teorías asumen que el sistema cognitivo no tiene los procedimientos suficientes para la determinación de cualquier expresión sea cual sea su uso y su contexto.

b) Elaboración de inferencias

Según Gonzalez Marqués (1991) se entiende por inferencia la actividad cognitiva que un sujeto

realiza para obtener información nueva a partir de la información ya disponible estando, por consiguiente, esta actividad íntimamente relacionada con el razonamiento. Esta definición da a entender que solo una parte de la información es facilitada por el texto (información explícita) y que existe parte de la información (información implícita) que deber ser inferida por el lector.

En el proceso de realización de inferencias el lector realiza tres procesos, estableciendo, por un lado, relaciones entre los diferentes componentes de un texto y, por otro, integrando la información del texto con el conocimiento previo del lector y con su esquema cognitivo. Autores como Fletcher y Bloom (1985) o Johnston (1989) consideran estos procesos, dada su importancia, como imprescindibles para la comprensión lectora.

Por otro lado, la mayor o menor capacidad de un lector para realizar estas inferencias explica que un texto sea interpretado de un modo u otro en igualdad de condiciones. Cabe destacar en este punto la aportación de Adams y Bruce (1980) quienes señalan que cuanto más relevantes sean las inferencias realizadas, que no todas las posibles, mejor será comprendido un texto y añaden que para ello el lector cuenta con unas reglas implícitas que determinan qué información implícita se puede añadir; es decir que éste cuenta con estrategias sistemáticas para la elaboración de inferencias.

En cuanto a los elementos responsables de la formación de inferencias el mismo autor (González Marqués, 1991) señala tres elementos principales: el procedimiento usado para su establecimiento, los elementos representacionales y los elementos contextuales.

Según Garrod (1985) se pueden diferenciar entre inferencias lógicas e inferencias psicolingüísticas en función del procedimiento utilizado para su establecimiento. Las inferencias lógicas se caracterizan por la atribución de un esquema inferencial a un conjunto determinado de premisas independientemente del contexto en que se encuentran pudiendo resultar las inferencias iguales en situaciones diferentes. Por otro lado las inferencias psicolingüísticas se construyen interpretando expresiones según un modelo mental del texto siendo por tanto, dependientes del contexto.

Por lo que a los elementos representacionales se refiere, aquellos aspectos íntimamente relacionados con las estructuras cognitivas donde se almacena el conocimiento previo del lector y con las representaciones del texto procesado se conocen como aspectos representacionales. Clark (1985) se refiere a estos esquemas cognitivos como fundamentales ya que proporcionan los elementos esenciales para que se den las inferencias.

Finalmente, Musseler y cols. (1985) apuntan al contexto como el elemento que facilita gran parte de las claves necesarias para la realización e inferencias.

Por otro lado, en cuanto a la clasificación de inferencias, existen numerosas clasificaciones según los diversos criterios elegidos ya sean éstos función, nivel al que se realizan, tipo de relación que establecen, etc. Destaca la aportación de Johnston (1989) quien sintetiza que sea cual sea el procesamiento en el que estén implicadas las inferencias (abajo-arriba o arriba-abajo) y el nivel en el que se realicen, la realización de inferencias permite construir una representación mental integrada, ordenada y coherente del significado del texto. Dicho de otro modo, las inferencias aportan a las representaciones mentales del significado información que no aparece explícita en el texto pero que es indispensable para su correcta interpretación, establecen relaciones entre los diferentes elementos del texto reuniéndolos en uno e integran la información del texto con el conocimiento previo del lector.

c) Interpretación del texto

Interpretar el texto supone la realización de una representación semántica global en la que se encuentran integradas tanto la información explícita del texto como las inferencias realizadas por el lector a medida que avanza la lectura. La representación realizada en primer lugar sirve a su vez como guía para la interpretación de lo que se lee a continuación y así sucesivamente hasta completar la lectura.

Sobre la representación semántica, Johnson-Laird (1983), Kintsch y Van Dijk (1978), Kintsch (1988), presentan una representación integrada y dinámica del texto en los que ellos denominan “modelos mentales” o “modelos de situación” donde se integran, además de la información del propio texto, los conocimientos previos del mundo que tiene el lector y las inferencias construidas durante la lectura. Así pues, los modelos mentales se van determinando a medida que avanza la lectura del texto y se va añadiendo información.

Una vez analizados los subprocesos que intervienen en el proceso cognitivo del procesamiento de la lectura y antes de pasar al análisis del siguiente proceso, se quiere puntualizar que, aunque ciertos autores contemplan también el conocimiento previo que el lector tiene del mundo como una parte del proceso, y más en concreto del procesamiento textual, otros los consideran un factor en cierta forma independiente. Dada la importancia que este elemento tiene en si mismo y en este estudio en particular, se le dedica un apartado a continuación en este mismo capítulo.

1.3.1.2 Procesos Metacognitivos

Los procesos metacognitivos intervienen en el proceso lector juntamente con los ya descritos procesos cognitivos siendo éstos los responsables del ajuste de los recursos y acciones del lector al objetivo de la lectura o actividad y de la autoevaluación de la comprensión para emprender acciones en caso de que dicha comprensión falle.

Los primeros autores en estudiar los procesos metacognitivos y su relación con la lectura y la comprensión lectora fueron Myers y Paris (1978) y Markman (1977) respectivamente. Estos primeros estudios atribuyen el nivel de comprensión lectora al conocimiento que el lector tiene del propio proceso lector.

Numerosos estudios han sido realizados posteriormente con el objetivo de analizar, por un lado, el conocimiento del proceso lector (Paris y Myers, 1981) y por otro, el control ejercido por el lector en la comprensión (Baker y Brown, 1982). Todos estos estudios coincidían al considerar la comprensión eficaz como un equilibrio perfecto entre todas las variables que intervienen en el proceso lector mediante procesos superiores de naturaleza metacognitiva. Por el contrario, no existía un acuerdo a la hora de explicar cómo actúan estos procesos metacognitivos. A fin de conciliar los distintos puntos de vista surgieron estudios (Paris, Lipson y Wixson, 1983; Baker y Brown, 1984b) los cuales aportaron una distinción entre los distintos tipos de fenómenos cognitivos estableciendo, por un lado, el conocimiento consciente sobre el funcionamiento y la estructura del sistema cognitivo y, por otro, el control de las actividades cognitivas.

Estudios más recientes como los de Forrest - Pressley y cols. (1989), Kurtz (1990) corroboran la existencia de dos tipos de fenómenos cognitivos o componentes básicos de la metacognición y añaden que un buen conocimiento metacognitivo de la comprensión es un indicador fiable de la actuación del lector en la actividad de la lectura.

Paralelamente, Bialystock (1988) y Alonso Tapia y cols. (1992) demuestran en sus estudios la existencia de una estrecha relación entre los componentes de la metacognición y la comprensión lectora.

Finalmente, vale la pena mencionar el modelo propuesto por Mayor, Suengas y González-Marqués (1993) sobre la actividad metacognitiva el cual parte de un punto de vista multidimensional que intenta a partir de dos modelos parciales construir un modelo global. Este modelo conserva la conciencia y el control, elementos ya presentes en modelos anteriores y añade un nuevo componente, al que los autores se refieren como autopoiesis, mediante el cual la actividad metacognitiva articula el poder volver a uno mismo o el ir más allá de la información facilitada. Este modelo, sin embargo, no destacará en el campo de la investigación de la comprensión lectora.

Las últimas tendencias en el estudio de la metacognición parecen tener mayor interés por la evaluación de la comprensión lectora y por la utilización de distintas estrategias para restaurar los errores encontrados; es decir, por el estudio de las formas estratégicas de la metacognición.

1.3.1.3 Conocimiento previo

Ya desde el trabajo de Barlett en los años treinta queda claro que la naturaleza del conocimiento del mundo que posee el lector influye no solo en lo que éste recordará del texto (Barlett, 1932), sino también en la comprensión y la manera como procesará el texto. Es por eso que, como más información tenga el lector sobre el tema del que trata el texto mayor y mejor será la comprensión.

Los conocimientos que un lector posee tanto sobre el mundo físico y social y sobre sí mismo (conocimiento declarativo) como sobre las reglas para aplicar dichos conocimientos (conocimiento procedimental) están almacenados en la memoria a largo plazo. Una de las teorías más aceptadas compartida por Anderson, Spiro y Anderson, (1978) y Rumelhart y Ortony, (1977) sostiene que todos estos conocimientos están organizado en esquemas, entendiendo por esquemas los formalismos que se han propuesto para representar el conocimiento previo (Schank, 1982).

Dada la importancia que la teoría de los esquemas ha cobrado en la investigación de la comprensión lectora en segundas lenguas esta teoría se explicará en profundidad en el apartado dedicado a la lectura en segundas lenguas.

1.3.1.4 Aspectos afectivos y motivacionales

Spiro (1980a) en sus estudios sobre la lectura habla de los sentimientos subjetivos del lector los cuales van asociados al procesamiento de la lectura y a los que el autor se refiere como “aspectos no analíticos”.

Años después Solé (1992) sostiene que deben darse, al menos, tres factores para que la lectura sea significativa. Por un lado, el lector debe saber cuál es el objetivo de la lectura, por otro, se debe sentir capaz de poder ejecutar la actividad correctamente y finalmente, debe encontrar interesante la actividad.

Los estudios del mismo Solé (1992) y Suengas y González-Marqués (1993) añaden otra interpretación del concepto de lectura según el cual ésta es entendida como un acto voluntario y que se realiza por placer y que para que sea aprendida y ejecutada correctamente el niño debe, más que haber desarrollado técnicas y estrategias, estar motivado.

Por otro lado, Montero (1996), en una revisión de las teorías motivacionales, amplía el concepto de motivación y la define como el conjunto de factores afectivos y cognitivos que ejercen influencia a la hora de elegir, iniciar, dirigir, y mantener una conducta así como sobre la intensidad y calidad de la misma y añade, que la motivación aporta energía a la conducta del individuo.

Vale la pena hacer referencia a la aportación del mismo autor al campo de la educación quien mediante sus estudios sostiene que los factores motivacionales juntamente con la inteligencia influyen específica y de un modo determinante sobre el rendimiento escolar.

Teniendo en cuenta que la influencia que los aspectos afectivos y motivacionales ejercen en la lectura es uno de los objetivos principales de esta investigación, a continuación se dedica todo un capítulo a ello.

Una vez revisados todos los procesos y elementos que intervienen en el proceso de la comprensión lectora y a modo de resumen de este apartado, se ha considerado oportuno explicar también la clasificación que la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) aporta sobre los procesos o niveles de comprensión lectora en el estudio PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) dada la influencia que este estudio ha ejercido en el diseño de la presente investigación.

El marco teórico en que se basa este estudio se recoge en MULLIS, I.V.S. et al., 2006, Cap. 2 y se basa, a su vez, en la literatura más arriba presentada y en las aportaciones Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) quienes entienden la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, identificando hasta tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica.

Según PIRLS (2006) y como ya se ha apuntado en los apartados anteriores, el lector construye significado mediante la localización y obtención de ideas concretas en el texto, realizando inferencias, interpretando e integrando información y finalmente analizando o evaluando las características de los textos. Más allá de los procesos cognitivos, se encuentran las estrategias metacognitivas las cuales permiten al sujeto comprobar su comprensión y ajustar las acciones necesarias para entender el texto.

Los conocimientos y experiencias previas del mundo que posee el lector actúan como filtro para la comprensión del texto en cuanto a que delimitan el entendimiento del lenguaje, del texto y del propio mundo.

De acuerdo con estas premisas, el estudio PIRLS (2006, p. 33-35) distingue cuatro niveles de comprensión que intervienen en la comprensión lectora:

a) Comprensión literal o localización y obtención de información explícita.

Se entiende como comprensión literal aquella que se obtiene del reconocimiento de información clave para el objetivo de lectura y que el lector realiza mediante el empleo de diversos métodos

como:

- Identificación de información relevante para el objetivo específico de la lectura.
- Búsqueda de ideas específicas.
- Búsqueda de definiciones de palabras o frases.
- Identificación del contexto o la ambientación de una historia
- Localización de la idea principal explícita en el texto

b) Comprensión inferencial o realización de inferencias directas.

Se entiende por comprensión inferencial a la habilidad para obtener información e ideas nuevas no explícitas en el texto, pero sí claramente implícitas en él. La construcción de inferencias permite al lector avanzar más allá del plano superficial de la lectura y completar los vacíos en el significado que a menudo aparecen en los textos.

En este proceso incluye la realización de tareas como:

- Inferir que un acontecimiento da pie a otro acontecimiento.
- Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos.
- Determinar el referente de un pronombre.
- Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.
- Describir la relación entre dos personajes.

c) Interpretación e integración de la información.

Este proceso requiere la interpretación de significados tanto particulares como el global del texto, más allá del sentido concreto de las frases, captando significados implícitos e integrándolos. Para ello el lector recurre a ideas, datos y experiencias propias.

Este nivel de comprensión requiere por parte del lector:

- Discernir el mensaje o tema global de un texto.
- Considerar una alternativa a las acciones de los personajes.
- Comparar y contrastar información del texto.
- Inferir la atmósfera o tono de una historia.
- Interpretar una aplicación al mundo real de la información del texto.

d) Comprensión crítica o análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

En proceso incluye el análisis y la evaluación, a partir tanto de los conocimientos previos del mundo que tiene el lector, como del contenido del texto, la forma, la estructura y los elementos textuales del mismo. Para tal fin el lector utiliza sus conocimientos sobre el uso del lenguaje y sobre las características de los textos escritos.

Este proceso de comprensión requiere por parte del lector actividades como:

- Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos puedan suceder en la realidad.
- Describir cómo el autor idea un final sorprendente.
- Juzgar si la información en el texto es clara y completa.
- Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.

1.3.2 Variables del contexto

Según indican Rosenblatt, uno de los primeros autores en estudiar los efectos del contexto en la comprensión lectora, y Cairney, también destacado investigador del tema, el contexto, en cualquiera de sus maneras, es considerado como un elemento clave en la obtención de una representación del significado de un texto (Rosenblatt, 1978; Cairney, 1990)

Cairney (1990) distingue en sus estudios varios tipos de contexto (social y cultural, temático y situacional) los cuales influirán a distintos niveles.

Por lo que se refiere al contexto social y cultural, el autor lo define como el contexto a partir del cual el lector habrá construido su conocimiento del mundo. Según esta premisa, lectores de un mismo contexto tendrán el mismo significado para un concepto y construirán consecuentemente representaciones de significado similares. El autor hace referencia también al efecto que el contexto ejerce en el campo de la educación, indicando que el ambiente de procedencia, la clase sociocultural a la que pertenece o los procedimientos utilizados por el centro escolar para la enseñanza de la lectura por ejemplo, influirán sobre la concepción que el alumno realiza sobre este proceso.

En cuanto al contexto temático, el autor se refiere con éste término al conocimiento que el lector posee sobre el tema del que trata el texto y que facilitará por tanto la elaboración de una representación de significado. En ocasiones el lector no llega a determinar cuál es el contexto temático del texto ya sea bien porque este ofrece pocas referencias o porque su capacidad lectora es deficiente. Es en estos casos cuando la presencia de ayudas como títulos, preguntas, imágenes, etc. puede resultar fundamental para la construcción de la representación de significado. Por otro lado, el autor habla de contexto situacional entendiendo por éste el contexto en el que se desarrolla la lectura y que influirá en cómo se aborda la lectura y el objetivo que se pueda tener con esta.

Finalmente el autor habla del contexto social del texto el cual hace referencia las circunstancias bajo las que ha sido redactado el texto y que también influirán a la hora de interpretar su significado.

El mismo Cairney (1990) resume que no puede haber lectura sin que los distintos tipos de contexto influyan en la representación del significado que el lector construye cuando este relaciona todas las

fuentes de información de las que dispone.

1.3.3 Variables del texto

Brown, Annbruster y Baker (1986) consideran que elementos como por ejemplo, la sintaxis, la organización o estructura, el vocabulario, la coherencia y la cohesión, entre otros, de un texto influyen directamente en tener una mayor o menor comprensión del mismo.

Los principales estudios en este campo vienen dados, entre muchos otros, por autores como Van Dijk (1978) quien diferencia entre superestructura (forma del texto) y macroestructura (contenido semántico del texto); Mayor (1984), Frederiksen (1975), Van Dijk y Kintsh (1983), Meyer (1985), Just y Carpenter (1987), Aznar, Cros y Quintana (1991) quienes estudian la variedad y/o diferentes tipos de textos o el más reciente estudio de Sainz (1991) quien establece dos tipos de estructuras de un texto según si estas proposiciones del texto se representan en términos de gramática o bien de esquema.

A pesar de existir un gran número de estudios, clasificaciones y variables del texto de enorme interés, dadas las características de la presente investigación, no se ha considerado oportuno extenderse en su presentación.

1.4 LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS

Tal y como se ha visto en los apartados anteriores, durante los últimos años ha habido giros y una tendencia al cambio en lo que a teorías sobre la comprensión lectora se refiere. Empezando por un punto de vista más tradicional el cual se basaba en la decodificación de una forma escrita, pasando por un enfoque cognitivo que destaca el importante rol que juega en la lectura el conocimiento previo del mundo que tiene el lector, llegando finalmente a los enfoques más recientes que defienden la importancia de los procesos metacognitivos. Mokhtari y Reichard (2002), en una revisión reciente de la bibliografía existente, inciden en la importancia clave que ejercen tanto las teorías cognitivas como las metacognitivas.

Al hablar de comprensión lectora en segundas lenguas, y una vez superado el error de pensar que las teorías que rigen la comprensión lectora en L1 son igualmente aplicables a la comprensión lectora en segundas lenguas, se considera que ambos tipos de comprensión presentan características suficientemente diferenciadas como para establecer una clara separación entendiéndose, por lo tanto, un comportamiento diferente.

Así lo afirma Bernhardt (1991) al enunciar que la lectura en segundas lenguas es un nuevo,

diferente y complejo proceso social y psicolingüístico de alfabetización el cual no se puede dividir en componentes lectores y componentes lingüísticos.

La primera cuestión que se plantean los principales estudiosos del tema, y así lo refleja la literatura existente empezando por Alderson (1984) y hasta Gaonach (2000), es saber cómo influyen el nivel de lengua materna y el nivel de lectura en lengua materna en la lectura en segundas lenguas. Esta influencia ha sido principalmente explicada mediante la hipótesis de la interdependencia cuyo representante principal es Goodman (1979) y la hipótesis del cortocircuito de Clarke (1980). La primera hipótesis apunta a que sea cual sea el nivel que el lector tiene en L1 hay siempre transferencia a la L2. La segunda hipótesis sostiene que el lector que lee en L2 debe tener un nivel mínimo de conocimiento de L1 para que haya transferencia de una lengua a otra. Es de esta premisa de donde se presenta el interrogante de conocer cuál es ese nivel mínimo, conocido en la actualidad con el término nivel umbral, y con el que Cummins (1979) se refería originariamente al nivel lingüístico necesario para que un alumno bilingüe no presente ningún obstáculo en su desarrollo cognitivo.

En cuanto a cómo el nivel de conocimiento de la L2 afecta en la transferencia de habilidades lectoras, sólo está claro en lectores sobresalientes; un buen lector en L1 raramente podrá utilizar las habilidades lectoras en L1 si su conocimiento de la L2 es prácticamente inexistente.

Por lo que a la transferencia de destrezas lectoras de L1 a L2 se refiere, ocurre de la misma manera; al leer en L2, por muy alta que sea su competencia lingüística en esa lengua, si no ha sido alfabetizado en L1 no puede transferir destrezas lectoras puesto que no las tiene.

Otro foco de interés es poder descifrar cuales son las destrezas lectoras que se transfieren más fácilmente. Una respuesta a esta cuestión es la aportada por Bang y Zhao (2007) quienes mantienen que la identificación de caracteres es transferida sin dificultad. Aún así, saber qué sucede con otras destrezas que requieren procesos más complejos como la capacidad de realizar inferencias, de interpretar o de recuperar el conocimiento previo han sido y siguen siendo objeto de interés entre los expertos del campo.

Una contribución innegable es la de Alderson (1984) quien, en la búsqueda de una respuesta a este gran interrogante, encuentra que a pesar de que tanto el nivel como las destrezas lectoras que el lector posee en L1 son importantes, el nivel lingüístico tiene mayor relevancia. Esta contribución será corroborada posteriormente por otros destacados autores como son Eskey y Grabe (1988).

Estos resultados servirán como punto de partida para estudios posteriores, como el llevado a cabo por Bossers (1991) sobre el nivel lingüístico, llegando a la conclusión de que a pesar de que un

mayor nivel lingüístico en L2 es crucial en niveles iniciales, es el nivel de lectura en L1 el que tiene mayor influencia en niveles avanzados probando así la existencia de un nivel umbral en lo que a transferencia de destrezas lectoras se refiere.

Cummins (1991) por su parte, en una revisión de su obra explica que una vez una vez adquirida la habilidad lectora en L1 ésta está a punto para ser usada en L2 argumentando que, una vez adquirida la destreza lectora en L1 lo único que se necesita para que se de la transferencia es un nivel lingüístico suficiente en L2. El autor puntualiza también en este estudio que la transferencia se da siempre de lengua minoritaria a lengua mayoritaria por razones sociopolíticas y sociolingüísticas y por lo tanto, cuando se pretende que un lector aprenda a leer tanto en L1 como en L2 la instrucción debería ser dada en L1 y no en L2.

Estudios recientes como los de August y Shanahan (2006) o Kinger et al. (2006) afirman también que aquellos lectores los cuales han sido alfabetizados en su lengua materna presentan mayor facilidad a la hora de transferir las destrezas adquiridas en su L1 a su L2. Cabe destacar en este punto que los resultados obtenidos por estos autores en sendos estudios sirven como punto de partida, tal y como se verá en capítulos posteriores, para una de los objetivos de la presente investigación.

Como se ha podido comprobar, existe una cantidad importante de literatura que examina la lectura en segundas lenguas. Existen, sin embargo, muy pocos estudios que focalicen su atención en la comprensión lectora en segundas lenguas.

Antes de adentrarnos en la revisión de la literatura existente sobre la comprensión lectora en segundas lenguas es preciso analizar y entender cuál es el modelo teórico en el que principalmente se basan estos estudios. Así pues, tal y como hemos mencionado más arriba en este mismo capítulo, el modelo teórico que más influencia ha ejercido en el estudio de la lectura en segundas lenguas es la teoría de los esquemas de Rumelhart (1984).

1.4.1 La teoría del esquema

La primera definición del término esquema se atribuye a Barlett (1932, citado en Ajideh, 2003) quien entiende por esquema “an active organization of past reactions, or past experience” (Barlett, 1932, p.201).

No será hasta mucho después que otro autor y gran experto en la materia, Rumelhart (1980), ampliará este concepto y presentará la teoría del esquema como una teoría sobre como el conocimiento es mentalmente presentado y usado de un modo concreto. Según Cook (1997) esta teoría permite, a pesar de no conocer una situación o caso concreto, hacer predicciones acertadas recurriendo

automáticamente a un situación típica que guardamos en nuestra memoria.

Volviendo al concepto de esquema, destacan especialmente las definiciones aportadas por Rumelhart (1980), Widowson (1983) o más recientemente la de Cook (1997). Para Rumelhart (1980):

“Schemata can represent knowledge at all levels-from ideologies and cultural truths to knowledge about the meaning of a particular word, to knowledge about what patterns of excitations are associated with what letters of the alphabet. We have schemata to represent all levels of our experience, at all levels of abstraction. Finally, our schemata are our knowledge. All of our generic knowledge is embedded in schemata” (p.41)

Cook (1997) por su parte define el esquema como una representación mental de una situación genérica. Widowson (1983), considerado como el autor más representativo de la teoría del esquema en el área de la lingüística aplicada, describe el concepto de esquema como un constructo cognitivo el cual permite la organización de la información en la memoria a largo plazo. Como se puede ver, los tres autores enfatizan las características cognitivas del esquema las cuales permiten relacionar la nueva información con la ya almacenada.

Los esquemas no son más que marcos conceptuales generales desde los que el sujeto puede interpretar el mundo. A pesar de disponer de una gran cantidad y diversidad de esquemas, no sería necesario tener un esquema para cada situación ya que dichos esquemas serían genéricos y, por tanto, aplicables a diferentes situaciones particulares (Kintsch y Van Dijk, 1978). Este punto de vista del esquema como marco genérico es compartido por otros autores como Johnston-Laird (1983) o Schank y Abelson (1987).

Dicho de otro modo, y a modo de resumen, Rumelhart (1984) habla del esquema como un conjunto estructurado de conocimientos y acciones creados y llevados a cabo por el sujeto a partir de la experiencia e interacción con el mundo, la cultura propia, las personas, los objetos, etc.

Descifrar cual es la forma, naturaleza y funcionamiento de estos esquemas se convierte en consecuencia en el principal objetivo de la teoría del esquema. Así lo recogen Adams y Collins (1979, p.3) señalando que el objetivo es “to specify the interface between the reader and the text –to specify how the reader’s knowledge interacts with and shapes the information on the page and to specify how that knowledge must be organized to support the interaction”.

La teoría del esquema propone que en todo proceso de lectura hay un momento en que el esquema

es activado por alguna información explícita en el texto procediendo el lector a la realización de predicciones las cuales serán aceptadas o rechazadas por el siguiente fragmento del texto. Para que haya comprensión de un texto es necesaria la activación en el lector de los esquemas apropiados. Si el lector no dispone del esquema necesario o el texto no proporciona la información necesaria para activar dichos esquemas no hay comprensión del texto. Por otro lado, en caso de que la información existente en el texto no encaje con el esquema del lector, puede que esta información bien sea ignorada o puede que el esquema original sea revisado para acomodar la nueva información recibida (Anderson 1983). Rumelhart (1980) y Anderson (1984) destacan la importancia de información como los títulos, imágenes, resúmenes entre otros, para la activación de los esquemas apropiados y a partir de ellos avanzar en la lectura comprensiva.

Este modelo completaría el modelo interactivo propuesto anteriormente por Rumelhart (1980), y explicado más arriba en este mismo capítulo, dado que en él la comprensión se realiza mediante una actuación en paralelo de los modelos de procesamiento, el ascendente (el conocimiento previo ortográfico, léxico, sintáctico y semántico es contrastado con el input) y el descendente (el conocimiento previo realiza predicciones basadas en el mismo y acepta o rechaza la hipótesis construida).

Por otro lado, la bibliografía existente indica que el tipo de esquema o conocimiento previo activado o la calidad de la activación son determinantes en la actividad lectora. Que haya mayor o menor comprensión lectora depende del punto hasta el que los esquemas más relevantes son activados. Establecer una clasificación de los esquemas ha ayudado a entender el funcionamiento de la teoría del esquema.

Carrell (1987) reconoce dos tipos de esquemas siendo uno, el esquema de contenido, y el otro el esquema formal.

El esquema de contenido hace referencia al pasado del lector o conocimiento previo del mundo que éste tiene y que le aporta una base para la comparación (Carrell & Eisterhold, 1983; Carrell, Pharis, y Liberto, 1989). En dos estudios también realizados por Carrell (1985, 1988) sobre el inglés como lengua extranjera el autor determina que el contenido del texto es vital para que haya comprensión. Aún así, el autor destaca que el lector debe activar su conocimiento previo antes de iniciar el proceso de lectura ya que la activación del mismo facilitará la comprensión del texto.

El esquema formal se refiere a las estructuras retóricas y a los elementos específicos cómo por ejemplo léxico o estructuras lingüísticas presentes en los diferentes tipos de textos. La escolarización y el aprendizaje académico desempeñan un papel clave a la hora de proporcionar al lector esquema formal (Singhal, 1998).

McNeil (1992), sin embargo, distingue tres tipos de esquemas relacionados con la comprensión lectora: dominio, conocimiento general del mundo y estructuras retóricas. El autor se refiere al dominio como el conocimiento sobre un tema en concreto, un concepto o sobre procesos determinados que deben ser usados para leer determinados textos. En cuanto al conocimiento general del mundo es el esquema relacionado con la comprensión de las relaciones sociales, causas y actividades comunes a muchas situaciones. Finalmente el autor hace referencia al esquema encargado de las normas encargadas de la organización y puntuación de los textos.

Más recientemente, en una revisión de la clasificación propuesta por Carrell (1987), Singhal (1998) añadirá un tercer tipo de esquema a los propuestos por Carrell (esquema de contenido y esquema formal) al que llamará esquema lingüístico. Su aportación es de especial interés para este estudio dada la relación que este autor establece entre la teoría de los esquemas y la comprensión lectora en segundas lenguas.

El esquema lingüístico hace referencia a como se organizan las palabras en la oración y los sonidos y las letras en las palabras. Los lectores que leen en su lengua materna pueden, mediante la repetición de diversos ejemplos, generalizar o adivinar el significado de una palabra del que inicialmente no poseen ningún esquema. La construcción de un esquema lingüístico en una segunda lengua puede darse de una manera similar (Singhal, 1998)

En las últimas décadas se han realizado muchos estudios en el área de la lectura en segundas lenguas con el propósito de analizar cuál es el efecto de uno u otro esquema en la lectura, cobrando especial interés el esquema de contenido dada la relación que este tiene con la cultura. Destaca entre ellos el estudio realizado por Carrell (1987) quien insiste en que es el esquema cultural el que ejerce una mayor influencia en la lectura, por encima del lingüístico, al demostrar que una deficiencia de esquemas culturales puede dificultar la comprensión de un texto.

A pesar de todos los argumentos expuestos hasta ahora, autores como Bernhardt (1991) ponen en entredicho los resultados de los estudios realizados al considerar por un lado, que en ellos se asumen ciertas premisas que pueden no ser ciertas y por otro, que se obvian ciertas variables e interferencias que pueden surgir entre estas variables. El mismo autor señala que muchas de las generalizaciones hechas sobre la lectura en segundas lenguas podrían considerarse válidas. Aún así, considera que no se pueden dar del todo válidas hasta haber permitido a todas la variables (lingüísticas, de alfabetización y de conocimiento) actuar conjunta y simultáneamente en un acto de lectura real y con textos auténticos apuntando a la manipulación del texto y del lector como principales enemigos del proceso a investigar.

Del mismo modo Eskey (1988) cuestiona la excesiva importancia dada al conocimiento previo en

estudios anteriores alertando de las consecuencias negativas que una mala interpretación de estos resultados pudiera suponer especialmente entre aquellos profesionales del campo de la educación.

Como se ha podido ver, la teoría del esquema es especialmente útil para entender como el conocimiento previo influye en la comprensión lectora. Los estudiosos de esta teoría sostienen que el proceso de comprensión lectora es un proceso interactivo entre el esquema existente en la mente del lector y la información escrita en la página. Basado en esta teoría está el hecho de elegir temas de lectura que no resulten extraños al lector a fin que los esquemas adecuados puedan aflorar fácilmente y facilitar así la comprensión. Así pues, la familiaridad del tema del texto, y por tanto, la teoría del esquema servirá de base teórica a muchos estudios recientes que intentan descifrar el funcionamiento de la comprensión lectora en segundas lenguas.

1.5 INVESTIGACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS

Hasta día de hoy la investigación en lectura en segundas lenguas se ha basado principalmente en tres enfoques: el lenguaje en general, las destrezas y la adquisición.

Los dos primeros enfoques dan a la lectura un trato de destreza lingüística centrándose principalmente en el estudio de la comprensión. A pesar de ello hay que distinguir entre el énfasis que el primer enfoque da a los procesos basados en el conocimiento en la comprensión e interpretación del discurso y las micro y macro destrezas y estrategias que pueden llevar a una mejor comprensión lectora del segundo enfoque. El tercer enfoque, por su parte, trata la lectura como una fuente de input para el aprendizaje de una segunda lengua.

Cabe destacar que aquello que diferencia los tres enfoques va mas allá del trato que dan a la lectura o el objeto de interés que unos u otros tienen. En lugar de ello, resulta de especial interés saber que debido a sus diferencias epistemológicas estos enfoques presentan resultados y sugerencias a menudo contradictorias. En consecuencia, esto ha dado lugar no solo a una falta de entendimiento sobre el funcionamiento de la comprensión lectora en L2 sino que ha dificultado también la instrucción de la misma; tema que está cobrando cada vez más interés en países donde, como sucede en España, cada vez hay más alumnos escolarizados en L2 o bien alumnos que realizan una asignatura en L2. Los profesores encargados de esta instrucción coinciden en no saber cómo equilibrar el trabajo del contenido y del lenguaje. Como consecuencia, es imprescindible continuar investigando a fin de dar respuesta a este complejo y relativamente reciente foco de interés que es la comprensión lectora en segundas lenguas.

Destacan los estudios más iniciales y generales de los ya mencionados Barnett (1988), y Carrell (1983) quienes estudian las influencias que ejercen factores como la elección de estrategia o el

conocimiento previo en la comprensión lectora en segundas lenguas. Sin embargo, quedan pendiente de resolver cuestiones básicas como saber como la L1 o L2 ayuda a un lector a comprender un texto en L2.

Pequeñas aportaciones son las que hacen los estudios de Chamot, Kupper, y Impink- Hernandez (1988a; y 1988b) sobre cómo es usada la traducción y cómo ésta sirve para la comprensión de la lectura en L2; los de Cook (1992) quien estudia, por un lado, como todos los lectores al leer una segunda lengua recurren a su L1 para procesar la L2 y por otro, como debe ser tratada la L1 respecto a la L2 en las clases de L2 puesto que la L1 esta siempre presente en la mente del lector; Cohen se plantea hasta qué punto los pensamientos de los aprendices de una segunda lengua se realizan en la lengua objeto de estudio y la efectividad de pensar en L1 o L2 o el de Kern (1994) quien humildemente asume que poco se sabe de como la L1 afecta a la comprensión lectora en L2.

Mas destacadas y alentadoras son las contribuciones de Bialystock (1991) quien al estudiar la competencia en segundas lenguas en general determina que la comprensión viene principalmente de la eficacia con la que el lector identifica y codifica las proposiciones almacenadas en la memoria operativa. Este estudio servirá de punto de partida para investigaciones posteriores las cuales darán lugar a grandes aportaciones en el campo.

De especial interés es el estudio de Cohen (1995) quien investigó los factores que influyen en la lengua del pensamiento concluyendo que aquellos lectores con acceso a dos o más lenguas cambian de lengua frecuentemente ya sea intencionada o espontáneamente.

Por su parte, Kern (1994) estudia el lenguaje del pensamiento utilizado por los lectores de L2 para comprender textos en L2 y más en concreto el papel de la traducción como estrategia cognitiva en la comprensión lectora en segundas lenguas. El autor concluye que los lectores recurren frecuentemente a la traducción como estrategia y que la traducción mental durante la lectura en L2 puede favorecer la retención y memorización del significado. Hawras (1996) matiza esta aportación argumentando que la traducción no es la mayor pero si la única herramienta de la que dispone el lector novel; argumento que subraya la importancia de la primera lengua en un lector de L2 en las primeras etapas de adquisición de la segunda lengua.

Klinger y Vaughn (1996) Jiménez, Garcia y Pearson (1996), Jiménez (1997), Proctor et al. (2007) Saénz, Mc Master, Fuchs y Fuchs (2007) realizan estudios sobre las estrategias utilizadas en el proceso de instrucción de la comprensión lectora en segundas lenguas.

Los estudios Carlo et al. (2004), Denton et al. (2004) y Denton, Wexler, Vaugh y Bryan (2008) investigan distintas intervenciones aplicadas a la lectura de segundas lenguas como, por ejemplo, la instrucción de vocabulario, la efectividad de un programa de lectura comercial o de un programa

de mejora fonética.

Destaca, por el interés que tiene para el presente estudio, la investigación de Proctor et al. (2006) sobre cómo el conocimiento de vocabulario, la comprensión oral, el conocimiento del alfabeto y la fluencia influyen en la comprensión lectora en segundas lenguas la cual concluye que la instrucción en comprensión oral puede influir en los resultados en comprensión lectora en L2.

Es evidente que la influencia interlingüística entre lenguas es un área de mayor interés en el campo de la adquisición de segunda lenguas como lo demuestran los estudios de Selinker(1992) o Bialystock (1990). Sin embargo, tal y como indica Kern (1994) pocos estudiosos han optado por el estudio del uso de la L1 y sus destrezas y estrategias en el proceso de comprensión lectora en segundas lenguas. Así lo sugieren también muchos años después August y Shanahan (2006), Genessee (2006)

Resumen

Hemos dedicado la primera parte de este capítulo a la lectura y a la comprensión lectora empezando primero por la definición de estos conceptos y profundizando después en los modelos de procesamiento de lectura y en los procesos de comprensión lectora. En cuanto a los modelos de procesamiento, se han revisado los modelos ascendentes, descendentes e interactivos como modelos más destacados y aceptados. Por lo que a los procesos de comprensión lectora se refiere, se han revisado los efectos que las variables del sujeto, del contexto y del texto ejercen en estos procesos profundizando especialmente en la variable del sujeto debido al interés que ésta tiene en la presente investigación. Así pues, se ha analizado esta variable en profundidad revisando los procesos cognitivos, metacognitivos, el conocimiento previo y los aspectos afectivos y motivacionales como elementos dependientes de la comprensión lectora.

En la segunda parte de este capítulo se ha abordado el estudio de la comprensión lectora en segundas lenguas incidiendo en la teoría del esquema como modelo de procesamiento de lectura que mejor explica cómo se da este proceso en segundas lenguas.

Finalmente se ha hecho una revisión de la investigación en comprensión lectora en segundas lenguas.

CAPÍTULO 2. LA EXPOSICIÓN A LA TELEVISIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS

Introducción

La primera parte de este capítulo tiene por objetivo definir el concepto de lengua oral, revisar sus componentes y revisar el proceso de adquisición de los mismos, tanto en una primera lengua como en segundas lenguas. Se prestará especial interés al componente semántico o de aprendizaje de léxico tanto por su importancia en el logro escolar y en la eficacia en la lectura como por ser un componente clave en el lenguaje oral, el cual es clave para entender la presente investigación.

La segunda parte de este capítulo se centra en la exposición a la televisión como forma de exposición a la lengua oral y como medio para la mejora del aprendizaje de segundas lenguas. En ella se explica la relación entre la exposición a la televisión y el desarrollo cognitivo, el desarrollo lingüístico y la relación con la lectura y se realiza una revisión de la bibliografía existente

2.1 DEFINICIÓN DE LENGUA ORAL

El interés por el estudio del lenguaje y la lengua oral, al igual que ocurre en todas las disciplinas, ha ido variando su foco de interés a lo largo de los años.

En una revisión de la bibliografía existente y mediante el estudio de la evolución de la investigación del lenguaje y la lengua oral, Launer y Lahey (1981) y Lund y Duchan (1983) señalan un primer interés de este campo en la adquisición de la semántica analizando principalmente la comprensión oral. Más tarde el foco de estudio se desplaza a la investigación global del lenguaje dando especial atención a la fonética y al uso del lenguaje en situaciones naturales. Posteriormente, el interés pasa a centrarse en la comprensión y en la producción morfosintáctica. El estudio de esta área en los años setenta parece decantarse hacia el estudio de la comunicación niño-niño y niño-adulto teniendo en cuenta el contexto en que esta se produce y el perfil sociocultural de los participantes.

Todo esto sentará las bases de la investigación de la década de los ochenta y posteriores, las cuales harán en general, un análisis más global de lenguaje teniendo en cuenta el contenido, el uso y la forma.

Centrándonos en la lengua oral y en el entendimiento de la misma, lo cual es clave para la comprensión de la presente investigación, se observan en la literatura existente distintas definiciones según los contextos. Desde una perspectiva educacional, la lengua oral es definida como un complejo sistema que relaciona los sonidos con el significado y que está constituido por tres componentes:

el fonológico, el semántico y el sintáctico (Lindfors, 1987) aunque la mayoría de autores añaden el componente pragmático como factor también primario

Según Fielding et al. (2007), la lengua oral está asociada principalmente a la adquisición de vocabulario aunque la fonología, la gramática, la morfología, el discurso y la gramática juegan también un papel importante estando la adquisición de todas estas destrezas íntimamente ligada a los primeros años de vida. Por esto motivo, los autores destacan la desventaja que presentan aquellos alumnos expuestos a una baja o limitada exposición a la lengua oral al inicial su escolarización.

Otros autores como Clay (2004), Hill (2006) o Hay y Fielding-Barnsley (2009) describen la lengua oral en los niños como un paso clave en la transición a la lengua escrita. Dicho de otro modo, es la organización de los pensamientos en forma de palabras la que proporciona textos para ser leídos y a la inversa, permite grabar las ideas en forma escrita.

2.2 COMPONENTES DEL LENGUAJE ORAL EN UNA PRIMERA LENGUA

Una vez claro el concepto de lengua oral, y a fin de entender la relación que la lengua oral puede tener con la lengua escrita y con la comprensión lectora en concreto, se ha considerado interesante adentrarse un poco más en sus componentes, más arriba ya introducidos, dando especial atención al componente semántico.

2.2.1 Componente fonológico

Se entiende por componente fonológico aquel componente que tiene por objetivo, por un lado, entender la relación que se establece entre los sonidos dando después significado a la información fonética (a la pronunciación de los sonidos) y, por otro, analizar los elementos que permiten reconocer un mismo sonido (Acosta y Moreno, 1999). Es decir, es aquel componente que incluye la organización del sistema de sonidos de una lengua.

Una vez este sistema de sonidos ha sido adquirido por el niño, este empieza a desarrollar la consciencia fonológica la cual es la habilidad metalingüística para reflexionar sobre los sonidos que constituyen la lengua oral con independencia de su significado y que permite realizar juicios. (Schuele y Boudreau, 2008; Anthony, Williams, Laing, Durán, Laing, Aghara, Swank, Assel y Ladry, 2011; Schmitz, 2011).

Vale la pena destacar la aportación de Adams (1999), la cual describe con claridad la importancia y el papel de la consciencia fonológica en el futuro lenguaje escrito de los individuos:

“Children, in short, understand spoken language, and we depend on that. It is from

speech and through speech that they must come to understand written language as well. The very architecture of the system ensures that when print is both viewed and spoken at once, it will automatically result in the growth and refinement of the associations to, from and within the child's orthographic processor provided that child has sufficient familiarity with the units that are to be associated." (p. 221)

2.2.2. Componente semántico

En cuanto al componente semántico o de significado de lenguaje, destaca su importancia por ser aquel que dota de significado a las palabras y a las combinaciones de palabras y es, por consiguiente, punto de encuentro entre la lengua oral y la escrita.

El estudio de este componente se centra tanto en el vocabulario expresivo, entendiendo por éste el total de palabras que un individuo conoce y utiliza, como en el vocabulario receptivo o vocabulario que un individuo conoce pero que no tiene porque necesariamente utilizar en su discurso Launer y Lahey (1981).

Según Hart y Risley (1995) y Biemiller (2003), la mayoría de niños adquieren los significados de las palabras accidentalmente sin instrucción, organización o explicación alguna pero sí mediante la exposición e interacción diaria con el lenguaje facilitado por usuarios más maduros y expertos.

Hart y Risley (1995) destacan que los niños podrían adquirir hasta 1000 palabras en sus tres primeros años de vida si éstos fueran expuestos a lenguaje rico en sus entornos y a una media de 35 millones de palabras de exposición.

En el mismo estudio los autores encuentran que el tipo de lengua oral al que el niño es expuesto difiere mucho en función del estatus socioeconómico de la familia, al igual que ocurre con el número de palabras al que es expuesto, estando los niños pertenecientes a familias de estatus socioeconómico más bajos expuestos a prácticamente la mitad de palabras que los niños pertenecientes a familias de estatus medio y a solo un tercio de las palabras a las que están expuestos los niños pertenecientes a familias de estatus socioeconómico elevado.

Además de estas diferencias, los autores encontraron también resultados muy similares entre la adquisición del significado del vocabulario y el estatus siendo estos resultados corroborados por Biemiller y Slonim (2001) quienes encontraron resultados similares en estudios realizados con niños mayores.

Finalmente destacar la importancia del componente semántico en cuanto a los efectos que un mayor o menor conocimiento del vocabulario produce en el logro escolar, la habilidad lectora y

la comprensión lectora tal y como lo demuestran Chall, Jacobs, y Baldwin (1990), Pinnell, Lyons, Deford, Bryk, y Seltzer (1994), Hart y Risley (1995) y Biemiller (2003) entre otros autores.

2.2.3 Componente sintáctico

Respecto al componente sintáctico, a la vez que el niño desarrolla su habilidad para la lengua oral, desarrolla también una comprensión de la gramática la cual se basa en reglas estructurales que rigen la combinación de las palabras en las oraciones y la combinación de estas en párrafos (Braine, 1976). Sorprendentemente, según los estudios realizados por Hirsh-Pasek y Golinkoff (1996) los niños pueden diferenciar, ya en su primer año de vida, significados de frases reversibles utilizando únicamente el orden de la palabra en la frase como clave para descifrar el significado.

También sobre el componente sintáctico, Akhtar y Tomasello (1997) especifican que el uso del orden de las palabras para interpretar acciones reversibles no deja de ser algo que ocurre relativamente tarde en ese primer período de vida del niño. Los autores insisten en que los aspectos fundamentales de la sintaxis a tener en cuenta en la adquisición de lengua son el orden en que el sistema morfológico se llega a dominar y la excesiva cantidad de obligaciones o reglas sintácticas.

2.2.4 Componente pragmático

En cuanto a la pragmática se refiere, esta es el componente que analiza el uso social de una lengua como por ejemplo, el espacio personal, las normas sociales que rigen el turno de palabra o la normas que rigen como dirigirse a un igual o a un superior en distintos contextos y que, como se puede ver mediante estos ejemplos, va más allá del propio lenguaje (Searle, 1969). Así pues, según el mismo autor, el estudio de la pragmática asume el hecho de que el lenguaje tiene por objetivo absoluto la interacción con otros.

Según Halliday (1973), esta interacción se puede establecer con diversas finalidades dando un sentido de funcionalidad al lenguaje: función reguladora, interaccional, personal, heurística e informativa las cuales son adquiridas por el niño a la vez que adquiere la estructura formal del sistema.

La relación entre la pragmática y la lengua oral está especialmente bien documentada por Pinnell (1975), Pellegrini (1984b) y Preece (1987) quienes argumentan que a la edad de tres años el niño ya está en situación de hacer un buen uso de las funciones descritas por Halliday (1973).

Vistos los diferentes componentes y teniendo en cuenta que el campo de estudio de esta investigación es la adquisición de segundas lenguas, la pregunta se hace evidente: ¿qué ocurre con

estos componentes en el aprendizaje de una segunda lengua?

2.3 COMPONENTES DEL LENGUAJE ORAL EN SEGUNDAS LENGUAS

Según un gran experto en la materia como es Macnamara (1966, p.31) en su revisión sobre todos los estudios realizados en este campo entre 1918 y 1962 “bilinguals have a weaker grasp of language than monoglots”. Sin embargo, esta aportación no será compartida por estudios más recientes tal y como se detalla a continuación.

2.3.1 Componente fonológico

En cuanto al componente fonológico y a cómo se adquiere este sistema sonoro en una segunda lengua y de acuerdo con los distintos modelos que tratan de explicar cómo se da este proceso, parece haber una tendencia a la pérdida de las habilidades fonológicas y a la adaptación al nuevo lenguaje a partir ya de los primeros meses de vida (Werker y Tees, 1983; Wode 1994). La bibliografía existente atribuye esta dificultad principalmente a la tendencia a fijarse en los sonidos de la nueva lengua en base al modelo existente en la lengua materna destacando la percepción auditiva como elemento crucial para una buena pronunciación.

Los orígenes del estudio del componente fonológico y de la percepción auditiva en segundas lenguas se refieren a Lado (1957) y su hipótesis del análisis contrastivo la cual hace referencia a la dificultad y facilidad de aprender los rasgos que más difieren y se asemejan respectivamente entre las dos lenguas, estableciendo la lengua materna como punto de partida para la explicación de la adquisición en segundas lenguas.

Eckman (1987) pone en duda la validez total de esta teoría argumentando que “rather than being abandoned altogether, the CAH should be revised to incorporate a notion of degree of difficulty which corresponds to the notion of typological markedness” (p. 68). El mismo Eckman (2004) en un estudio bastante reciente insiste, una vez más, en la limitación de esta teoría puesto que sólo explicaría parte de los errores hechos por los estudiantes de segundas lenguas.

Para dar respuesta a las limitaciones de la teoría de Lado, Flege (1992) propone el *Speech Learning Model* según el cual la influencia que ejerce la lengua materna en la adquisición fonética de una segunda lengua depende de los efectos de la distancia existente entre las categorías fonéticas de las dos lenguas.

El modelo de Flege (1992) asume que los estudiantes de segundas lenguas pueden desarrollar categorías fonéticas adicionales para los nuevos sonidos de la segunda lengua mediante lo que él

denomina “clasificación de equivalencia” (Flege, 1992). En esta clasificación el autor entiende la lengua materna como un filtro que actúa a la hora de detectar los sonidos de la segunda lengua, de manera que el estudiante percibe los sonidos de la segunda lengua en función de las categorías de la lengua materna estableciendo “identificaciones interlingüísticas” (Flege, 1991) entre los sonidos de las dos lenguas. Dicho de otro modo, este modelo señala que a pesar de que un estudiante de segundas lenguas no pueda percibir nuevos sonidos de inmediato, sí lo hará más adelante si estos difieren sustancialmente, es decir, si están a mayor distancia fonética de los sonidos de su lengua materna (Flege, 1992). Cuando un sonido es clasificado como idéntico, esta clasificación de equivalencia resulta beneficiosa para la adquisición de la segunda lengua mientras que, por el contrario, si los sonidos de la nueva lengua son clasificados como desconocidos o nuevos, se establece un conflicto creado por una errónea percepción de categorías nuevas como categorías nativas. El autor añade que el proceso de adquisición de la lengua materna en los niños es un proceso ascendente (bottom-up) mientras que, por el contrario, el proceso de adquisición de segundas lenguas en adultos es más bien un proceso descendente. En resumen, y volviendo a la distancia fonética interlingüística, como menor sea la distancia perceptiva entre los sonidos de las dos lenguas, más difícil será la creación de una nueva categoría fonética para el nuevo sonido de la nueva lengua.

Finalmente, destacar la aportación del mismo autor Flege (1995) quien incide en que la clasificación de equivalencia puede ser evitada por lo que a los sonidos nuevos se refiere, si el estudiante ha sido suficientemente expuesto a la segunda lengua como para percibir una mayor distancia interlingüística, hecho que facilitaría la creación de categorías fonéticas correctas para los sonidos reconocidos como nuevos.

Otro modelo fonológico a tener en cuenta es el modelo de la asimilación perceptiva introducido por Best y Strange (1992) el cual se basa en la capacidad de ciertos individuos para discriminar, a la perfección, sonidos de una segunda lengua inexistentes en su lengua materna. Este modelo postula que los individuos tienen tendencia a asimilar los sonidos de una segunda lengua a la categoría más cercana en su lengua materna y que la percepción de dichos sonidos se realiza en términos de similitud o disimilitud con los sonidos de la lengua materna. Esta asimilación de los sonidos se realiza siguiendo tres patrones principales siguiendo una jerarquía de dificultad: el caso más sencillo es el de la asimilación de dos sonidos de la L2 con dos sonidos similares de la L1, por otro lado se da la detección o percepción de sonidos no asimilables y finalmente y con más dificultad, se da la percepción de dos sonidos de la L2 los cuales se asimilan a un único sonido de la L1.

El último modelo teórico a revisar es el propuesto por Hancin-Bhatt (1994, p.241) quien recurre de nuevo al concepto de transferencia en el que se basaba el análisis contrastivo definiéndola como “Transfer in phonology is a consequence of trying to recognize new sound (L2 input) within a

previously defined system”. Cuando esta transferencia facilita el entendimiento y funcionamiento de la segunda lengua se considera que la transferencia es positiva mientras que si, por el contrario, dificulta su entendimiento, es decir, produce interferencias, se considera negativa. La autora añade que la expresión de esos sonidos se producirá conforme a los rasgos a través de los que fueron percibidos.

A pesar de no existir en la actualidad un modelo que unifique y explique la interferencia fonética entre dos lenguas todos los modelos coinciden y asumen el papel del sistema fonológico de la lengua materna como determinante, ineludible y enormemente influyente en la adquisición de la L2.

Además de los modelos propuestos para entender la percepción auditiva en segundas lenguas, muchos otros elementos de la fonología han sido objeto de interés para los investigadores de este campo. Incidir brevemente en los estudios llevados a cabo sobre la edad y la capacidad auditiva por haber sido también un foco de especial interés para los investigadores.

Así pues, destacar la Hipótesis del Periodo Crítico la cual se basa en la existencia de un periodo crítico óptimo para el aprendizaje de segundas lenguas siendo este hasta la pubertad puesto que es en ese momento cuando se completa la lateralización cerebral. Este argumento lo realiza Lenneberg (1967) a raíz de su estudio de niños con daños cerebrales en el que encuentra que la recuperación de la lengua es inviable si este daño es producido después de la pubertad. Sin embargo, al detectar la existencia de adultos los cuales aprenden una segunda lengua perfectamente, el autor señala la posibilidad de que “since natural languages tend to resemble one another in many fundamental aspects, the matrix for language skills is present” (Lenneberg, 1967 p. 176) asumiendo que es la estructura abstracta del lenguaje la que es necesario adquirir a edades tempranas para que haya después aprendizaje de lenguas a cualquier edad.

La teoría de la existencia de un período crítico será rechazada total o parcialmente por numerosos y destacados autores como Krashen (1973), Lamendella (1977), Neufeld (1977), Bongaerts et al. (1988), Long (1990), Byalstock y Hakuta (1994), Wode (1994), White y Genesee (1996) Harley y Wang (1997) los cuales han basado sus estudios en esta teoría aportando pruebas más consistentes y precisas.

2.3.2 Componente semántico

Por lo que concierne al estudio del componente semántico o léxico en la adquisición de segundas lenguas, este componente ha sido objeto de estudio durante décadas desde distintos puntos de vista, teniendo especial interés al principio la memorización e interiorización de conceptos,

posteriormente, entre los años 60 y los 80, la morfología y la sintaxis y el estudio de las destrezas para el desarrollo oral que proporciona el enfoque funcional los estudios más recientes.

Sobre cómo se aprende el léxico en segundas lenguas, subrayar la aportación de Carter y McCarthy (1987) quienes aseguran que el vocabulario que aprende un estudiante de segundas lenguas es muy similar al que posee en su lengua materna por motivos principalmente afectivos, psicológicos y profesionales y, en especial, la aportación de Krashen (1989), uno de los autores más reconocidos en el campo, quien en su estudio sobre el aprendizaje incidental del vocabulario en segundas lenguas encuentra, en consonancia con Carter y McCarthy, que “spelling and vocabulary are developed in second languages as they are in the first language” (Krashen 1989, p.454), especificando que el aprendizaje incidental obtiene mejores resultados que la instrucción formal de vocabulario. El autor incide además en la idea de que la comprensión del estudiante se ve incrementada si éste utiliza su conocimiento previo dando, por tanto, a esta adquisición, un carácter subjetivo y personal mucho mayor que el que pueda haber en la adquisición fonológica o sintáctica.

Destacar también las teorías más recientes sobre la adquisición de segundas lenguas (Brown, Sagers y LaPorte, 1999; Ellis y He, 1999) las cuales enfocan el aprendizaje del léxico desde una perspectiva cognitiva y entre las que sobresalen: la teoría del aprendizaje en contexto según la cual el mejor modo para el aprendizaje de vocabulario es ofrecer al alumno un input rico en contexto comprensible (Kruse, 1979; Nation, 1990; Schmitt y Carter, 2000; Waring, 2002; Brinton, Snow y Wesche, 2004; Webb, 2007a), la teoría del aprendizaje incidental en la que se reconoce la lectura como medio adecuado para el aprendizaje de léxico (Elley y Mangubhai, 1983; Jenkins et al., 1984; Krashen, 1989; Brown, Sagers y LaPorte, 1999; Wode, 1999; Grabe y Stoller, 2000; Coady, 2000; Webb, 2007b), la teoría de la instrucción explícita según la cual la explicación del léxico clave desconocido facilita la comprensión del discurso y aumenta su eficacia (Coady y Huckin, 1997; Zimmerman, 1997; Paribakht y Wesche, 2000; Neuber y Wilkins, 2004), la teoría del desarrollo de estrategias la cual defiende la enseñanza de estrategias para la deducción del significado a partir del contexto (Fraser, 1999; Coady, 2000; Nation, 2001; Alyousef, 2006), la teoría de la interacción entre iguales según la que el uso de actividades comunicativas entre alumnos contribuye al aprendizaje del vocabulario (Ellis y He, 1999; Nation y Newton, 2000; Laufer y Hulstijn, 2001; Webb, 2005) y finalmente la teoría del esquema que, en su aplicación al aprendizaje de léxico, sostiene que la creación de esquemas de conocimiento o mapas mentales facilitan tanto el recuerdo de los contenidos como el léxico necesario para expresarlos (Carrell, 1987).

2.3.3 Componente sintáctico

Existe también una amplísima cantidad de literatura sobre el componente sintáctico en el aprendizaje de segundas lenguas,, la cual explica el proceso de adquisición o aprendizaje de la gramática de

dos lenguas ya sea éste, simultáneo o sucesivo.

Destacar la aportación de Romaine (1995) quien sostiene que la secuencia normal de desarrollo para el niño bilingüe es la misma que la del niño monolingüe, interpretando este desarrollo paralelo como prueba para la existencia de un componente innato para la adquisición de lenguas.

Por otro lado, Meisel (1995) parte de la existencia de un sistema gramatical autónomo el cual modula la adquisición del lenguaje a edades muy tempranas otorgando un papel especial a los mecanismos cognitivos. Dicho de otra manera, los niños que aprenden dos lenguas entienden la diferencia entre los dos sistemas y aprenden la estructura de cada uno de ellos de un modo muy similar a como lo realizan aquellos niños que sólo aprenden una lengua. El autor destaca como ejemplos la diferenciación del género de las palabras o la correcta ubicación del verbo en las dos lenguas en torno a los dos años de edad.

Muller (1998) por su parte, destaca el conocimiento de las reglas sintácticas por parte de los niños e insiste en una transferencia de estas reglas de una lengua a la otra en aquellas situaciones en las que la estructura a construir resulta de especial dificultad para el niño, siendo esta transferencia siempre de la lengua más fácil, en cuanto a estructura gramatical se refiere, a la más compleja. La autora añade la existencia de una influencia interlingüística entre los sistemas sintácticos de las dos lenguas en niños bilingües, asumiendo que el desarrollo sintáctico de los niños bilingües no es el mismo que el que presentan los estudiantes monolingües que aprenden una segunda lengua.

Citar también el estudio desarrollado por Gathercole y Montes (1997) sobre el uso de las claves sintácticas para la comprensión de la lengua en el que los autores encuentran que los alumnos bilingües mayores y con un bilingüismo más profundo se asemejan más a los monolingües en su sensibilidad sintáctica aunque, sin embargo, los individuos bilingües más débiles tardan más en prestar atención al componente sintáctico. Las únicas diferencias que los autores encontraron fueron, por un lado, que los niños que aprendían dos lenguas tardaban más en aprender las sutilezas sintácticas en comparación con los niños que solo aprendían una y por otro, que a mayor exposición a la lengua, mayor velocidad en incorporar las estructuras. En todos los casos la progresión fue similar y las estructuras fueron aprendidas del mismo modo y en el mismo orden.

Por último y a fin de ver cómo difiere la adquisición de la sintaxis entre aquellos que solo aprenden una lengua y los que aprenden dos, destacamos el estudio de Meisel (1993) el cual sostiene que esta se da exactamente del mismo modo en bilingües y en monolingües (1989) adoptando un enfoque de similaridad y el de Grosjean (1992) según el cual existe una adquisición bilingüe del lenguaje partiendo de un enfoque de disimilitud.

Una vez revisados los principales componentes de la lengua oral y los procesos de adquisición de los mismos durante el aprendizaje de una segunda lengua, y asumiendo la importancia que la lengua oral ejerce en el aprendizaje de las lenguas en general y en el desarrollo de la competencia lingüística escrita en concreto, pasamos al estudio de la exposición a la televisión como forma de exposición a la lengua oral para la mejora de la adquisición de segundas lenguas.

2.4 LA EXPOSICIÓN A LA TELEVISIÓN Y EL DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO

El primer estudio sobre la exposición a la televisión en niños realizado por Greenstein data de 1954. Desde entonces, la relación existente entre la exposición a la televisión y el desarrollo del niño, ha sido investigado por diversos autores desde diferentes áreas de estudio y desde distintos puntos de vista como, por ejemplo, las consecuencias físicas, edad de exposición, contenido al que se está expuesto, estatus socioeconómico o el filtro parental.

Desde el campo de las ciencias de la salud, numerosos estudios demuestran lo perjudicial que puede resultar la exposición a la televisión para el desarrollo infantil en cuanto a obesidad, inactividad, problemas de atención, desordenes en el sueño, agresión y comportamiento de alto riesgo se refiere (Liebert, 1986; MacBeth, 1996; Durant, et al., 1997, Federman, 1998; Robinson, 1998; Sargent et al., 2001; Villani, 2001; Dalton et al., 2003; Christakis et al., 2004; Sargent et al., 2004; Anderson y Pempek, 2005; Christakis, 2006).

Por el contrario, un amplio número de estudios defienden que la exposición a la televisión puede no tener relación alguna con el desarrollo del niño (Obel et al., 2004; Kondo y Steemers, 2010). Desde el campo de la psicología cognitiva y la educación, la ambigüedad se hace todavía más evidente. Un gran número de estudios como los de Friedrich y Stein (1973) en los setenta, o los más recientes de Geist y Gibson (2000), Wright et al., (2001), Anderson et al. (2001), Sharif y Sargent (2005) o Zimmerman y Christakis, (2005), demuestran que una sobreexposición a la televisión, en cuanto a tiempo dedicado a esta actividad y a la visualización de programas no educativos se refiere, es seriamente perjudicial para la obtención de unos buenos resultados cognitivos. Sin embargo, otra gran cantidad de estudios defienden que la televisión con fines educativos puede ser beneficiosa para el aprendizaje (Wright et al., 2001; Zill et al. 2001; Buckingham y Sefton-Green, 2004; Fisch, Kirkorian y Anderson, 2005).

Hay que destacar la existencia de estudios los cuales obtienen resultados distintos, es decir, una influencia positiva o negativa tanto en el desarrollo como en el aprendizaje del niño, conforme a la edad a la que se es expuesto a la televisión.

A edades tempranas (menores de dos años), Carew (1980), Linebarger & Walker (2005) y Anderson

y Pempek (2005) determinan que la influencia en el desarrollo del lenguaje es negativa.

Por otro lado, a edades más avanzadas, Carew (1980) y Rice, Huston, Truglio, y Wright (1990) defienden que hay un desarrollo positivo del lenguaje en niños con elevada exposición a la televisión. Así lo corrobora Uchikoshi (2005) quien, en su estudio realizado con alumnos españoles de edades 3 a 6 años que asistían a una guardería de habla inglesa, determina que la exposición rutinaria a la televisión en lengua inglesa favorece más rápidamente el desarrollo de la narrativa en esta lengua.

Del mismo modo ocurre en los estudios realizados en niños en edad escolar obligatoria. Por un lado, Carew (1980) y Anderson y Pempek (2005) resuelven que el ruido de fondo de la televisión está asociado con un pobre desarrollo cognitivo mientras que por otro, el impacto es positivo en niños mayores.

Según los mismos Anderson y Pempek (2005) la causa de estos resultados dispares podría ser que los niños más pequeños son por un lado, susceptibles a la comprensión secuencial y lingüística de aquello que ven y por otro, presentan más dificultad a la hora de utilizar representaciones simbólicas como fuente de información sobre una realidad existente, lo cual explica que no estén suficientemente desarrollados para recibir información o aprender de la televisión (Troseth y DeLoache, 1998).

Más detalladamente, en cuanto al logro escolar se refiere, los estudios realizados encuentran resultados inconsistentes una vez más. Por un lado Williams, Haertel, Haertel, y Walberg (1982) y Razel (2001) defienden que hay una relación negativa entre la exposición a la televisión y el logro escolar insistiendo en que cuanto más tiempo están expuestos a la televisión, peor es su rendimiento escolar, mientras que autores como Blosser (1988), el mismo Razel (2001) o Uchikoshi (2005) encuentran que la exposición a la televisión, cualquiera que sea su contenido, influye positivamente en el logro escolar y que incluso mejora la actividad lectora Gentzkow y Shapiro (2006), sin olvidar aquellos investigadores los cuales no encuentran ninguna relación entre la exposición a la televisión y el logro escolar o la lectura (Schramm et al., 1961; Lyle y Hoffman, 1972; Huston et al., 1999; Razel, 2001).

Sin embargo, también en esta área de estudio, al igual que ocurría en los estudios que centraban su atención en el desarrollo cognitivo, parece existir cierta relación entre la edad en la que se produce la exposición y el éxito académico.

Según Schramm et al. (1961), una elevada exposición a la televisión parece estar asociada a una mayor habilidad mental en niños pequeños mientras que hace que disminuya esta habilidad en adolescentes. Los autores añaden que no existe relación alguna entre la cantidad de horas de

exposición y la habilidad en el grupo de niños de edad media preadolescente.

Vale la pena destacar de nuevo la aportación realizada por el gran experto en la materia que es Razel (2001), según quien la exposición a la televisión resulta ser positiva para los niños de edades comprendidas entre los cinco y seis años, negativa para aquellos cuyas edades van de los siete a los nueve y todavía más negativa para aquellos de edades comprendidas entre los 10 y los diecisiete años de edad. El mismo autor a consecuencia de los resultados obtenidos en sus estudios, se pregunta cuál es el motivo por el cual la exposición a la televisión a edad temprana facilita el desarrollo lingüístico y contrariamente disminuye el logro escolar en edades posteriores.

La conclusión a la que llega Razel (2001) es que posiblemente sea la cantidad de horas a las que se está expuesto la responsable de un mayor o menor logro escolar. Esta conclusión será apoyada por otro gran experto como es Nunan (1995) quien en sus estudios concluye que aquellos alumnos que presentan peor rendimiento académico tienden a pasar más horas delante de la televisión. Ballard (2003) por su parte, lo ratificará en su estudio realizado con niños de ocho a trece años enunciando que un 75% de los alumnos de estas edades dejan de hacer o posponen sus tareas escolares debido a querer seguir mirando la televisión.

Siguiendo la misma línea, Zimmerman y Christakis (2005) encuentran un efecto perjudicial de la televisión sobre el reconocimiento lector, la comprensión lectora y la memoria para escrutar dígitos en niños menores de tres años, al contrario de lo que ocurre en niños expuestos a la televisión de tres a cinco años.

Respecto a cómo repercute el contenido al cual el niño está expuesto mediante la televisión existen varios estudios con interesantes aportaciones.

Según Joensson (1985), aquellos niños que mejor resultados obtienen en su escolarización utilizan la televisión como un complemento al aprendizaje escolar mientras que aquellos que obtienen peores resultados lo utilizan como un sustituto; prefieren ver la televisión a aprender.

Basado en la aportación de Joensson, Jordan (2004), apunta que los efectos de la exposición a la televisión pueden diferir conforme al entorno y estatus sociocultural y por tanto al contenido al que se es expuesto. Idea que es compartida por Huston y Wright (1996) y Wright et al. (2001).

En la misma línea, Anderson et al. (2001), Wright et al. (2001), y Linebarger y Walker (2005) sostienen que el contenido incide más fuertemente en los resultados del desarrollo que el tiempo de exposición.

Finalmente, Anderson et al. (2001) en consonancia con los resultados obtenidos muy anteriormente por Lablonde (1966) y Strouse y Buerkel- Rothfuss (1987) sostienen que tanto el contenido como el tiempo de exposición tienen diferentes efectos en niños y niñas en cuanto a sus comportamientos, actitudes y resultados escolares.

En cuanto al filtro o restricción parental a la exposición a la televisión se establece una relación positiva entre la restricción parental a la televisión y la implicación parental y el logro escolar (Johnson et al., 1983; Lemish y Rice, 1986; Singer y Singer, 1998; Sharif y Sargent, 2006)

Por consiguiente, se puede concluir que a pesar de que la exposición a la televisión promueve el desarrollo del lenguaje en edades tempranas dado que la mayoría de la programación tiene fines educativos, la exposición a la televisión a edades posteriores debe ser controlada y rigurosamente seleccionada a fin de no obtener resultados negativos.

En una revisión reciente de la bibliografía existente Huston et al. (2007) apunta a que prácticamente todos los estudios realizados sobre la relación entre la exposición a la televisión y el logro escolar se centran en la exposición durante los primeros años de vida y encontraron además todos ellos resultados conflictivos.

Es por este motivo y por los resultados obtenidos por Uchikoshi (2005), que el investigador ha considerado de gran interés basar una parte de su investigación en los apuntes de estos autores a fin de ampliar los resultados existentes.

Resumen

Dada la más que probada relación existente entre la exposición a vocabulario de calidad y la comprensión lectora, se encuentra especialmente interesante explorar hasta qué punto esta presentación mediante la televisión y el uso de material seleccionado puede ayudar en edades posteriores a ampliar el conocimiento del significado de palabras y mejorar, por tanto, la comprensión lectora. Si tal y como se ha visto al principio de este capítulo, un niño es capaz de aprender en sólo tres años, mil palabras nuevas (Hart y Risley, 1995), la exposición oral en edades posteriores debería ser no tan alta, pero sí significativa. Sobre el método más adecuado para el aprendizaje-enseñanza de vocabulario existe gran cantidad de bibliografía la cual estudia el uso de estrategias para tal fin pero pocos estudios se centran en el estudio del aprendizaje casual o incidental del mismo, como puede ser el aprendizaje mediante la exposición a la televisión.

CAPÍTULO 3. LA LECTURA VOLUNTARIA EN SEGUNDAS LENGUAS Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

Introducción

Como ya se ha visto en capítulos anteriores, leer es una destreza básica e imprescindible para un desarrollo competente de los individuos en cualquiera de sus ámbitos de actuación. En el mundo global actual no sólo es indispensable dominar la lectura en la propia lengua sino que también lo es hacerlo en la lengua más hablada internacionalmente, el inglés. A pesar de su importancia, no siempre esta destreza es trabajada suficientemente ni de manera adecuada en los programas de enseñanza de segundas lenguas.

En la primera parte de este capítulo se aborda la lectura extensiva voluntaria como método para el aprendizaje de léxico y, en consecuencia, para el aprendizaje de segundas lenguas, analizando su naturaleza y sus beneficios y revisando la literatura existente.

La segunda parte se centra en el aprendizaje de léxico incidiendo especialmente en el aprendizaje incidental el cual es la base en torno a la que se desarrolla la lectura extensiva.

3.1. LA LECTURA EXTENSIVA VOLUNTARIA

3.1.1 Naturaleza de la lectura extensiva voluntaria

Uno de los métodos más utilizados para la mejora de la lectura es el conocido como lectura extensiva. Según Bamford, (1987) se entiende por lectura extensiva el método de enseñanza que implica la lectura de gran cantidad de textos a fin de entender su significado y desarrollar el gusto por la realización de la misma actividad destacando la ausencia de evaluación y la elección del material a leer por parte del alumno.

El mismo autor, en su destacada y reconocida obra *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, elaborada junto a otro gran experto en la materia como es Day, habla de la naturaleza de la lectura extensiva empezando por establecer su base en una sencilla premisa: a leer se aprende leyendo, la cual considera válida tanto en primera como en segundas lenguas (Day y Bamford, 1997). Según Day y Bamford (2002) un enfoque metodológico basado en la lectura extensiva en el aprendizaje de segundas lenguas permite a los alumnos leer, leer más, y leer hasta el punto de comprender con fluidez.

Day y Bamford (2002) definen los diez principios de este enfoque a partir de otros, anteriormente

propuestos por Williams (1996), con el objetivo de que estos sean usados por los docentes en su práctica diaria. Así pues, según estos autores, la naturaleza de la lectura extensiva radica en:

- la facilidad en cuanto al nivel y contenido de la lectura
- la variedad de temas y tipos de libros entre los que poder elegir
- la selección de la lectura por parte del alumno
- una frecuencia de lectura elevada
- el objetivo de la lectura es pasar un buen rato “*reading for pleasure*”
- una velocidad lectora más bien elevada
- la lectura individual y en silencio
- el profesor ejerce sólo de guía
- el profesor es modelo para el alumno.

De entre todos estos principios destacamos a continuación cuatro de ellos considerados por los propios autores como principales.

Que las lecturas resulten fáciles de entender al lector es, quizás, el elemento más distintivo de este enfoque puesto que, para que los resultados obtenidos sean los deseados, resulta imprescindible que la complejidad de los textos estén dentro de un rango de confortabilidad lingüística para el alumno.

Así lo corroboran Hu Y Nation (2000) quienes especifican que la dificultad del texto para que la lectura extensiva sea provechosa y positiva debe radicar en dos palabras nuevas por página en alumnos principiantes, cinco palabras nuevas por página en alumnos con nivel intermedio o 98% de comprensión total de las palabras en una novela de ficción sin asistencia por parte del profesor o de un diccionario.

El uso de material o textos considerados “fáciles” ha sido objeto de controversia entre los estudiosos del tema. A la crítica de que es imposible acercar al lector a la lectura de textos reales mediante textos fáciles y adaptados, Day y Bamford (2002) responden que no hacerlo es privar al lector del instrumento que más necesita para llegar a ser un lector competente y, puntualizan, insistentemente, que los textos que el lector lee deben ser fáciles de modo que les diviertan, les hagan disfrutar y les motiven a continuar leyendo.

Respecto a la variedad del material al alcance del lector, tanto por lo que a temática como a formato se refiere, ésta debe ser extensa y de muy diversos contenidos. Dado que una de las premisas en que se basa la lectura extensiva es la elevada cantidad de tiempo dedicado a la lectura, es totalmente indispensable que el lector cuente con gran variedad de géneros, contenidos

y formatos (libros de ficción y no ficción, comics, revistas, periódicos, etc.) a fin de no cansarse de leer siempre lo mismo.

Por lo que se refiere a la selección de la lectura por parte del lector, Bamford (1998) lo relaciona de nuevo con la cantidad de tiempo dedicado a la lectura como clave para el éxito de este modelo. Es por ello hay que animar al lector a leer siendo más fácil conseguirlo si lee aquello que resulta de su interés y que le motiva.

En cuanto a la premisa cantidad de tiempo dedicado a la lectura, a la cual se recurre en cierta manera desde todas las otras premisas en que se basa este modelo, el autor lo fija en un mínimo de un libro (una lectura graduada breve) a la semana en lectores noveles, mientras que otros autores los cuantifican en tiempo hablando de 60 minutos semanales.

Así pues, y a modo de resumen, se puede decir que la lectura extensiva se basa principalmente en dejar escoger al lector aquello que quiera leer para que aumente el tiempo que dedica a su actividad y mejore consecuentemente su habilidad.

Tal y como se mostrará a continuación, son numerosos los autores que describen los beneficios de la lectura extensiva voluntaria enfatizando, como hace, por ejemplo, Grabe, que esta práctica “build vocabulary and structured awareness, develop automaticity, enhance background knowledge, improve comprehension skills, and promote confidence and motivation” (Grabe, 1991, p.396) o como hacen Mason y Krashen (1997), al destacar de entre todos los resultados obtenidos en sus estudios, el cambio de actitud hacia lectura experimentado por parte de los lectores.

Es preciso, sin embargo, antes de entrar de lleno en la revisión de la investigación realizada en lectura extensiva en segundas lenguas, mencionar la aportación de los mismos Day y Bamford (1988) la cual trata de explicar los motivos por los que, siendo la lectura extensiva tan beneficiosa para el lector, es tan poco empleada en los programas de enseñanza de segundas lenguas. Esto es atribuible, según los autores, a una falsa creencia de pensar que no se debe leer antes de tener cierto nivel, a la falta de tiempo y al cambio de rol del profesor quien pasa de ser instructor a guía.

3.1.2 Investigación en lectura extensiva en segundas lenguas

La investigación en lectura extensiva se ha centrado, por un lado, en el estudio de la efectividad de este método de enseñanza en comparación con otros métodos siendo los principales representantes de esta corriente Yamazaki (1996) y Evans (1999) y, por otro, en cómo este método contribuye al aprendizaje de una segunda lengua destacando los ya mencionados Mason y Krashen (1997) como principales contribuyentes y grandes expertos en el área de la adquisición de segundas lenguas.

Dado que el objeto de investigación del presente estudio no es en absoluto un estudio comparativo entre métodos para la mejora de lectura, se ha considerado oportuno no extenderse en este campo y realizar sólo un breve apunte sobre los estudios del uso de la lectura extensiva voluntaria en comparación con otros métodos. Así pues, destacar el estudio de Barrera (1992) según el cual, el hecho que los sujetos puedan decidir el texto a leer contribuye positivamente al enriquecimiento personal cultural y el de Rodrigo (1997) quien sostiene que este método, en comparación a otros, favorece la autoestima y la motivación a consecuencia del sentimiento de logro y placer obtenido en la lectura el cual provoca un cambio en la actitud hacia la misma.

En cuanto a cómo la lectura extensiva puede favorecer o no el aprendizaje de una segunda lengua, y a pesar de que la bibliografía existente en torno al campo es limitada y reciente, varios estudios aportan pruebas consistentes al respecto.

A finales de los ochenta, destaca una primera revisión de los estudios realizados hasta el momento llevada a cabo por Nell (1988) quien señala que la lectura extensiva aumenta la comprensión lectora en la lengua materna y añade que aquellos lectores que parten con un mayor número de léxico adquirido se verán más beneficiados por la lectura extensiva que aquellos que parten con menor vocabulario. Mencionar también los estudios de Nagy et al. (1985, 1987) realizados en la misma época los cuales llevan a los autores a afirmar que la lectura extensiva incrementa gradualmente el vocabulario gracias a la interacción con el texto.

Poco después Krashen (1993) lleva a cabo una extensa y reconocida revisión de los estudios existentes sobre lectura extensiva concluyendo que la lectura extensiva voluntaria es realmente efectiva tanto en la adquisición de la lengua materna como en la adquisición de segundas lenguas definiendo esta práctica como un método eficaz para el aprendizaje de léxico. En este trabajo el autor revisa hasta 41 estudios existentes sobre la lectura extensiva voluntaria, entendiendo por esta el método en el que el lector elige su propio texto y lee a su ritmo, concluyendo que en el 92% de los estudios los resultados obtenidos son iguales o mayores que los obtenidos en otros programas de enseñanza de lectura basados en la realización de ejercicios gramaticales y en el uso de estrategias de lectura.

Paralelamente Pucci (1994) y Constantino (1994) destacan los beneficios que la lectura extensiva tiene en la lecto-escritura y en el desarrollo lingüístico en segundas lenguas lo cual ya había sido apuntado con anterioridad por (Elley y Mangubhai, 1983; Elley, 1991; Day y Bamford, 1987) sobre la lengua materna.

En la misma época Tsang (1996) y Bamford (1997) añaden que la lectura extensiva aumenta el aprendizaje de léxico y especifican que este método está especialmente indicado para la mejora de

la comprensión lectora y de la ortografía así como para el estilo literario apoyando los resultados encontrados por Krashen (1993). Nation (1997), da un paso más allá y afirma que puesto que la lectura extensiva ofrece suficientes encuentros repetidos con el nuevo vocabulario este aprendizaje de vocabulario se convierte en sólido y duradero.

A finales de los noventa, son varios los autores que introducen el concepto de la actitud en la lectura extensiva como por ejemplo Day y Bamford (1998) quienes sostienen que uno de los factores que más influyen en la actitud hacia la lectura en segundas lenguas es la actitud hacia la lectura en primeras lenguas remarcando que “Assuming that students are already literate in their first language, one source of attitudes toward second language reading is the attitude that students have toward reading in their native language” (Day and Bamford, 1998: 23). Destacan también las aportaciones de Hayashi (1999), quien sostiene que la lectura extensiva mejora la actitud hacia la lectura en general; Waring (2000), quien enuncia, a raíz de los resultados obtenidos en su meta-análisis sobre lectura extensiva, que este método de enseñanza ayuda a los alumnos a desarrollar el lenguaje y a ampliar su vocabulario además de favorecer la actitud respecto a la lectura y muchos otros (Pilgreen y Krashen, 1993; Cook, Dupuy y Tse, 1994; Cho y Krashen, 1994; McQuillan, 1994; Rodrigo, 1997) los cuales también inciden en el efecto positivo que este método tiene en la actitud hacia la lectura.

Entre los últimos estudios realizados sobre lectura extensiva, ya en la primera década del 2000, destacar el de Renandya y Jacobs (2002) el cual comparte la efectividad de la lectura extensiva y añade que ésta se puede ver incrementada con ejercicios de producción oral y escrita posteriores a la lectura: “This talking and writing can help make the reading more comprehensible and may provide a means for students to “infect” each other with the joy of reading” (Renandya y Jacobs, 2002, p.299).

Pero al igual que ocurre en prácticamente todos los campos de investigación, algunos estudios, entre los que destaca el de Coady (1997), argumentan que cualquier aumento en el número de palabras aprendidas mediante la exposición al inglés mediante la lectura no puede ser considerada como un efecto directo de dicha exposición.

3.2 EL LÉXICO Y LA LECTURA EN SEGUNDAS LENGUAS

3.2.1 El aprendizaje incidental de léxico

Una vez demostrados los numerosos beneficios que ejerce la lectura extensiva y la estrecha relación existente entre ésta y el aprendizaje de léxico y, en consecuencia con el aprendizaje de lenguas (Ellis, 1997), se hace indispensable resolver como tiene lugar este aprendizaje.

Para entender cómo se da el aprendizaje de vocabulario en segundas lenguas numerosos autores, entre ellos los destacados Singleton, (1999), de Groot (2000) o Nation (2001), coinciden en la necesidad de diferenciar y definir el aprendizaje incidental y aprendizaje intencionado de léxico.

Se entiende por aprendizaje intencionado aquel proceso en el que el alumno tiene el firme propósito de aprender el léxico que está leyendo o trabajando ya sea bien mediante el uso de ejercicios pensados para el aprendizaje de dicho léxico, mediante el uso del diccionario o bien mediante la mera memorización de los mismos (Sokmen, 1997; Nation 2001).

Como inconvenientes del aprendizaje intencionado, Rodriguez y Sadowki (2000) y Gu (2003) señalan la gran cantidad de tiempo necesario requerido para el aprendizaje y la imposibilidad de poder aprender todo el léxico existente en una segunda lengua mediante la enseñanza del mismo.

En cuanto al aprendizaje incidental de vocabulario, Laufer y Hulstijn (2001) lo definen como el léxico aprendido resultante de la realización de una actividad el objetivo de la cual no es el aprendizaje de vocabulario y que se produce circunstancialmente en el sentido de que no se trata de un aprendizaje de léxico consciente e intencionado.

Puesto que el estudio del aprendizaje incidental de vocabulario es el principal foco de interés de la lectura extensiva y de esta misma investigación, se procede a continuación a un estudio más exhaustivo de este concepto.

Existen tres teorías que tratan de explicar la adquisición incidental de léxico: la Hipótesis del Input propuesta por Krashen (1989), la Hipótesis del Output propuesta por Swain (1985) y la Hipótesis de la Carga de Implicación de Laufer y Hulstijn (2001).

Krashen (1985, p.2), probablemente el teórico más influyente y destacado entre los estudiosos de la adquisición de segundas lenguas, postula que el aprendizaje de vocabulario en lengua materna se da gracias a una elevada exposición a input comprensible “humans acquire language in only one way -by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’” el cual se da principalmente a través de la lectura.

El principio propuesto por Krashen será corroborado por muchos otros autores entre los que destacan Nation (2001) y Gardner (2004), quienes añaden que durante el proceso lector se van adquiriendo nuevas palabras casualmente de modo que aquellos individuos que leen más, conocen más palabras y menos frecuentes “Essentially, vocabulary learning from extensive reading is very fragile. If the small amount of learning of a word is not soon reinforced by another meeting,

then the learning will be lost. It is thus critically important in an extensive reading programme that learners have the opportunity to keep meeting words that have met before” (Nation, 2001 p.156). También mencionar la aportación de Webb (2007b) la cual incide en que para que haya aprendizaje incidental de vocabulario éste debe encontrarse repetidamente en el mismo contexto.

Por lo que se refiere al aprendizaje de léxico en segundas lenguas, numerosos autores han intentado demostrar la efectividad de la lectura siendo bastante contradictorios los resultados obtenidos en los diversos estudios. Aún así, la hipótesis del input aplicada a segundas lenguas es fervientemente defendida por Krashen (1989), Gardner (2004) y Rott (2004) quienes sostienen que al encontrarse el lector reiteradamente una palabra en el mismo texto, éste acabará deduciendo su significado mediante la realización de inferencias. Krashen (1989) por su parte, añade que el lector regular y asiduo de textos en segundas lenguas mejorará cuantitativamente y cualitativamente su léxico mostrando la actividad lectora como una actividad eficaz per se, siempre y cuando el lector este expuesto a un input ligeramente superior a su nivel en el momento de la lectura “I+1”.

Como réplica a la hipótesis del input, otro destacado autor formula una nueva hipótesis conocida como la hipótesis del output (Swain, 1985) según la cual, para que haya aprendizaje de segundas lenguas es necesario, además de un input comprensible, una producción oral comprensible. Dicho de otro modo, para que haya aprendizaje es indispensable que el individuo pueda utilizar más o menos efectivamente la lengua objeto de estudio lo que significa que es capaz de resolver dificultades comunicativas aplicando diferentes estrategias, también comunicativas, a fin de producir un discurso coherente y preciso. Según Swain (1985) la producción oral obliga al individuo a centrarse en aspectos determinados de la gramática que quizás no son necesarios para la comprensión pero que resultan imprescindibles para la producción, haciendo consciente al individuo de sus puntos débiles. El autor añade que la producción fuerza al individuo a generar y verificar hipótesis sobre el sistema gramatical de la lengua meta mediante un sistema de retroalimentación que tiene lugar durante la comprensión, llevando al lector finalmente a una mecanización de las destrezas lingüísticas en proceso de adquisición.

Son numerosos los autores que han intentado comprobar la efectividad de la teoría del *output* siendo contradictorios los resultados obtenidos. Por un lado, destacar los resultados obtenidos por Nobuyoshi y Ellis (1993), Swain y Lapkin (1995) y Webb (2005) los cuales afirman la efectividad de dicha hipótesis y por otro lado, con resultados opuestos, los resultados obtenidos por (Swain, 1984; Pellerin y Hammerly, 1986; Hammerly, 1987; Harley *et al.*, 1990; Day y Shapson, 1996) quienes demuestran que a pesar de que los estudiantes de L2 puedan llegar a la misma competencia en comprensión oral y escrita que un nativo, en ningún caso llegaran a los mismos niveles en lo que a producción oral y escrita se refiere señalando como posibles causas la falta de oportunidades para practicar en clase la lengua meta (Swain y Lapkin, 1989) y la leve presión tanto del entorno

como cognitiva para realizar una producción precisa y de calidad (Swain, 1984; Allen *et al.*, 1990; Kowal y Swain, 1997). Según estos autores, todo ello lleva a los alumnos a una desmotivación la cual concluye en la construcción de su propia lengua para comunicarse en cada contexto y en un estancamiento de su interlengua “... speaking just to speak is not enough. Students need more than this” (Swain, 1993, p.159-160). Así pues, y a fin de crear contextos que obliguen al aprendiz a una producción más elaborada, coherente y propia surge la hipótesis del *output* comprensible.

Una tercera hipótesis que trata de explicar la adquisición incidental de vocabulario es la conocida como la *Involvement Load Hypothesis* o hipótesis de la carga de la implicación propuesta inicialmente por Craik y Lochart (1972) y ampliada recientemente por Laufer y Hulstijn (2001). Según esta hipótesis, a mayor grado de manipulación de léxico mayor grado de adquisición puesto que el procesamiento es más intenso y profundo y, por tanto, el aprendizaje resultante más permanente: “The more attention that is paid to the formal and semantic aspects of words, the richer the associations that are made with existing knowledge [...], the higher are the chances that the new information will be retained” (Laufer y Hulstijn 2001, p.1)

En cuanto a los elementos sobre los que se construye esta hipótesis los autores destacan, por un lado, la necesidad y, por otro, la búsqueda y la evaluación como dimensiones motivacionales y cognitivas respectivamente e inciden en la existencia de diferentes intensidades, moderada y fuerte, en función de si estas dimensiones son extrínsecas (vienen impuestas desde fuera) o intrínsecas (es el mismo aprendiz quien escoge utilizar unas u otras palabras y cómo hacerlo). Mediante la combinación de estas dimensiones y sus intensidades, Laufer y Hulstijn (2001) obtienen un coeficiente de implicación el cual se asigna a las diferentes tareas y siempre conforme a si la dimensión está más (coeficiente 2) o menos (coeficiente 0) presente en el ejercicio a realizar. La existencia de este coeficiente asume una diferencia de índices de implicación según la actividad que se realiza y, por lo tanto, diferentes necesidades cognitivas y motivacionales por parte del alumno. De este modo, a mayor dificultad o necesidad del ejercicio, mayor implicación del alumno y mayor adquisición léxica. Es decir, según la mayor o menor presencia de las tres dimensiones (necesidad, búsqueda y evaluación) en una actividad, mayor o menor carga de implicación y consecuentemente, mayor o menor eficacia en el aprendizaje de léxico: “tasks with a higher involvement load will be more effective for vocabulary retention than tasks with a lower involvement load.” (Laufer y Hulstijn 2001, p. 17)

En cuanto a la existencia de otros estudios que prueben la validez de esta hipótesis, destacar los de los propios Hulstijn y Laufer (2001), Keating (2008) y Kim (2008) los cuales afirman que a mayor carga de implicación de una ejercicio o actividad, mayor adquisición de léxico y los de Maftoon y Haratmeh (2012) quienes, por el contrario, concluyen que el coeficiente de implicación no se puede considerar como determinante en la predicción del aprendizaje de léxico.

3.2.2 Etapas del aprendizaje de léxico

Según Oxford y Scarcella (1994) el aprendizaje de léxico se ve influido por diversos factores como el grado de desarrollo o madurez del lector, la atención depositada en el acto de lectura, el conocimiento previo, la frecuencia de repetición de la palabras y el orden de aprendizaje de las palabras siendo este, por consiguiente, un proceso progresivo el cual se basa en una acumulación de hechos y en el establecimiento de una red de interconexiones entre palabras y que tiene lugar, tal y como añade Coady (1997), gracias a la aparición repetida de palabras en un mismo contexto. A medida que el lector va aumentando su léxico, aumenta también la profundidad de su competencia léxica gracias a que las palabras van ganando cohesión entre ellas.

Según Aitchison (1994), el mecanismo mediante el que se adquiere el vocabulario se basa en tres pasos o actividades: el etiquetado, el empaquetado y la construcción de redes. En cuanto a segundas lenguas se refiere, Pérez Bassanta (2003) señala la existencia de unos pasos similares conocidos como: input, almacenamiento y recuperación los cuales se explican a continuación.

Respecto al input, o primer contacto con la palabra, este será tanto más efectivo si se da en circunstancias de mayor atención prestada, mayor número de repeticiones, mayor número de contextos en los que aparece y mayor número de actividades que faciliten la fijación de la palabra de modo que el lector pase de tener vocabulario pasivo (reconocimiento de una palabra cuando es usada por otros) a vocabulario activo (utilización de la palabra o producción).

Por lo que se refiere al almacenamiento, este es entendido como la inserción de las palabras adquiridas en una red de la memoria en la que se dan asociaciones semánticas y formales (Pérez Bassanta, 1999) además de establecerse también asociaciones de palabras por similitud fonológica (Aitchison, 1994; Pérez Bassanta, 1999). Sobre cómo se produce este almacenamiento, la frecuencia de exposición a las palabras, la calidad del propio proceso, las técnicas mnemotécnicas de asociación de palabras nuevas en segunda lengua con palabras conocidas en lengua materna o con imágenes o la asociación de palabras nuevas en la segunda lengua con palabras ya conocidas en la misma lengua mediante conexiones intralingüísticas, destacan como métodos más usados para la retención de léxico (Atkinson, 1975; Laufer y Osimo, 1991). Pérez Bassanta (1991) incide en que esta etapa es clave para la posterior recuperación del término aunque no única.

La recuperación de léxico, último paso en la adquisición de vocabulario, se define como el hecho de recuperar las palabras ya sea, bien para comprenderlas (recuperación receptiva) o bien para usarlas (recuperación productiva). Este proceso se caracteriza por el establecimiento de un ciclo de recuperaciones de las palabras de modo que una recuperación facilitará una recuperación posterior de la misma palabra y así sucesivamente siendo cada vez más fácil recuperar una palabra para su

uso (Baddeley, 1990; Pérez Bassanta, 1999).

3.2.3 El conocimiento de léxico y la comprensión lectora

A pesar de no poder considerar el léxico de un lector como el único elemento que influye en la comprensión lectora, sí se puede decir que dicha comprensión se ve afectada en gran medida por su competencia léxica en comparación con otros factores que intervienen en la comprensión (Laufer, 1997)

Numerosas investigaciones como las realizadas por, Alderson (1984), el mismo Laufer (1991), Coady (1997), Grabe y Stoller (1997) o Hu y Nation (2000), Nassaji (2003) demuestran que el bagaje léxico de un lector influye positivamente en su comprensión lectora y apuntan a la lectura extensiva como un medio mediante el cual se adquiere gran cantidad de vocabulario.

Sobre la cantidad de léxico o bagaje léxico que un lector de segundas lenguas debe tener para que al hacer frente a un texto la comprensión lectora del mismo se de con más o menos comodidad Nation (2001), afirma que existe un nivel umbral, concepto introducido previamente por Laufer (1991) el cual se sitúa en un 95% de palabras conocidas: “to reach 95% coverage of academic text, a vocabulary size of around 4,000 word families would be needed, consisting of 2,000 high-frequency general service words, about 570 general academic words (the Academic Word List) and 1,000 or more technical words, proper nouns and low-frequency words (Nation 2001, p. 147). Es decir, por debajo de este nivel el lector presentará dificultades en la comprensión. En cuanto a la cantidad de palabras que este porcentaje supone, este y otros autores (Na y Nation, 1985; Laufer, 1991) ya había apuntado anteriormente un número aproximado de 3000 familias de palabras.

Respecto al hecho de que exista un nivel umbral, o número mínimo de vocabulario comprensible, autores como Coady (1997) señalan la existencia de una paradoja, comúnmente conocida como la paradoja del principiante, la cual se da en los primeros niveles de aprendizaje de segundas lenguas al no tener el nivel umbral necesario para realizar una lectura extensiva pero necesitar leer para aprender.

Dado que la lengua objeto de análisis en esta investigación es la inglesa, destacar los estudios realizados por diversos autores sobre el léxico y la comprensión de textos en inglés como segunda lengua en los que se concluye que el nivel umbral de comprensión para esta lengua se sitúa, por lo general, en el conocimiento de 2000 palabras frecuentes y un porcentaje entre un 85% y un 80%.

Finalmente citar los estudios llevados a cabo por Stanovich (1986), Daneman (1988), Paul y O'Rourke (1988), Baumann y Kameenui (1991) y Langenberg (2000) sobre conocimiento de

léxico y comprensión lectora los cuales coinciden en afirmar también que la comprensión lectora está íntimamente relacionada con el bagaje o conocimiento léxico del lector.

Resumen

En el presente capítulo se han explorado cuestiones de especial relevancia para la comprensión de la lectura extensiva encaminada a mejorar la comprensión lectora. Se ha empezado identificando la naturaleza de este modelo prestando especial interés a los factores: tiempo que se dedica a la lectura, variedad de textos disponibles y no dificultad del texto como elementos diferenciales. Posteriormente se ha realizado una revisión cronológica de los estudios realizados sobre lectura extensiva destacando a Bamford como, posiblemente, el representante más destacado del campo dadas sus múltiples y renombradas aportaciones.

La segunda parte de este capítulo se ha dedicado a entender cómo se produce la adquisición de vocabulario mediante la práctica de la lectura extensiva empezando por definir el aprendizaje incidental de léxico, siguiendo con el estudio de las distintas hipótesis que tratan de explicar dicho aprendizaje y continuando con el estudio de las distintas etapas en que sucede este aprendizaje para finalizar el capítulo con una conexión entre la lectura extensiva y la comprensión lectora.

CAPÍTULO 4. LA IMPLICACIÓN PARENTAL Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS

Introducción

El capítulo anterior se ha dedicado a la lectura extensiva voluntaria, a sus efectos en la comprensión lectora y a los modelos y procedimientos que la caracterizan. En este capítulo se aborda la implicación parental como factor influyente en la comprensión lectora situándola en el contexto de la motivación y la adquisición de segundas lenguas.

En la primera parte de este capítulo nos centraremos en el afecto incidiendo en la motivación como factor individual influyente en el aprendizaje y en las teorías cognitivas de la motivación además de una revisión de los distintos tipos de motivación y un análisis de cómo estos influyen en el aprendizaje de segundas lenguas.

En la segunda parte se revisaran las definiciones y tipos de implicación parental que han aportado los distintos autores y se analizarán cuales son las características y modelos teóricos en los que se basan los distintos tipos de implicación.

Finalmente se procederá a la revisión de la bibliografía existente sobre implicación parental y lectura y/o comprensión lectora.

4.1. AFECTO Y APRENDIZAJE

El concepto de afecto está estrechamente ligado al de existencia emocional sobre el que Fehr y Russell (1984, p.464) comentan “Everyone knows what an emotion is, until asked to give a definition”.

Damasio (1999) define las emociones como cambios en el estado del cuerpo en respuesta a un estímulo positivo o negativo. El autor diferencia este término del concepto de sentimiento el cual define como la percepción de dichos cambios.

Una vez aclarado qué es el afecto, es importante destacar el importante papel que éste juega en el aprendizaje junto con los procesos cognitivos. Así lo enunciaban ya Dewey (1916), Vigotsky (1956), Maslow (1968), Brown (1971), Castillo (1973), Rogers (1975) y más recientemente Krashen y Terrell (1983), Richards and Rodegrs (1986), Damasio (1994, p. xiii) para quien “certain aspects of the process of emotion and feeling are indispensable for rationality”, Le Doux (1996, p. 25) quien sostiene que “minds without emotions are not minds at all” o Oatley y Jenkins (1996, p.1229) al afirmar que las emociones “link what is important for us to the world of people, things,

and happenings”.

Las primera muestra de interés por la influencia que la motivación ejerce en la adquisición de segundas lenguas data de mediados de los años cincuenta a partir del estudio de una especulación de Lambert, (1955) la cual sería ampliada y estudiada recientemente por Lorenzo (2004) quien afirma, en consonancia con lo establecido mucho antes por Lambert, que el grado de compromiso con el aprendizaje de un segunda lengua tiene una relación directa con el desarrollo del bilingüismo

Los estudios más recientes sobre la importancia que el afecto tiene en el aprendizaje de lenguas, como el de Van Lier (1994), señalan la necesidad de hacer un estudio conjunto de las lenguas y la educación en lo que él llama lingüística educacional.

Stevick (1996), en su estudio realizado desde el campo de la psicología, se interesa por la memoria en el aprendizaje de lenguas relacionándola con las emociones.

Es importante destacar la aportación de Schumann (1997) desde otro campo de estudio, la neurobiología, donde el autor relaciona los últimos descubrimientos en este campo con el afecto y el aprendizaje de lenguas. Sus estudios sentaran las bases de futuros estudios en este campo el cual está experimentando un interés creciente durante los últimos años.

Nunan (1988) y Tudor (1997) por su parte, inciden también en la importancia de centrarse más en el aprendiz y sus experiencias personales que en el propio contenido lingüístico.

Es de especial interés el estudio de Arnold (1999), quien argumenta que la importancia del afecto en el proceso de adquisición de lenguas se debe al menos a dos razones. Por un lado, el hecho de atender a los aspectos afectivos puede mejorar la eficacia en el aprendizaje de lenguas. La autora se refiere con este enunciado a la necesidad de rendir atención tanto a cómo se pueden afrontar los problemas surgidos a partir de emociones negativas (ansiedad, miedo, estrés o depresión) como a aprender a crear y usar emociones positivas (autoestima, empatía o motivación).

La presencia de emociones negativas compromete el potencial óptimo de aprendizaje hasta el punto incluso de considerar, erróneamente, los métodos, técnicas y recursos más modernos como inadecuados. Contrariamente, la estimulación de factores emocionales positivos facilita el proceso de aprendizaje de lenguas siendo estos últimos en los que todo docente o persona implicada en la enseñanza debería centrarse. (Skinner, 1957; Arnold, 1999)

El otro motivo por el cual el afecto tiene una enorme influencia en el aprendizaje de las lenguas es según Goleman (1995) consecuencia de haber dedicado prácticamente toda la investigación a entender las funciones cognitivas y racionales de nuestra mente. Ello ha llevado, según el autor,

a un analfabetismo emocional donde el egoísmo, la violencia y la mezquinidad han aniquilado la bondad de la vida comunal. El autor propone como solución una nueva visión donde mente y corazón se trabajen a la par especialmente dentro de las aulas. Propuesta de solución compartida por Ehrman (1998) y Stevick (1998).

Así pues, Arnold (1999) entiende la relación afecto-lenguaje como una relación bidireccional donde una mayor atención al afecto puede mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

4.1.1 Factores individuales que influyen en el aprendizaje. La motivación.

De entre todos los aspectos que inciden en el aprendizaje de lenguas la personalidad y los factores que la constituyen desempeñan un papel destacado en este proceso. Así pues, en función de la percepción que tenemos de nosotros mismos, de nuestras capacidades como aprendices y de cómo nos sentimos emocionalmente en el momento del aprendizaje este será más o menos efectivo.

En cuanto a las emociones que afectan al aprendizaje cabe destacar, a pesar del trato y estudio independiente que se pueda hacer de cada una de ellas, que es difícil entender la influencia de una de ellas aisladamente.

Arnold (1999) señala la ansiedad, inhibición, extroversión-introversión, autoestima, motivación y estilos de aprendizaje como los factores que principalmente afectan el aprendizaje de segundas lenguas.

Masgoret y Gardner (2003), a raíz de la revisión de más de setenta estudios sobre actitud, motivación y orientación, señalan de nuevo la motivación como el factor más influyente en el aprendizaje de segundas lenguas.

Dado que el objeto de interés de este estudio es la implicación parental como forma de motivación, la revisión de los factores individuales que inciden en el aprendizaje de lenguas se centrará, pues, en la motivación.

Hilgard, Atkinson y Atkinson (1979, p.281) entienden la motivación como un conjunto de factores afectivos que “energize behavior and give it direction”. Es decir, la entienden como aquello que hace que el aprendiz quiera realizar un acto, en este caso de aprendizaje de lenguas. Cómo se crea o porqué surge esta motivación es el principal objeto de interés de los estudiosos del tema.

Dörnyei (1994) la define como una función del proceso de pensamiento de un ser humano.

Muy similar es la definición que aportan Garrido (1996) y Pintrich y Schunck (1996) quienes comparten la visión de la motivación como un constructo hipotético el cual explica los procesos que se dan en la mente y que animan a ejecutar una acción. Así pues, cuando el propósito es el aprendizaje de segundas lenguas, la motivación explicaría la acción, la intención y las decisiones tomadas respecto a la adquisición de la nueva lengua.

Gardner y Lambert atribuyeron ya en 1972 dos orientaciones o definiciones bien distintas a la motivación. Por un lado, hablan de la motivación integrativa como el deseo de aprender una lengua para ser considerado parte de la cultura propia de esa lengua. Por otro lado, hacen referencia a la motivación instrumental como las razones prácticas por las cuales se quiere aprender una lengua, como por ejemplo optar a un mejor empleo. En ningún caso los autores priorizan la efectividad de un tipo sobre el otro, pero sí argumentan que la importancia está tanto en el grado y la firmeza con la que la motivación dirige la acción la cual dependerá, a su vez, de otros factores personales.

4.1.2. Modelos y teorías cognitivas de la motivación

Existen varios modelos teóricos desarrollados en el marco de la adquisición de segundas lenguas y que parten de un enfoque social de la motivación como el modelo de aculturación de Schumann (1978) o el intergrupar de Giles y Byrne (1982) aunque el que realmente destaca es el modelo sociopsicológico elaborado por Gardner (1985) junto a varios colaboradores estudiosos de la adquisición de segundas lenguas.

Según Gardner (1985) existen tres factores determinantes para el grado de motivación que experimenta un participante: el deseo de poder utilizar la lengua objeto de estudio, la actitud hacia el aprendizaje de la lengua y el esfuerzo que el participante está dispuesto a efectuar.

De este modelo teórico surge una reconocida batería de tests que permite medir la intensidad de la motivación que posee un estudiante de lenguas; la Attitude, Motivation Test Battery, más conocida como AMTB. Este modelo da especial importancia a la actitud del alumno respecto a la comunidad de la lengua objetivo y a la predisposición que éste tiene por establecer relaciones con hablantes de dicha lengua.

Volviendo a la teoría de Gardner, el autor establece una distinción entre motivación instrumental, entendida como aquella asociada a intereses pragmáticos, y motivación integradora la cual se asocia a intereses socioculturales relacionados con la comunidad a la que pertenece la lengua mata. A pesar de establecer esta diferenciación, Gardner (1985), basándose en aportaciones de la psicología social, las integra como partes de un único componente del constructo motivacional limitando el uso diferenciado de motivación instrumental e integradora para la elaboración de modelos socioeducacionales los cuales amplían el conocimiento sobre el desarrollo del bilingüismo

(Gardner 1982, 1985; Gardner, Tremblay y Masgoret, 1997).

Sin embargo, la percepción de la motivación de esta teoría presenta ciertas limitaciones tal y como recogen Crookes y Schmidt (1991) los cuales llaman a hacer uso de un concepto de la motivación más definido por los preceptos de las teorías de la educación para que sea consecuentemente, más aplicable a los estudios de motivación y adquisición de segundas lenguas.

Las desavenencias para la formulación de un concepto de motivación, consecuencia de una importante carga de factores sociales junto con la falta de suficientes pruebas empíricas para poder dar validez a algunos de los componentes que los distintos modelos proponen y poder unificarlos en un único modelo, genera lo que se denomina giro educacional de los estudios de motivación hacia las segundas lenguas y sobre el que (Crookes y Schmidt, 1991) destacan:

“it is important to note that the shift to more cognitive situated perspectives through the 1990s was characterized more in terms of broadening the existing theoretical framework through integrating cognitive motivation concepts, rather than in terms of discarding social psychological perspectives altogether” (p.469)

Este giro es iniciado en los años noventa principalmente por Dörnyei en (1990, 1994) y Oxford y Shearin (1994) enfocando el debate sobre la motivación hacia el contexto del aula.

Oxford y Shearin (1994), basándose en las aportaciones de un experto en el campo de la psicología como es Maslow (1970), remiten a una “jerarquía de necesidades” que van desde las más elementales y físicas a necesidades superiores como seguridad, identidad o autoestima. Los autores apuntan a que mientras un estudiante de L1 puede no presentar necesidades elementales, los estudiantes de L2 necesitan cubrir desde las más elementales hasta las más superiores, las cuales puede que cuesten de cubrir sin un buen dominio de la lengua objeto de estudio.

Paralelamente Dörnyei (1994) hace referencia a las teorías cognitivas de la psicología educativa en las que la motivación es considerada una función del proceso de pensamiento de la persona. El mismo autor habla de tres sistemas o teorías conceptuales elementales relacionadas con la motivación las cuales ya habían sido introducidas anteriormente por Weiner (1992): la teoría de la atribución, el desamparo aprendido y la autoeficacia.

En la teoría de la atribución las causas a las que atribuimos nuestros éxitos y fracasos afectan nuestras expectativas de aprendizaje y en consecuencia nuestro rendimiento. Por desamparo aprendido el autor entiende la convicción que el alumno tiene de no ser capaz de cambiar esta situación negativa en una experiencia futura, consecuencia de sus errores pasados. Finalmente, se refiere con el término autoeficacia a la opinión que los alumnos tienen respecto a su capacidad para

poder realizar una tarea.

Según Alderson (1999) en una revisión del trabajo de Dörnyei, insiste en que en estas tres situaciones la motivación podría ser incrementada enseñando a los alumnos a desarrollar sentimientos positivos y a sustituirlos por los negativos.

Finalmente Lorenzo (2004), introduce el concepto de aula como un espacio capaz de reparar la motivación, y puntualiza que al ser un entorno dinámico y complejo ejerce de marco idóneo para la investigación de la motivación (2006). El mismo autor (2006, p.39) habla del aula como “marco con entidad propia para establecer las constantes motivacionales tanto individuales como grupales, sin dejar de reconocer la existencia e influencia de niveles de orden superior”.

Así pues, entrando ya de lleno en los enfoques de la psicología educativa, destaca la aportación de Deci y Ryan (1985) quienes establecen dos nuevos tipos de motivación: la motivación extrínseca, entendida como aquella que viene del deseo de obtener un premio o evitar un castigo o como aquella situación en la que el motivo para la actuación es una consecuencia separable de la situación propiamente, bien sea, facilitada por otros o por uno mismo (Deci, Passer y Ryan, 1997) y la motivación intrínseca entendiendo por ésta el propio reconocimiento o premio. Dicho de otro modo, “Intrinsic motivation is in evidence whenever students’ natural curiosity and interest energize their learning” Deci y Ryan (1985, p.245).

Mucho más recientemente Deci y Ryan (2000) en una revisión de su trabajo añaden otro tipo de motivación a las dos planteadas anteriormente: la desmotivación o estado de ausencia de motivación y de intencionalidad. Vallerand (1997) apunta como posibles causas de la desmotivación pensamientos negativos sobre la capacidad para desarrollar con éxito una tarea o sentimientos de descontrol e indefensión relacionados con una percepción de no dependencia entre resultados obtenidos y esfuerzo.

Según los mismos autores la principal diferencia entre los tres tipos de motivación es el grado de autoregulación estando en un extremo la desmotivación, directamente asociada a una falta completa de regulación, pasando por la motivación extrínseca, que se asocia a una regulación intermedia de la conducta y en el otro extremo, la motivación intrínseca la cual implica una regulación interna de la conducta Deci y Ryan (2000).

En su interés por el estudio de la motivación Deci y Ryan (2000) y Vallerand (1997) llegan a diferenciar cuatro tipos de motivación extrínseca y tres tipos de motivación intrínseca.

Según estos autores existen los siguientes tipos de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

Deci y Ryan (2000) entienden por regulación externa aquellas conductas las cuales se realizan a fin de obtener un premio. Por regulación introyectada, entienden las conductas realizadas a fin de evitar un sentimiento de culpa reconociendo como motivadores frecuentes objetivos del tipo conseguir aceptación o demostrar capacidad para generar alabanzas por parte de terceros. Por regulación identificada los autores hacen referencia al proceso mediante el cual una persona reconoce el valor que la conducta tiene por si misma, de modo que la realiza voluntariamente a pesar de que pueda no resultar de su agrado. Este tipo de motivación es relacionado con una elevada autoestima y un afrontamiento positivo al fracaso. Finalmente los autores llaman regulación integrada a la que se da una vez ha sido asimilada la identificación por el propio yo fijando relaciones armónicas entre la conducta y otros valores o objetivos personales.

En cuanto a los tipos de motivación intrínseca Valerand (1997) habla de motivación para conocer, motivación de logro y motivación para experimentar estimulación.

Según el autor, la motivación para conocer se entiende como la satisfacción obtenida al participar en una actividad por el simple hecho de aprender o descubrir algo nuevo estando íntimamente relacionada con la curiosidad intrínseca. Por motivación de logro se entiende el placer encontrado en la superación personal del individuo centrándose en el propio proceso en lugar de en el resultado o producto. En lo que se refiere a la motivación para experimentar estimulación, ésta es identificada como la que se activa al participar en una tarea con el objetivo de sentir sensaciones placenteras. Este último tipo de motivación ha estado relacionada con la lectura para disfrutar, el autoaprendizaje y la resolución de problemas.

Una vez entendida la motivación intrínseca y sus diferentes tipos, es interesante revisar algunas sugerencias para el desarrollo de este tipo de motivación dada su importancia en el aprendizaje de segundas lenguas como son las descritas por Brown (1994). El autor sugiere como acciones más idóneas: ayudar al alumno a fijarse objetivos y a emplear las estrategias adecuadas para la obtención de los mismos, ayudarlos a encontrar la satisfacción en el trabajo bien hecho, dar la oportunidad al alumno de fijar algunos de los contenidos del programa de aprendizaje, facilitar el aprendizaje cooperativo y finalmente diseñar pruebas de evaluación que tengan algún tipo de utilidad a ojos del alumno.

Mihaly Csikszentmihalyi (1990), gran experto también en el estudio de la motivación, desarrolla a partir de los estudios de motivación intrínseca un nuevo concepto estrechamente relacionado con esta: el flujo. Según este autor el flujo es un estado del movimiento de energía psíquica libre de esfuerzo.

Goleman (1995) amplía y clarifica este concepto definiéndolo como:

“Flow represents perhaps the ultimate in harnessing the emotions in the service of performance and learning. In flow the emotions are not just contained and channeled, but positive, energized and aligned with the task at hand” [...] “Because flow feels so good, it is intrinsically rewarding, It is a state in which people become utterly absorbed in what they are doing, paying undivided attention to the task, their awareness merged with their actions” (p.90-91).

Dicho de otro modo, es el estado óptimo de aprendizaje para el alumno llevándolo a sumergirse de lleno en la actividad y a obtener el máximo rendimiento de la misma sin apenas percatarse.

En cuanto a cómo este flujo afecta en el aprendizaje de lenguas, la bibliografía indica que el aprendizaje, principalmente en lo que se refiere a la memoria a largo plazo, es más favorecido por las orientaciones intrínsecas que por las extrínsecas y que también es favorecido cuando los profesores implicados en la enseñanza tienen la sensación de flujo al desempeñar su trabajo, es decir, que están motivados por el hecho de formar parte en una experiencia de aprendizaje.

Según Brown (1994) a pesar de que el desarrollo de formas intrínsecas de motivación llevará, por lo general, a los alumnos a una mayor eficacia en su aprendizaje de lenguas puesto que aprenderán por sus propios motivos y para la obtención de competencia y autonomía, hay que considerar a la retroalimentación, la cual incrementa el sentimiento de competencia y autodeterminación como una recompensa extrínseca muy influyente en el fomento de la motivación intrínseca.

Williams y Burden (1997) puntualizan que, sea como sea, lo que realmente importa es la interiorización de aspectos externos que los alumnos puedan hacer y la personalización de los mismos.

Csikszentmihalyi (1990, p.69) por su parte, lo comparte y sintetiza de un modo similar “if experience is intrinsically rewarding, life is justified in the present, instead of being held hostage to a hypothetical future gain”.

Sintetizando, se puede considerar que la motivación, como uno de los principales factores psicológicos- cognitivos influyentes en el aprendizaje, debe estar muy presente a la hora de fijar tanto los contenidos como la forma de aprendizaje por parte de todos aquellos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas ya sean padres o profesores, hasta el punto de convertirse ésta en sí misma en un objetivo principal a conseguir.

4.2 IMPLICACIÓN PARENTAL

4.2.1 Definición y tipos de implicación parental

A pesar de existir diversas definiciones de implicación parental, Hill et al. (2004, p.1491) la definen como “parents’ interactions with schools and with their children to promote academic success”, definición similar a la aportada por la ley el NCLB (No Child Left Behind) aprobada en los Estados Unidos el año 2002 a fin de mejorar los resultados académicos de todos los alumnos escolarizados según la cual “the participation of parents in regular, two-way, and meaningful communication involving student academic learning and other school activities” (No Child Left Behind Act, 2002).

En cuanto a la importancia de la familia o la implicación parental en el logro escolar de los niños, si bien ésta nunca ha sido puesta en duda, sí parece haber cobrado más interés recientemente. Así lo revela la cantidad estudios existentes (O’Sullivan,1992; Balli, Wedman, & Demo, 1997; Morrison y Bryant 1998; Leseman y de Jong, 1998; Leslie y Allen, 1999; Fantuzzo, Tighe y Childs 2000, Hill et al., 2004; Bronstein, Ginsberg, & Herrera, 2005).

Estos estudios se basan en varios modelos teóricos que describen la relación centro escolar-familia como la teoría de la interacción de las esferas de Epstein (1990), el modelo del ecosistema de Vandormael (1995), el modelo del contextualismo del desarrollo humano de Lerner et al (1995), el modelo de participación parental de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) y el de las interacciones padres-docentes de Bouchard (1998). A pesar de las diferencias obvias que presenta cada uno de los modelos, todos ellos coinciden en entender el desarrollo, la conducta y la educación de los niños como una integración de múltiples y complejos factores.

Destaca entre todos los modelos la teoría de la influencia de las esferas superpuestas de Epstein (1992) la cual enfatiza la importancia de una acción conjunta de padres, centros escolares y comunidades para poder cubrir las con garantía las necesidades de los niños.

La principal contribución de esta teoría se recoge en un sencillo pero determinante enunciado “the history of tight connections between major institutions which socialize and educate children” (Epstein, 1992, p.1140-1141), en el que llama a todas las partes implicadas en la educación de los niños a responsabilizarse de su logro escolar. El autor entiende el entorno, la familia y el centro escolar como esferas que se superponen e interaccionan entre si en función del tiempo, las experiencias previas de la familia y las experiencias previas del centro escolar.

Basado en una revisión de la bibliografía existente, el mismo Epstein (1992) sostiene que:

“The status variables are not the most important measures towards understanding

the parents' involvement. At all level classes, the evidence suggests that the school policies, the teacher and family's activities are more important than race, parents' education, family size, marital status and even the degree of determination if the parents continue to be part of their children education" (p.109).

El interés que suscita la implicación parental ha llevado a varios autores a diferenciar ciertos tipos destacando entre todos los estudios el trabajo de Epstein's (1987). El autor incluye en su estudio: estrategias de implicación basadas en el centro escolar, estrategias de implicación basadas en el hogar, soporte a las familias por parte del centro e implicación entre el centro escolar y los departamentos gubernamentales educativos correspondientes.

Comer (1995) por su parte, en su estudio *School Development Program* hace referencia a la implicación basada en el centro escolar y la implicación basada en el hogar poniendo, dentro de la segunda, especial énfasis en el apoyo al aprendizaje en casa. Esta distinción resulta especialmente interesante al fijar dos escenarios de actuación relevantes; el hogar y el centro escolar.

En cuanto a los tipos identificados de implicación parental basada en el hogar, la ayuda con las tareas es el más controvertido al haberse demostrado que estos pueden tanto beneficiar como frenar el logro escolar (Cooper, 1989, 2007; Wolf, 1979). Por un lado, el efecto negativo podría estar relacionado, según los mismos autores, por una interferencia de los padres en la autonomía del niño, por una excesiva presión o por las diferencias sobre cómo el centro o los padres explican el contenido de los deberes. Así lo corrobora el estudio de Hill y Tyson (2009) sobre diferentes tipos de implicación basada en el hogar y logro escolar.

Sin embargo, otros tipos de implicación parental basada en el hogar como pueden ser facilitar ejercicios similares a los de las tareas (pero más atractivos) o llevar a los niños a visitar o a aprender en centros educativos no curriculares como bibliotecas, museos etc., han resultado tener efectos positivos en el logro escolar (Reynolds & Gill, 1994). Lo ratifica también el estudio justo arriba mencionado de Hill y Tyson (2009)

Distinta es la clasificación tripartita que proponen Grolnick and Slowiaczek (1994). Según estos autores existe una primera implicación comportamental la cual incluye tanto la implicación basada en el centro como la basada en el hogar. La segunda implicación es llamada por estos autores implicación cognitivo-intelectual y hace referencia a la implicación basada en el hogar centrandó la atención en el papel de los padres como facilitadores de actividades y experiencias educacionalmente estimulantes. Finalmente señalan la implicación personal como aquella que incluye las actitudes y expectativas sobre el centro escolar y la educación y que refleja el valor y la utilidad de la educación según los padres.

En cuanto a cómo la implicación parental influye en las distintas etapas escolares, existen ciertas diferencias según la literatura existente. Los tres autores antes arriba mencionados (Comer, 1995; Epstein, 2001; Hill & Taylor, 2004) coinciden en que en los primeros cursos de educación primaria, la implicación basada en el centro está directamente relacionada con el logro escolar entendiendo que hay una mayor interacción con los profesores y un mayor número de actividades pensadas para que los padres participen ya sea activamente o como espectadores, hecho que da lugar a un mayor conocimiento del currículum, mejorando el capital social y favoreciendo la efectividad de la implicación en el hogar.

Comer (1995) por su parte, añade que la interacción asidua entre padres y profesores puede aumentar el respeto mutuo aumentando a su vez la percepción que los profesores tienen sobre cuánto es valorada la educación por los padres.

La caída de estas interacciones en los últimos cursos de educación primaria, donde la implicación de los padres pasa a ser prácticamente de espectadores, aporta menos información pedagógica y curricular y por tanto tiene menos efecto en el logro escolar de los alumnos (Seginer, 2006).

Contrariamente, en estos últimos cursos de primaria, la implicación en el hogar cobra una fuerza especial. Según Cooper (1989), sirve de soporte y clarificación mediante la realización de las tareas o deberes. Bajo el punto de vista de Comer (1995), reafirma la instrucción y los conocimientos adquiridos en el colegio. De acuerdo a Fan y Chen (2001), esta implicación ayuda a distribuir el tiempo de ocio y de trabajo de los hijos y finalmente según Hoover-Dempsey & Sandler (1995), mejora y alenta la motivación.

Resulta sorprendente que a pesar de lo apropiada que parece resultar la implicación parental en el hogar en esta etapa del desarrollo del niño, ésta experimenta una bajada importante respecto a la que los padres ejercen en etapas anteriores Seginer (2006). En cuanto a las posibles causas de este descenso Dauber y Epstein, (1993) apuntan bien a la falta de preparación y conocimiento de los padres sobre los contenidos curriculares para poder ayudar en las tareas, o bien a la falta de recursos para poder exponer o facilitar a sus hijos a actividades enriquecedoras. Otra causa importante, pues así lo recogen varios autores, son las pocas ocasiones que brindan los centros escolares en estas etapas para la interacción debilitando la habilidad de los padres a implicarse eficazmente en la educación de sus hijos (Dauber & Epstein, 1989; Hill & Chao, 2009; Sanders & Epstein, 2000).

No hay que olvidar, tal y como señalan Adams & Berzonsky (2003) y Lerner y Steinberg (2004), que esta etapa escolar viene marcada por un gran desarrollo cognitivo y personal que dota al pre-adolescente de capacidad superior para considerar las distintas dimensiones de los problemas y

tomar decisiones así como de anticipar los resultados y consecuencias de sus acciones y decisiones (Halpern-Felsher y Cauffman, 2001).

Byrnes, Miller, & Reynolds,(1999) añaden que en la etapa de pre-adolescencia los niños ya son capaces de aprender de sus errores y aplicar lo aprendido en situaciones futuras llevando al niño a tomar un papel más activo en su aprendizaje y a entender cómo actividades extracurriculares tienen también relación con sus objetivos formales tanto a corto como a largo plazo.

A consecuencia de los cambios cognitivos Collins y Laursen, (2004) y Steinberg y Silk (2002) señalan que las relaciones padres-hijos sufren cambios volviéndose estas menos jerarquizadas y la comunicación más bidireccional.

Prescott, Pelton y Dornbusch,(1986) por otro lado, apuntan que en ocasiones el deseo de autonomía por parte de los hijos en estas etapas lleva a los padres al impulso de reducir tanto la implicación parental basada en el hogar como la basada en el centro, en lugar de simplemente redefinir la intervención.

Por otro lado la necesidad de una redefinición de roles padres-hijos, la influencia más indirecta de padres a hijos y las creencias que los padres tienen sobre las habilidades, destrezas y en definitiva sobre el potencial de sus hijos, influye directamente en las expectativas que estos tienen sobre ellos mismos y por tanto sobre su comportamiento (Smetana et al.,2004; Bleeker & Jacobs, 2004; Grolnick et al., 2007; Jones & Schneider, 2009).

Así pues, estos argumentos también pueden ser considerados como motivos por los cuales la implicación parental basada en el colegio o basada en el hogar, concretamente el soporte en las tareas, puede ser menor y por tanto menos efectiva (Seginer, 2006).

En una revisión reciente del trabajo de Epstein (1992) dos de sus más estrechos colaboradores (Agabrian y Millea, 2005) realzan la importancia de la implicación parental hasta el punto establecer seis tipos de implicación y puntualizan, además, que el mayor o menor logro escolar dependerá del tipo de implicación utilizada y de la calidad de la misma.

Es interesante destacar el trabajo de Desimone (1999) sobre implicación parental, etnia y clase económica. El autor, basándose en el marco teórico de Epstein, investiga los efectos de la implicación parental y el logro escolar partiendo de la definición de “parent involvement as a set of group defining actions, beliefs, and attitudes that serve as an operational factor in defining categorical differences among children from different racial, ethnic and economic backgrounds” (Desimone, 1999, p.11) concluyendo que el logro escolar difiere según la etnia y nivel económico de la familia del alumno.

Finalmente incidir en que, a pesar de que todos los estudios hasta aquí presentados describen mayoritariamente una relación positiva entre implicación parental y logro escolar, hay que tener en cuenta la presencia de estudios recientes los cuales sugieren que el efecto motivador del conocimiento previo varía al aumentar o disminuir los niveles de implicación parental (Eccles, 2007; Hoover- Dempsey, Ice, y Whitaker, 2009). También lo señala el estudio de Wilson (2003) que centra su objeto de estudio en la relación existente entre la implicación parental e identifica factores que promueven e inhabilitan el logro escolar.

4.2.2 La implicación parental y la lectura

A pesar de que la motivación juega un papel crucial en la adquisición de segundas lenguas (Gardner, 1985; Baker, 1992) y que la implicación parental ha sido identificada por muchos estudios, tal y como se ha visto en el apartado anterior, como una forma destacada de motivación, pocos son los estudios que relacionan ésta implicación con la comprensión lectora en segundas lenguas.

En la década de los ochenta destacan los estudios de autores como Tizard (1982) sobre las actitudes y prácticas parentales con la lectura y que concluyen que los padres que escuchan a sus hijos leer contribuyen positivamente a que este logre una escolarización satisfactoria. Morrow (1983) por su parte, añade que los alumnos a quienes les gusta leer son generalmente descendientes de padres a quien también les gusta leer. Es interesante también la aportación realizada por diversos autores según quienes la actitud de los padres y el soporte que estos dan al aprendizaje de los niños influye directamente en los resultados que estos obtienen en tests de lectura con independencia del estatus socioeconómico al que pertenecen (Wells, 1987; Blatchford, Burke, Farquhar y Plewis, 1988).

La década de los noventa se caracteriza por la gran cantidad de bibliografía aportada al campo. Snow (1991), por ejemplo, relaciona la comprensión lectora con la presencia de libros en el hogar, con conversaciones entre adultos sobre libros o artículos literarios y con un alto soporte y expectativas del logro escolar. Nombrar también los estudios realizados por Kim (1992), sobre la actitud en el aprendizaje de Koreano como lengua materna concluyendo que la implicación parental es un factor determinante. En la misma línea, Crain-Thoreson y Dale (1992) señalan que la lectura de cuentos conjunta en el hogar mejora la comprensión y expresión del lenguaje. Choy (1993) por su parte, argumenta que el papel de los padres en el aprendizaje de japonés como segunda lengua de los hijos es crucial para que el aprendizaje de éstos sea exitoso.

Destacan las aportaciones de expertos en el área como son Sénéchal et al. (1998) quienes demuestran que existen ciertos aspectos del lenguaje de los niños y de la alfabetización infantil que facilitan la relación entre las actividades llevadas a cabo en el hogar y la destreza lectora. Más

específicamente estos autores analizan, mediante la medición de la lectura de palabras, cómo la lectura conjunta padres-hijos puede influir en la adquisición de la habilidad lectora en los niños llegando a la conclusión de que no había diferencias significativas y por tanto, que la relación entre la implicación parental y la lectura era indirecta.

Son interesantes también las aportaciones de Arnold y Whitehurst, (1994) quienes argumentan que los niños a los que sus padres les han leído mucho de pequeños despiertan un mayor interés por la lectura en edades superiores, las de Wasik y Karweit (1994) quienes a raíz de su estudio sobre la estimulación en edades tempranas argumentan que ésta es esencial para un buen desarrollo de las habilidades lectoras en etapas posteriores, la de Leseman y de Jong (1998) al determinar, a raíz de la investigación sobre la comprensión lectora y la experiencia literaria en el hogar, la existencia de una relación directa entre ambas, la de Wilson (1999) la cual ratifica que la motivación es un componente clave a la hora de desarrollar hábitos lectores, logro escolar y preferencias lectoras en los niños o la de Stainthorp (1999), que sostiene que la precocidad lectora en los niños está directamente relacionada con las practicas de lectura que los padres realizan con los hijos como, por ejemplo, leerles cuentos, ayudarlos en los deberes y tener altas expectativas de su logro escolar.

En otro estudio de la misma época, Hockenberger, Goldstein y Haas, (1999) señalan que las madres pertenecientes a estatus socioeconómicos bajos que incrementan la comunicación durante la lectura de libros con sus hijos mejoran las habilidades lectoras de éstos.

Mucho más recientemente, Gregory et al. (2002) en sus estudios sobre la interacción entre familiares y niños, introducen el término sinergia para referirse a las vías mediante las cuales ambas partes (el niño y un familiar) aprenden igualmente una de la otra. Posteriormente Gregory (2008) destaca el papel que los familiares (entendiendo por familiar a la persona o personas encargadas de la educación del niño) juegan en el aprendizaje de segundas lenguas “Siblings are unique mediators of language and literacy in a new language” (p. 91).

Cabe destacar en este punto, que esta afirmación, junto con la aportada por Leseman y De Jong (1998) serán utilizadas por el investigador del presente estudio como punto de partida en el estudio de uno de sus objetivos y, en consecuencia, a considerar el estudio cualitativo y el uso del estudio de casos como los métodos de investigación más adecuados a fin de obtener toda la información necesaria para un profundo entendimiento de este proceso social objeto de investigación.

Hecho este inciso, señalar finalmente la aportación más reciente de Hettleman (2003) quien argumenta, a raíz de los resultados obtenidos en su estudio, que las dificultades en la lectura son muchas veces más atribuibles a la familia que a una mala instrucción lectora por parte del centro escolar.

En conclusión y de acuerdo a la bibliografía revisada, el papel que los padres ejercen en el logro escolar y en aprendizaje de las habilidades lectoras es incuestionable. Aún así, siguen existiendo dudas sobre cuáles son las implicaciones más adecuadas. Es por ello que la investigación en este campo es de crucial interés en una época donde el aprendizaje de nuevas lenguas y por tanto de una nueva comprensión lectora es de especial interés.

Resumen

Se ha dedicado la primera parte de este capítulo al afecto y la motivación como principal factor psico-cognitivo influyente en el aprendizaje. Primero se ha abordado el origen de la investigación sobre motivación y aprendizaje revisando las distintas definiciones propuestas por los expertos. Seguidamente se ha procedido a la revisión de los distintos modelos teóricos de motivación desarrollados en el marco de la adquisición de segundas lenguas. A continuación se ha hecho un repaso de los diferentes tipos de motivación establecidos por los diferentes autores y finalmente se ha hecho un repaso de las investigaciones sobre motivación y aprendizaje de lenguas.

La segunda parte del capítulo se ha dedicado a la implicación parental como forma de motivación. Siguiendo la misma estructura que la empleada en la primera parte, primero se ha aclarado el concepto mediante la revisión de las distintas definiciones, seguidamente se ha dado paso a la revisión de los modelos teórico, a continuación se han analizado los diferentes tipos de implicación parental haciendo especial hincapié en la implicación parental basada en el hogar y finalmente se ha procedido a la revisión de la bibliografía existente sobre la implicación parental y la comprensión lectora.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE RESULTADOS

Introducción

En los capítulos previamente introducidos se ha establecido la base de este estudio experimental mediante el análisis del marco teórico y las preguntas objeto de estudio. En el capítulo se explica la metodología aplicada para el estudio de la mejora de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en cada uno de los diferentes tratamientos.

5.1 MARCO CONCEPTUAL

El concepto paradigma, al que se remite insistentemente en la investigación académica por la referencia que hace a las concepciones y creencias que adopta la sociedad, fue definido por Thomas Khun (1970, p viii), el primer filósofo en dar al término paradigma su significado actual, como “universally recognized scientific achievements that for a time provide model problems and solutions to a community of practitioners”

Burrell y Morgan (1979), añaden a esta definición la existencia de ciertas premisas que influyen en el hecho de elegir un correcto paradigma de investigación. Según estos autores, existen cuatro premisas que determinan cada uno de los paradigmas: ontología, epistemología, naturaleza humana y metodología o heurística.

Según Morgan y Smircich (1980) la ontología se basa en el estudio de la realidad o el mundo real y según cómo esta realidad sea vista por el investigador, se obtendrán unos u otros resultados. Así pues, la ontología analiza la relación existente entre el investigador y la realidad objeto de estudio siendo ésta relación de subjetividad u objetividad en uno y otro extremo.

En cuanto a la epistemología, ésta intenta dar respuesta a cómo se obtiene el conocimiento y hasta qué punto el investigador influye en el objeto de estudio en ese proceso de construcción de conocimiento. Así lo defienden Guba y Lincoln (1998) al enunciar que en epistemología la relación entre el investigador y el objeto de estudio es tan estrecha que el conocimiento es creado y obtenido a partir de las interacciones existentes entre ambos.

La naturaleza humana según Burrell y Morgan (1979), hace referencia a la relación e interacción que los individuos establecen con el entorno siendo esta relación de determinismo o voluntarismo según si las experiencias de los individuos son determinadas por el entorno o, por el contrario, es el indi-

viduo quien controla el medio y regula sus propias acciones creando como consecuencia su propio entorno.

La metodología o heurística hace referencia al método utilizado para la obtención de conocimiento; dicho de otro modo, se refiere a cómo se plantea y resuelve el problema objeto de investigación. Hussey y Hussey (1997, p. 54) definen la metodología como “the overall approach to the research process, from the theoretical under-pining to the collection and analysis of the data” y método como “the various means by which data can be collected and/or analyzed”. Metodológicamente pues, las posturas que se pueden adoptar son la ideográfica en un extremo, dónde el conocimiento es particular y no se rige por leyes sino datos y detalles o la nomotética, en que el conocimiento se generaliza y se rige por una ley universal (Berry, 1983). En cuanto al uso de uno u otro método para la obtención de datos dependerá del enfoque epistemológico, ontológico y metodológico adoptados.

Otros expertos en la materia como son, Morgan y Smirich (1980) o Remenyi, Williams, Money and Swartz (1998) sugieren respectivamente que el hecho de que un método de investigación sea más o menos adecuado depende de la naturaleza del fenómeno a ser explorado o de los supuestos de la investigación y la naturaleza propia del problema objeto de investigación.

Según el contexto en que se apliquen los paradigmas pueden tener varias implicaciones. El positivismo y post-positivismo, también conocido como naturalismo o paradigma fenomenológico, pueden ser considerados como los paradigmas de investigación más comunes en el campo de las ciencias sociales.

Finch (1986) define el positivismo como el enfoque en que la construcción de conocimiento se realiza siguiendo el modelo de las ciencias naturales. En ella el investigador adopta una posición objetiva a la realidad objeto de estudio recogiendo datos y construyendo una explicación sobre el comportamiento social mediante la ordenación de los hechos en una cadena de causalidad. Es por ello que el positivismo se relaciona directamente con los métodos de análisis cuantitativos.

Contrariamente, el post-positivismo concibe la realidad como construida activamente por los sujetos humanos donde el trabajo del investigador no es sólo recoger hechos y medir muestras sino determinar y averiguar los diferentes constructos y significados que la sociedad realiza mediante su propia experiencia (Easterby-Smith et al. 1991).

Ontológicamente, el post-positivismo sitúa al objeto como parte del contexto convirtiendo la realidad en subjetiva haciendo necesario un método de estudio cualitativo (Denzin y Lincoln, 1994). Denzin and Lincoln (1994), añaden que la investigación cualitativa implica centrarse en procesos y significados que no han sido rigurosamente medidos y analizados cuantitativamente ya que existen situaciones, particularmente en ciencias sociales, donde el interés de los investigadores está

más en el propio descubrimiento y en interpretar en vez de en contrastar una hipótesis (Merriam 1998). Lincoln and Guba (1985) consideran que una amplia y profunda descripción de un estudio cualitativo mejora la transferibilidad de los resultados obtenidos.

En la misma línea, Guba y Lincoln (1981) y Easterby-Smith *et al.* (1991) añaden que, los investigadores sociales intentan dar significado a las diferentes experiencias que la sociedad tiene sin medir cada cuanto se suceden dichas experiencias. Según Guba y Lincoln (1981), los investigadores sociales “emphasize, describe, judge, compare, portray, evoke images and create, for the reader or listener, the sense of having been there” (p.149).

Según Denzin y Lincoln (1994) y Easterby-Smith *et al.*, (1991) otro aspecto importante a considerar durante el proceso de investigación es la epistemología o implicación de investigador en el campo de trabajo y la recogida de datos empíricos mediante diferentes métodos y herramientas. Hussey y Hussey (1997, p.269) complementan esta idea con una destacada aportación al concepto de dato empírico definiéndolo como “empirical evidence is data based on observation or experience”.

Hussey y Hussey (1997) enuncian que, desde un punto de vista epistemológico, el paradigma fenomenológico o post-positivismo se basa en la subjetividad y que esta está directamente relacionada con la comprensión del comportamiento humano. Según Patton (1990) y Merriam (1998) apoyando lo ya suscrito por Easterby *et al.* (1991), este énfasis debería centrarse en la esencia e interpretación de las experiencias de los individuos.

Este punto de vista es también compartido por Cohen y Manion (1994) quienes consideran que “phenomenology is a theoretical point of view that advocates the study of direct experience taken at face value; and one which sees behavior as determined by phenomena of experience rather than by external, objective and physically described reality.” (p.29).

Este método de investigación aborda la calidad de la experiencia y se ha ido, cada vez más, aceptando como metodología (Hussey y Hussey, 1997). Los mismos autores (1997) añaden que las características distintivas de este paradigma son pequeñas muestras tomadas en un entorno natural, con una fiabilidad de los resultados con tendencia a ser baja pero con una alta validez dada la fiabilidad y subjetividad de los datos.

Esta idea es corroborada por dos grandes expertos en el tema como son Denzin y Lincoln (1998) quienes definen la investigación cualitativa como:

“Qualitative research is multi-method in focus, involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attending to make sense of, or interpret, phenomena

in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials (case study, personal experience, introspective, life story, interview, historical, interactional, and visual text) that describe routine, problematic moments and meanings in individuals' lives. Accordingly, qualitative researchers deploy a wide range of interconnected methods, hoping always to get a better fix on the subject matter at hand". (p. 30)

En resumen, esta idea asume que el investigador cualitativo estudia los objetos en su propio entorno intentando entenderlos según el significado que los individuos le otorgan.

Mientras que ha habido mucha discusión sobre la incompatibilidad de las distintas posturas epistemológicas (Bryman, 1988; Gage, 1989; Hammersley, 1996), Guba y Lincoln (1994) alegan que tanto el método cuantitativo como el cualitativo pueden ser complementarios usados de manera apropiada dentro del paradigma naturalista. En la misma línea Creswell (1994) postula que "a false dichotomy existed between qualitative and quantitative approaches and that researchers should make the most efficient use of both paradigms in understanding social phenomena" (p.176).

Análisis comparativos entre positivismo y naturalismo como los de Lincoln y Guba (1985) añaden que credibilidad, transferencia y dependencia son los términos naturalísticos equivalentes a validez interna, validez externa y fiabilidad respectivamente. Por otro lado, Hussey y Hussey (1997) mantienen que la generalización en el enfoque naturalista tiende a efectuarse de un lugar a otro, en lugar de hacerse de una muestra a una población tal y como enuncia el enfoque positivista (Hussey y Hussey, 1997)

A modo de resumen, las principales diferencias entre los métodos cuantitativo y cualitativo se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5.1
 Resumen comparativo de los métodos cualitativo y cuantitativo en el estudio piloto

Investigación Cuantitativa	Premisas	Investigación Cualitativa
Realidad fragmentada en partes		Visión holística de la realidad
Realidad objetiva		Realidad Subjetiva
Realidad única	Ontológicas	Múltiples realidades
Contexto único		Contexto según sujetos
Objeto fuera del contexto		Objeto dentro del contexto
Sujeto y objeto independientes. Resultados objetivos		Sujeto y objeto interaccionan. Resultados subjetivos
Conocimiento se mide y cuantifica	Epistemológicas	Conocimiento se observa e interpreta
Conocimiento cuantitativo		Conocimiento cualitativo
Transmisión del conocimiento		Construcción del conocimiento
Generalización del conocimiento		Conocimiento en función del contexto
Conocimiento nomotético regido por una ley		Conocimiento ideográfico regido por datos y detalles
Método modelo es el experimento	Metodológicas	Método modelo entrevista, observación y estudios de caso.
Prediccionista. Verifica hipótesis		Busca descubrimiento y comprensión de fenómenos en condiciones naturales
Gran escala		Pequeñas muestras o escala

La importancia de elegir un método cuantitativo o cualitativo ha sido objeto de estudio a lo largo de los años tal y como recogen entre otros Abbot-Chapman (1993), Bryman (1998) y Gage (1989). El uso de métodos mixtos como complementarios uno de otro es defendido por Jick (1979) aunque también señala la dificultad en la replicación que presentan estos estudios dadas las circunstancias. Aún así, Abbot- Chapman (1993) señala la complejidad que supone decir si un método de investigación es más o menos adecuada siempre y cuando las metodologías se ajusten al objetivo del estudio.

Según Ghauri, Gronhaug and Kristianslund (1995) es necesario establecer un equilibrio entre el rigor y la flexibilidad. Hussey y Hussey (1997), Cohen (1985) y Cohen Manion (1994) consideran que la selección de un método mixto cuantitativo y cualitativo para estudios en los campos de la economía o la educación son bastante frecuentes, particularmente en cuanto a la recogida de datos se refiere.

Patton (1990) a su vez, constata que la credibilidad y el rigor que se aporta a un método mixto de

investigación se hace gracias a la triangulación y confirmación de resultados obtenidos mediante diversas fuentes de datos. Este punto de vista es compartido por Cohen y Manion (1994), Hussey y Hussey (1997) y Yin (1994) quienes consideran que mediante la mezcla de enfoques cuantitativos y cualitativos la riqueza de los datos se ve incrementada. Dicho de otro modo, la triangulación de datos consiste en la combinación de distintos métodos con la finalidad de corregir los errores que puede dar el uso de los mismos métodos por separado.

Burnard (1991, p.43) añade que “the researcher sets out to explore individuals’ perceptions of experiential learning (the qualitative aspect)” although “every qualitative researcher necessarily engages in some form of categorization and quantification in order to present the findings”.

Por lo que a la investigación en ciencias de la educación se refiere y su interés en los métodos cualitativos Walker (1989) lo atribuye más a la flexibilidad que este método posee que a cualquier otra cualidad que éste pueda tener.

Según Wiersma (1991), la esencia de la investigación en el campo de la educación es comparable a la esencia de la investigación en si misma entendiendo que de ésta se espera que sea metódica, fiable y apropiada para la resolución de problemas.

Es interesante también mencionar a Anderson y Arsenault (1998), quienes aportan una visión multidisciplinar de la investigación en ciencias de la educación. Según estos autores, dado que la investigación en el campo de la educación no implica sólo el estudio del comportamiento humano y su interacción social, sino que también implica antropología, sociología, comportamiento e historia, puede adoptar múltiples y variados enfoques siendo mucho más compleja que la investigación científica.

Otros autores que se adscriben a esta visión son Howe y Eisenhart (1990), para quienes hay una connotación proveniente de la interacción de diferentes disciplinas; la legitimidad del uso de diferentes métodos. Shavelson y Towne (2002), añaden dos connotaciones más a la legitimidad del uso de varios métodos:

“...advances in education research depend in no small part on advances in related disciplines and fields” [...] “Finally, this proliferation of frameworks, coupled with the sheer scope of the myriad fields that contribute to understanding in education, make the development of professional training for education researchers particularly vexing”. (p. 92-93)

Gay y Arasian (2000) consideran que la investigación en el campo de la educación es efectuada

con la intención de facilitar información clara y concisa sobre los problemas objeto de estudio y sus posibles soluciones. Una de las posibles maneras de facilitar esta información es mediante el estudio de casos.

Una primera definición de estudio de casos es la que dan Adelman, Jenkins and Kemmis (1976, pp. 148-150) al definir el estudio de casos como el término usado en la investigación de un individuo, grupo o fenómeno mediante el uso de diversos métodos de recogida de datos. Las principales ventajas que estos autores otorgan a la selección del estudio de casos como enfoque se resume de la siguiente manera:

- a. "The data are strong in reality;
- b. Attention is given to the subtlety and complexity of the case;
- c. Case study recognizes the 'embeddedness' of social truths;
- d. Case study admits 'subsequent reinterpretation';
- e. Insights may inform teachers, institutions and policy; and
- f. The data are presented in an accessible form."

Unos años más tarde Stake (1988, p. 258) recoge el testigo del estudio de casos definiéndolo como "case study is a study of a 'bounded system', emphasizing unity and wholeness of that system, but confining the attention to those aspects that are relevant to the research problem at the time".

Poco después Scapens (1990) añade que el estudio de casos puede ser definido como un proceso descriptivo, ilustrativo y experimental el cual proporciona una descripción narrativa del fenómeno objeto de estudio.

Otro experto en el área, como es Yin, insiste en la idea del contexto como elemento distintivo del estudio de casos: "an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident". (Yin, 1994, p.13)

Creswell (1994, p.12) considera también el estudio de casos como el estudio en que "the researcher explores a single entity or phenomenon bounded by time and activity, and collects a detailed information by using a variety of data collection procedures during a sustained period of time".

Así lo afirma también Stake (1995, p.2) para quien "the case is an integrated system" y Hussey y Hussey (1997, p.56) para los cuales los estudios de casos "have contextual relevance across measures, methods, paradigms, settings and time" enhancing the chance of transferability between settings.

Destaca la aportación de Merriam (1998, p.11) quien considera las siguientes características como cruciales y concluyentes en este tipo de investigación: “The goal of eliciting understanding and meaning, the researcher as a primary instrument of data collection and analysis, the use of field-work, an inductive orientation to analysis and findings that are richly descriptive”.

El mismo autor (Merriam 1998, p.16) reitera la idea del uso de múltiples vías para la obtención de datos apuntada anteriormente por otros autores definiendo el estudio de casos como “qualitative case study can be defined as an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon, or social unit. Case studies are particularistic, descriptive and heuristic and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources.”

Más recientemente Allison y Pomeroy (2000) consideran que el estudio de casos es frecuentemente usado por la epistemología de la investigación interpretativa-naturalista con la finalidad de comprender experiencias donde la interacción entre el investigador y los participantes es lo que propiamente construye conocimiento (Denzin and Lincoln, 1994).

Yin (1994) hace una aportación interesante a la literatura existente sobre el estudio de casos definiendo tres tipos de estudios susceptibles de ser elegidos conforme al propósito de los mismos siendo éstos: casos exploratorios, casos descriptivos y explicativos. El autor define el estudio de casos exploratorio como aquel en que el investigador realiza una recogida de muestras para plantear un modelo en el que interpretar los datos obtenidos y que responde a preguntas de investigación tipo “cual”. En cuanto a los estudios de caso descriptivos, éstos son definidos como aquellos que buscan obtener información sobre aspectos concretos de un tema. Finalmente define el estudio de casos explicativo como aquel que tiene por objetivo analizar o explicar “cómo” o “por qué” motivo un determinado hecho tiene lugar.

Stake (1995) por su parte establece también tres tipologías de estudio de casos en base a las características propias del objeto o fenómeno a investigar clasificando los estudios en: a) estudio intrínseco: cuando el estudio del caso puede representar otros casos, b) estudio instrumental: cuando su objetivo es aportar información y avanzar en la comprensión de un hecho o fenómeno y c) estudio múltiple: cuando varios casos se estudian en conjunto con la finalidad de investigar dentro de un fenómeno.

Respecto al estudio de casos interpretativo, Erikson, Florio & Buschman (1980), señalan de un modo muy ilustrativo que un estudio observacional interpretativo es aquel que mejor responde a preguntas del tipo: qué está ocurriendo en ese lugar, cuáles son las perspectivas de las personas involucradas en un fenómeno, cómo está relacionado lo que ocurre en un determinado contexto con otros factores dentro y fuera de contexto, cómo está el día a día del contexto organizado en

comparación con la organización del día a día de otros contextos.

Creswell (1998) da soporte a las ideas propuestas por Yin y Erikson, Florio & Buschman argumentando que las preguntas de investigación que responden a cómo y cual son apropiadas para cualquier tipo de investigación cualitativa.

En cuanto a la recomendación del uso del estudio de casos en la investigación en los campos de las ciencias sociales y la educación, Basse (1999) y Cohen y Manion(1994) sugieren que el estudio de caso es especialmente apropiado.

Merriam (1998) considera también que se trata de un acierto señalando “case study has proven particularly useful when studying educational innovations.” (p.41)

Según Basse (1999) y Remeny et al. (1998) el estudio de casos ilustra por un lado, prácticas innovadoras, como por ejemplo las que pueden ser utilizadas en un determinado centro escolar, siendo a su vez experimental, por ejemplo, implementando nuevos procedimientos y evaluando los beneficios.

Existen, sin embargo, tal y como apuntan Wei y Moyer (2008), ciertas desventajas en el uso de estudio de casos como son las limitaciones en la generalización de los resultados, la susceptibilidad a diferentes tipos de sesgos, la inadecuación para el análisis estadístico así como la necesidad de cierta destreza al hora de utilizar según que técnicas de recogida de datos.

Se suman también a esta visión Nunan (1989) para quien el estudio de casos tiene las mismas características que el método etnográfico pero con contextos más limitados o Bartlett, Kemmis y Gillard (1982), quienes tienen una posición más extrema, considerando el estudio de casos como un tipo de etnografía.

No cabe duda sobre la complejidad e importancia que la investigación en el campo de la educación tiene en la actualidad, ya no sólo por los múltiples y válidos enfoques que ésta puede adoptar y los resultados a los que éstos llevan, sino por la vasta repercusión que dicha investigación puede tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, la investigación en el campo de la educación debe ser realizada en la más estricta rigurosidad.

En conclusión, la adopción del estudio de casos por parte del investigador se ha realizado con la finalidad de aportar una profunda y detallada descripción del fenómeno objeto de estudio y así proceder a su explicación o análisis. Este argumento y la revisión de la literatura existente sobre los paradigmas y métodos de investigación en adquisición de segundas lenguas y educación más arri-

ba expuesta, han llevado al investigador a elegir el estudio de casos como método de investigación tanto para el estudio piloto como para la investigación, el cual incluye el uso tanto de métodos cuantitativos como cualitativos .

5.2 EL ESTUDIO PILOTO

5.2.1 Introducción

La finalidad de este estudio piloto es establecer un primer contacto con el estudio de la comprensión lectora en segundas lenguas partiendo de la perspectiva de la organización de las lenguas en el currículo. En él, el investigador se ha centrado en observar y analizar cómo la cantidad de horas de enseñanza curricular en una lengua, en este caso el catalán, puede influir en la comprensión lectora en dicha lengua en alumnos inmigrados cuya lengua materna es el árabe, su segunda lengua el español y su tercera lengua el catalán.

Siguiendo las recomendaciones efectuadas por el Consejo Europeo de Barcelona (15-16 de marzo de 2002)¹ y con la finalidad de responder a las necesidades que los diferentes alumnos presentan en los nuevos contextos multilingües, los diferentes sistemas educativos y los distintos centros educativos han ido poco a poco implementando diferentes estrategias para la mejora del competencia lingüística de sus alumnos.

El presente estudio piloto tuvo lugar en un centro escolar, al que se ha dado el pseudónimo de Alfa, situado en Reus y que acoge un gran número de alumnos inmigrados y de etnias minoritarias los cuales reciben escolarización en la que es para ellos su tercera lengua. La estrategia de mejora adoptada por este centro, el cual cuenta con una larga y amplia experiencia en la enseñanza a alumnos de lenguas minoritarias, fue la de incrementar el número de horas de enseñanza reglada de catalán; lengua vehicular del centro.

El objetivo principal de este estudio es determinar si la comprensión lectora en catalán como lengua extranjera que tienen los alumnos árabeparlantes de sexto curso de primaria puede mejorar sólo aumentando el número de horas lectivas en esta materia. Un segundo objetivo de este estudio, no menos importante, es establecer cuáles son las principales dificultades que presenta el alumno en lo que a tipos de comprensión lectora se refiere. Finalmente el estudio también intenta identificar otros factores como posibles causas de la mala adquisición de la comprensión lectora de los alumnos.

1 El Consejo Europeo solicita: mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana (Conclusiones de la Presidencia, Marzo de 2002, p.19)

La fundamentación de esta investigación está, tal y como se ha apuntado anteriormente, en el interés que suscita la práctica real adoptada por el centro escolar Alfa, centro en que el investigador había prestado servicios con anterioridad y que por tanto conocía en profundidad. Por otro lado, cabe destacar que a pesar de existir abundante literatura sobre los diferentes componentes y estrategias que afectan el aprendizaje de segundas lenguas y su comprensión lectora, no se han encontrado resultados de estudios sobre como el número de horas lectivas incide en dicho aprendizaje.

Para llevar a cabo este estudio, se escogió un grupo control (grupo de alumnos que recibió, tal y como fija el currículo de primaria 3 horas semanales de enseñanza del área lengua catalana) y un grupo experimental (grupo de alumnos del colegio alfa los cuales recibieron 5 horas lectivas semanales de catalán como mediada para la mejora de su competencia lingüística). Para realizar dicho estudio las variables que los alumnos debían cumplir son:

- Árabe como lengua materna
- Castellano como segunda lengua
- Catalán como tercera lengua
- Inglés como lengua extranjera

Además, de cursar todos ellos sexto curso de primaria y tener como lengua vehicular de escolarización era el catalán.

Por otro lado, la muestra debía ser para que fuera significativa, de al menos 30 alumnos por grupo. Dada la imposibilidad encontrada por el investigador para encontrar un grupo experimental de tal tamaño en un mismo centro escolar en toda la comunidad autónoma, se decidió dar un giro a la investigación abordándola desde un punto de vista más holístico y más profundo considerando el estudio de caso como el método más adecuado para tal fin. Este cambio de perspectiva se dio siguiendo las recomendaciones por un lado, de la Dra. Viv Edwards, directora *del National Centre for Language and Literacy at the University of Reading*, experta en diversidad lingüística y multilingüismo y en desarrollo de la alfabetización en países emergentes y en lenguas minoritarias y por otro, de la Dra. Eve Gregory, directora *del Centre for Language, Culture and Learning at Goldsmiths, University of London*, experta en el estudio de la lectura en segundas lenguas por parte de alumnos con lenguas minoritarias.

Por tanto, a continuación se presenta un estudio de caso explicativo que permitirá analizar y explicar cómo un aspecto organizativo del currículo de lenguas influye en la comprensión lectora en segundas lenguas mediante un exhaustivo estudio de la información recogida.

5.2.1 Planteamiento del problema

Los movimientos migratorios han convertido a las naciones en estados multiculturales y multilingües influyendo substancialmente, entre otros, en el proceso educativo de sus jóvenes habitantes. Debido a la reunificación familiar cada vez más alumnos extranjeros son matriculados en los centros de educación locales cambiando el perfil existente de dichos centros en uno más multilingüe y multicultural. Tal y como recogen los datos publicados en 2007 y 2012 por el Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE, 2007: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 y por CNIIE 2012), el número de alumnos inmigrantes matriculados en la enseñanza obligatoria en el curso escolar 199-97 era de 63.044 alumnos subiendo a 781.446 en el curso 2011-12 representando estas cifras una subida del 1140% en un período de quince años.

En este contexto, la instrucción del alumnado en lo que a lenguas se refiere, y con el fin de que éste alcance una apropiada competencia comunicativa en las lenguas de uso ordinario de la sociedad multilingüe en la que vive, de manera que pueda interactuar libremente en ella, se ha convertido en el principal objetivo de aquellos involucrados en el proceso de enseñanza de lenguas. En la mayoría de los casos, los profesores admiten que el hecho de tener un buen dominio de la lengua vehicular usada en el centro escolar es sinónimo de éxito escolar y por tanto, de tener más oportunidades en el mundo laboral. Es por ello que un gran esfuerzo está siendo realizado para ayudar a los estudiantes extranjeros a superar con éxito su proceso de aprendizaje en segundas lenguas. Aún así y a pesar de estos esfuerzos, los resultados obtenidos por estos alumnos son muy bajos en comparación con los obtenidos por sus iguales nativos (Huguet y Navarro, 2006).

En Cataluña, donde las lenguas oficiales son el catalán y el castellano, los estudiantes con lenguas minoritarias se comunican en su primera lengua en el hogar, en español, su segunda lengua, fuera de él y son además escolarizados en catalán, su tercera lengua. Es por este motivo que la situación multilingüe en Cataluña se ha convertido en una situación común donde una proporción importante del alumnado escolarizado mayoritariamente en centros públicos, es educado en su segunda o tercera lengua sin prestar atención alguna a su lengua materna, relegándola a un uso estrictamente familiar y por tanto, dejando de lado su identidad. Esta política asimilacionista en el campo de la educación, aún dominante en la mayoría de países europeos y norte americanos, sigue considerando las minorías como factores que atentan contra los rasgos lingüísticos, culturales y religiosos característicos de la sociedad local. Existe, sin embargo, una tendencia a presentar esta política como inclusiva cuando, en realidad, se sigue buscando la homogeneidad en el aula implementando una didáctica de las lenguas rígida y dando un trato muy diferente a la L1, a la L2 y a la lengua extranjera (Guasch, 2010).

Este punto ha generado un nuevo foco de interés para los investigadores llevándolos al estudio de

hasta qué punto el hecho de rechazar el aprendizaje de la lengua materna de los alumnos inmigrados es apropiado o inapropiado para su educación. Informes sobre la efectividad de los programas monolingües y bilingües en la educación de estudiantes de etnias minoritarias revelan que, la mayoría de las veces, el uso exclusivo de la lengua vehicular del centro escolar conlleva a un gran caída del logro escolar en alumnos minoritarios (Tosi, 1984).

En el mismo sentido, otro investigador en el área, Cummins (2000), apunta que cuando un niño siente rechazo hacia su primera lengua tiende a interactuar menos y de un modo menos seguro en las actividades que se realizan en el aula. El mismo autor defiende al profesor como figura proactiva que reafirma la identidad de los alumnos teniendo al alcance diferentes recursos lingüísticos y visuales, animándolos a escribir tanto en su lengua materna como en su lengua de escolarización y aportándoles un adecuado entorno cultural donde las experiencias lingüísticas variadas son bienvenidas.

Las aportaciones de Tosi (1984) y Cummins (2000) más arriba presentadas se basan en la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística desarrollada por el mismo Cummins (1979) sobre el aprendizaje de primeras y segundas lenguas en las que el autor señala que aquellos alumnos que presentan dificultad en el aprendizaje de su primera lengua presentarán también dificultad en el aprendizaje de segundas lenguas. El autor concreta también que todas aquellas destrezas adquiridas satisfactoriamente en el aprendizaje de las primeras lenguas serán transferidas a la segunda lengua.

Existen, sin embargo, notorias oposiciones a este punto de vista como las manifestadas por Genesse (1984) y Troike (1984) quienes argumentan que Cummins descuida el papel que los factores sociales ejercen y señalan que las variables lingüística y cognitiva son insuficientes para determinar las diferencias de progreso escolar en un entorno bilingüe.

Según Genesse (1984), el lenguaje por sí mismo no puede explicar la falta que algunos alumnos con lenguas minoritarias experimentan en la adquisición de cierto grado de competencia en la lengua de escolarización.

Troike (1984) por su parte, considera los factores sociales como elementos inesperadamente más poderosos en lo que se refiere al logro escolar. El mismo autor (Troike, 1981), señala que los alumnos alfabetizados en su primera lengua presentan más facilidad en el aprendizaje de segundas lenguas además de ser mejores académicamente en comparación con los alumnos alfabetizados en otra lengua.

Así lo reiteran Swain et al. (1990) en su reconocido estudio *The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language*, demostrando que el hecho de haber sido alfabetizado en lengua materna es un

elemento clave cuando se habla de la influencia positiva que el hecho de ser bilingüe tiene en la adquisición de otras lenguas.

En cuanto a la lectura en segundas lenguas se refiere, de entre todas las destrezas lingüísticas que los alumnos deben dominar, la habilidad de leer está considerada como la más sólida y duradera de todas (Bernhard, 1991), dado que además de tener que ser capaces de producir, los alumnos tienen que ser capaces de leer y comprender textos con un cierto grado de competencia en tanto que es la base de su desarrollo social, cultural y profesional en la sociedad.

Así lo manifiesta también Krashen (1993) en su libro *The Power of Reading*, en el que expone la teoría de que leer es la base en el aprendizaje de lenguas y la principal herramienta para mejorar la lectura, la escritura, la ortografía y la comprensión.

La investigación sobre alfabetización y lectura en segundas lenguas en alumnos con lenguas minoritarias se ha centrado principalmente en la transferencia interlingüística y más concretamente en cómo la habilidad lectora en la primera lengua influye en la segunda lengua. Sin embargo, pocos estudios se han dedicado a saber cómo los estudiantes no alfabetizados en primera lengua desarrollan su habilidad lectora por primera vez en segundas lenguas. Schwartz, Leikin y Share (2005) señalan que es particularmente importante establecer esta distinción entre grupos de bilingües diferenciándolos entre “bi-literate bilinguals” o bilingües bi-alfabetizados y “mono-literate bilinguals” o bilingües mono-alfabetizados².

Según estos autores, los alumnos clasificados como bi-alfabetizados aprenden a leer en segundas lenguas una vez ya han aprendido a leer en su lengua materna o la hacen a la vez que aprenden a leer en la primera. Durgunoglu (1998) añade que el desarrollo de la lectura en segundas lenguas entre alumnos bi-alfabetizados puede ser facilitado por su previa alfabetización en lengua materna, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Contrariamente, los alumnos mono-alfabetizados son alumnos bilingües en cuanto a la lengua oral se refiere pero analfabetos a nivel escrito en su lengua materna y que aprenden a leer en su segunda lengua. Según Schwartz, Leikin and Share (2005) la consecución en el nivel de lectura de estos estudiantes puede ser menor que el observado en alumnos bi-alfabetizados.

Cabe destacar que a consecuencia de la inmigración, el número de alumnos mono-alfabetizados va en aumento en todos los estados. McBride-Chang (2004) estima que sobre el 50% de los niños que aprenden a leer en todo el mundo lo hacen por primera vez en una segunda lengua.

2 Traducción aportada por la investigadora dada la inexistencia de este término en español.

Este es el caso de la mayoría de alumnos escolarizados en el centro Alfa. Alumnos con conocimiento de la lengua materna solo a nivel oral, que se desarrollan socialmente en un contexto donde la lengua de comunicación es el castellano (segunda lengua) y que reciben instrucción escolar y por tanto, proceso de alfabetización, en catalán, definiéndolos todos estos parámetros como alumnos multilingües mono-alfabetizados.

Esta exposición del problema junto con la revisión de la bibliografía más relevante existente sobre la relación entre bilingüismo y lectura y sobre el desarrollo de la lectura en segundas lenguas por parte de alumnos mono o bi-alfabetizados (Wagner, Spratt y Ezzaki, 1989; Verhoeven, 1994; Verhoeven, 1991a; Droop y Verhoeven, 1998; Verhoeven, 2000; Bialystok, 2002; Droop y Verhoeven, 2003; Verhoeven y Vermeer, 2006; Schwartz et al, 2005) junto con la revisión de la literatura existente sobre el marco legal en que basa el sistema educativo autonómica catalán, presentado anteriormente en este mismo capítulo, establecen el punto de partida del presente estudio.

5.2.2 Objetivos del estudio piloto

Objetivos generales

1. Contribuir a la comprensión y conocimiento del proceso de comprensión lectora en segundas lenguas en alumnos inmigrantes mono-alfabetizados.
2. Valorar el número de horas lectivas del currículo en el área de lenguas como elementos claves en la mejora de la competencia lingüística.
3. Identificar las principales dificultades que el alumno presenta en comprensión lectora en segundas lenguas.
4. Identificar otros posibles elementos como aspectos influyentes en la comprensión lectora en segundas lenguas en alumnos con lenguas minoritarias

Objetivos específicos

1. Estudiar la relación existente entre el número de horas dedicado al aprendizaje de catalán como lengua extranjera y la comprensión lectora en dicha lengua.
2. Analizar cuantitativa y cualitativamente la mejora de la comprensión lectora del alumno teniendo en cuenta las variables: alfabetización, entorno familiar y escolar.
3. Identificar en qué tipo de comprensión lectora el alumno presenta mayor dificultad a través de un análisis de ítems.

5.2.3 Preguntas de investigación del estudio piloto

1. ¿Tiene el alumno dificultad a la hora de comprender la información literal facilitada en el texto?
2. ¿Tiene el alumno dificultad a la hora de realizar inferencias que le permitan la comprensión del texto?
3. ¿Existe alguna relación entre el número de horas dedicadas al aprendizaje del catalán como lengua extranjera y la comprensión lectora en dicha lengua?
4. ¿Cómo influye el proceso de alfabetización en la adquisición del catalán como lengua extranjera en alumnos inmigrantes cuya primera lengua es el árabe y la segunda el castellano?

La contribución que este estudio espera realizar al campo del aprendizaje de segundas lenguas es por un lado, determinar si el número de horas de instrucción curricular en una lengua tiene relación directa con la mejora de su comprensión, y por otro, conocer hasta que punto el hecho de integrar o tener en cuenta otros factores como la lengua de alfabetización, el trato dado a las diferentes lenguas en el contexto escolar, el propio contexto familiar o otros factores no contemplados pueden influir en la comprensión lectora en segundas lenguas.

Hay que destacar que el principal interés en la realización de este estudio, por encima de los objetivos propios del mismo, es la obtención de información relevante en el contexto explicado con la finalidad de establecer las bases para un posterior estudio en profundidad del tema objeto de estudio o sobre algún aspecto relevante que pudieran surgir a partir de esta investigación.

5.2.4 Diseño del estudio piloto

El propósito de este apartado es presentar la metodología utilizada en este estudio como paso previo a la realización de la investigación. En él se presentan los fundamentos para el diseño del mismo.

Basado en el criterio de selección de paradigmas, el investigador creyó más oportuno trabajar dentro del paradigma fenomenológico. El hecho de haber usado un enfoque metodológico determinado se basa en gran parte en las aportaciones realizadas por Bassey (1983), tal y como se ha explicado en el apartado anterior, y que señala el enfoque adoptado como óptimo para los estudios en el campo de la educación.

5.2.4.1 Contexto

Este estudio se realizó en el barrio de San José Obrero de Reus, una ciudad de 107.000 habitantes (2011) situada en la provincia de Tarragona. En cuanto al tipo de familias que habitan en este barrio, éstas pueden adscribirse a una clase social y cultural baja con serias dificultades económicas. El colegio objeto de estudio se encuentra en el mismo barrio. Se trata de un centro público dependiente del gobierno autonómico, la Generalitat de Cataluña, el cual se define como laico, democrático e integrador. El centro abrió sus puertas por primera vez en 1981. Al principio de su apertura el centro acogía a los niños que habitaban en el barrio y que pertenecían a familias obreras.

En 1984 el centro llegó a su máximo histórico dando cabida a 610 alumnos. Al final de la década de los 80, cuando dos de los barrios más perjudicados de Barcelona, Can Ruti y La Mina fueron desmantelados a consecuencia del nuevo plan urbanístico diseñado para cubrir las necesidades de la ciudad olímpica a construir en la misma ciudad, una gran cantidad de las familias allí alojadas, principalmente de etnia gitana y con pocos recursos llegaron al barrio. Este hecho provocó la salida masiva de habitantes locales del barrio hacia otros barrios con el consecuente cambio de perfil en el barrio de San José Obrero, y por extensión del centro escolar. Desde entonces, se inició una caída en el número de alumnos matriculados en el centro, tal y como consta en el registro de matrículas del curso escolar 200-2004, hasta llegar a la cifra mínima de 186 alumnos en 2003. Fue durante ese período que se empezó a registrar la llegada de una nueva ola de alumnos, esta vez constituida por inmigrantes procedentes principalmente de Marruecos y que no pararía hasta 2008, momento en que empezó a remitir.³ Este hecho forzó una vez más al centro a cambiar su filosofía y metodología. En octubre de 2002 el claustro de profesores se vio en la necesidad de desarrollar un plan estratégico con el que cubrir las necesidades básicas de un alumnado tan particular, con el objetivo por un lado, de adquirir un nivel mínimo en competencia matemática y por otro y más importante, de desarrollar una comprensión lectora aceptable a fin de poder realizar un seguimiento y progreso normal de todas las áreas curriculares, dado que sin comprensión lectora en la lengua oficial no había instrucción posible alguna. Una de las propuestas elaboradas por el claustro, y aprobada por la inspección del Departamento de Educación de la Generalitat, fue la de incrementar el número de horas lectivas en lengua catalana y matemáticas de modo que partir del curso 2004-05 y hasta el momento de la investigación, todos los alumnos del centro Alfa recibían cinco horas lectivas de matemáticas y de lengua catalana en pequeños grupos flexible acordes a su nivel de partida. Finalmente destacar que el alumnado del centro en el momento del presente estudio correspondía a la siguiente distribución en cuanto a orígenes se refiere:

3 Datos obtenidos del registro de matrículas del centro escolar alfa.

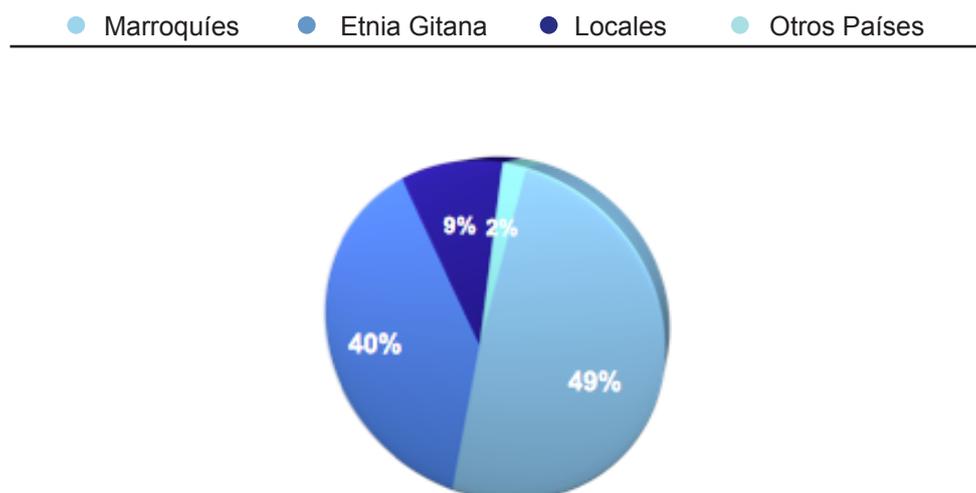


Figura 5.1 Diversidad de los estudiantes del centro Alfa en el curso 2011-2012

5.2.4.2 El Participante

Otra de las dificultades que el presente estudio ha supuesto es la elección del participante objeto de estudio dadas las características intrínsecas culturales de la población árabe inmigrada en este contexto en particular.

Para la selección del participante, el primer paso que el investigador realizó fue concertar una entrevista con el jefe de estudios del centro escolar y seleccionar una lista de posibles candidatos. Considerando la dificultad que conlleva la realización de un estudio longitudinal en lo que a duración de la investigación se refiere, se optó no sólo por considerar las características del alumno a ser estudiado, sino también las de su familia dado que un mayor o menor compromiso de colaboración por parte de la misma era indispensable para obtener la información necesaria para poder llevar a cabo la presente investigación. Una vez seleccionados los posibles participantes, el investigador fijó una entrevista con todos ellos para ofrecerles información detallada e instrucciones sobre cómo sería llevado a cabo el estudio. La respuesta ofrecida por las familias, junto con el conocimiento que el jefe de estudios tenía de estas, permitió al investigador seleccionar un primer participante.

El proceso de investigación empezó en octubre de 2011. Un mes después, por motivos desconocidos, y tras sólo haber realizado una entrevista en el mismo centro escolar, la madre del alumno objeto de estudio renunció a continuar con más entrevistas pero sí aceptaba que el alumno continuara participando en el estudio. Dada la imposibilidad de continuar con este estudio se procedió a seleccionar otro participante con la misma finalidad. El proceso empezó de nuevo en noviembre de 2011 y procedió con total normalidad hasta enero de 2012 cuando de manera totalmente inesperada la hermana del participante, que en este caso ejercía de vínculo familia-investigador,

anunció que pronto contraería matrimonio y dejando poco a poco de acudir a las entrevistas concertadas hasta el punto de ni siquiera contestar llamadas ni responder. Dados los intentos nulos por reconducir la situación, ejercidos tanto por el mismo participante, como por el jefe de estudios y por el investigador, tres semanas después de haber mantenido el último contacto se dio fin a la investigación. Una vez más el investigador se encontró en la situación de tener que seleccionar un nuevo participante. Esta vez, sin embargo, todo el énfasis en elegir un nuevo participante se centró en seleccionar uno cuya familia, o al menos un miembro de la familia, mostrara cierto interés en el estudio a realizar y por lo tanto ofreciera cierta garantía de continuidad

El participante finalmente elegido, de ahora en adelante, Yasmina, y con el que se llevó el estudio completo, es una alumna de sexto curso de primaria del colegio Alfa cuya madre ha mostrado siempre mucho agradecimiento e interés por toda la labor educativa realizada por el centro.

Yasmina es la tercera hija de un matrimonio con cuatro hijos que en el momento de este estudio tenían 4, 12, 16 y 20 años respectivamente. Touria, la madre de Yasmina, es la responsable de tirar adelante la familia desde que su marido falleciera en 2009. Los padres de Yasmina corresponden a la primera generación de inmigrantes llegados a España desde Marruecos en 1999. Ni el padre ni la madre tenían ningún tipo de estudio. En el momento de la investigación, la madre ejercía de ama de casa. En cuanto a los ingresos de la familia, éstos consistían únicamente en la pensión de viudedad que rondaba los 600,00€. La madre comentará en distintos momentos las dificultades que tiene para sostener a la familia con estos ingresos.

En lo que se refiere a las lenguas que habla Yasmina, ésta tiene por lengua materna el árabe, por segunda lengua el castellano y por tercera el catalán; lengua de instrucción del centro escolar. Según indican los tests rutinarios escolares y los informes de sus profesores de lenguas, el nivel que la alumna tiene de comprensión lectora en catalán podría considerarse intermedio basándonos en las aportaciones de Krashen y Terrel (1983) según quienes un alumno con nivel intermedio es capaz de: usar 6000 palabras, construir frases orales y escritas complejas, comunicar y expresar opiniones e ideas, pedir más información y clarificación así como ser capaz de estudiar el contenido de una lección en una segunda lengua.

Respecto al centro escolar al que Yasmina asiste, éste es el centro público del barrio en el que ella vive con su familia y dónde acude a clase de lunes a viernes en horario de 09:00 a 14:00 y de 16:30 a 17:30h. El grupo-clase al que está asignada es un grupo de 25 alumnos con diferencias procedencias étnicas y geográficas siendo en aquel momento de: marroquíes (7 alumnos), etnia gitana (14 alumnos), locales (3 alumnos), otros orígenes (1 alumno). Cabe destacar que ninguno de los alumnos tiene por lengua materna el catalán con lo cual todos los alumnos están escolarizados en su segunda o tercera lengua.

Informador principal - contexto familiar

Durante el mes de febrero de 2011 el investigador contactó con la madre del participante elegido para este estudio de caso. Los motivos por los que contactó directamente con la madre y no con ningún otro familiar, son principalmente los siguientes: a) cada vez que el centro escolar había requerido la presencia de algún familiar del alumno quien acudía era la madre, b) cada vez que en el centro escolar se había realizado una reunión o presentación, el representante de la alumnos marroquíes en la mayoría de las ocasiones es la madre, c) se asume dado este patrón de comportamiento y que en la cultura marroquí, como en tantas otras, es la madre quien se ocupa claramente del día a día de los hijos, que la madre será un informador idóneo sobre los gustos, intereses y particularidades del alumno además de ser ella, como ya se ha visto, la que está en contacto con el centro escolar. Esta suposición fue confirmada a lo largo de la investigación.

Touria, la madre de Yasmina tiene 42 años, es prácticamente analfabeta y no tiene trabajo en el momento de la investigación dedicándose al cuidado de la casa y de los 4 hijos. Habiendo pasado la mayor parte de su vida en Marruecos, decidió migrar junto a su marido a España con la intención de mejorar su calidad de vida y poder ofrecer un futuro más estable a sus hijos. Su marido falleció tres años antes de empezar la investigación pasando a ser ella la única fuente de ingresos del hogar. En algunas ocasiones ha estado empleada como limpiadora en un hotel. Con la intención de integrarse al máximo y según sus propias palabras “para comprender mejor lo que hacen y traen mis hijos” decidió asistir a un curso de alfabetización para inmigrantes marroquíes ofrecido por los servicios sociales del barrio donde vive.

Según el registro que el centro escolar tiene de las familias de sus alumnos, se pueden considerar a Yamina y Touria como participantes altamente representativos de las familias marroquíes inscritas en el centro dadas sus circunstancias sociales (inmigrantes en busca de mejora de su calidad de vida), económicas (fuentes de ingresos limitadísimas y basadas en ayudas sociales), culturales (madres encargadas de los hijos y del hogar sin trabajo fuera de él) y lingüísticas (madres analfabetas o con un bajo dominio de la lengua castellana y prácticamente nulo de la lengua catalana, en este caso lengua vehicular del centro escolar con hijos multilingües).

Informador principal - contexto escolar

La informadora principal del centro escolar es la profesora responsable del aula de acogida. La función de esta profesora es la evaluación inicial, adaptación del currículo a las necesidades del alumnos y tutorización y seguimiento de los mismos hasta el momento de su incorporación al grupo - clase que le corresponda.

El hecho de ser a la vez especialista en la adaptación del currículum de lengua catalana para inmigrantes y director del centro ha facilitado enormemente la obtención de información tanto en lo que concierne al alumno como al perfil del centro, el trato que reciben en éste las lenguas y demás aspectos formales sobre el contexto escolar ofreciendo en todo momento todo tipo de ayuda y colaboración para que el presente estudio se pudiera realizar satisfactoriamente.

En el momento de la investigación, la informadora contaba con una experiencia de 24 dedicados a la enseñanza en educación primaria y 12 años en el centro Alfa.

5.2.4.3 Instrumentos para la recogida de datos

a) Prueba de comprensión lectora.

A fin de evaluar la progresión en el tiempo de la comprensión lectora del participante se decidió medir repetidamente esta comprensión a fin de tener más medidas y poder realizar así un análisis más significativo. Así pues, para medir el nivel de comprensión lectora se utilizó el procedimiento del test de respuesta múltiple basado en el de Teoría Clásica de los Tests y en la Teoría de la Respuesta al Ítem y, más en concreto, se eligió la prueba de competencias básicas para sexto curso de primaria del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de la Generalitat de Cataluña.

Los motivos por los que se eligió esta prueba son principalmente dos. En se consideró oportuno utilizar pruebas ya creadas y validadas. Al tratarse estas pruebas de las mismas que utilizan tanto el gobierno central como los autonómicos para medir la competencia lingüística de sus alumnos al acabar la educación primaria, se consideraron totalmente adecuadas para el objetivo del presente estudio. En segundo lugar, al tratarse de una prueba de tipo respuesta múltiple, ésta permite evaluar una gran cantidad de ítems en un corto período de tiempo (1 hora) lo cual se consideró adecuado dado que el alumno tendría que pasar un prueba mensualmente durante 7 meses.

A partir de las pruebas elaboradas por El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, el Consejo Superior de Evaluación y el grupo de expertos que lo constituye, representantes a su vez de la distintas comunidades autónomas, son los encargados de diseñar y adaptar dichas pruebas a las necesidades y circunstancias de las distintas comunidades. Este proceso se realiza mediante el uso de ítems de anclaje con la misma distribución de peso tanto en las pruebas autonómicas como en las que se realizan en el resto del estado. Este modelo de prueba se fundamenta en un método mixto que conjuga la evaluación criterial y la normativa establecida por los organismos internacionales para la evaluación de competencias por un lado, y los métodos de la Teoría Clásica de los Tests con la Teoría de la Respuesta al ítem por otro, permitiendo la obtención

de porcentajes de aciertos globales y parciales y la situación del alumno en una escala de dominio de conocimientos y competencias en el ámbito evaluado. En este caso concreto se utilizaron distintas ediciones de la prueba de competencia lingüística en lengua catalana en las cuales se evalúa la comprensión escrita mediante 23 o 24 ítems que exigen habilidad de lectura lineal, realización de inferencias, integración de ideas y comprensión crítica de la información. Dado que estas cuatro categorías se resumen en dos: obtención de información directa e interpretación, integración y evaluación, las cuales son basadas a su vez en dos marcos teóricos distintos siendo uno el que mide los procesos cognitivos directamente basados en el texto y el otro el que requiere un conocimiento y experiencia previos, (PIRLS 2006) se procedió al uso de esta prueba con la finalidad de obtener resultados en estas dos categorías. (Ver la prueba en el Anexo 1)

Por otra parte, y con la finalidad de considerar la incidencia de las variables más significativas obtenidas en las pruebas, cuatro cuestionarios distintos y seis entrevistas han sido realizadas a lo largo del proceso de investigación.

b) Cuestionarios

La finalidad del uso de los distintos cuestionarios realizados al alumno, profesores y familiares, fue encontrar información básica sobre el participante, su familia, la relación escuela-familia, el centro escolar, el trato que las lenguas reciben en dicho centro, la organización curricular del centro, las prácticas docentes en el área de lengua catalana, la lectura y su trato además de obtener información sobre las actitudes tanto del participante como de su entorno familiar y escolar respecto a las lenguas curriculares.

Los cuestionarios utilizados en los tres casos fueron, por un lado los mismos administrados en el estudio PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) llevado a cabo por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) en más de 40 países en 2006 y 2011, el cual evalúa la competencia lectora del alumnado de 4º curso de primaria con la finalidad de complementar los resultados obtenidos en el informe PISA sobre los alumnos de quince años. (Ver cuestionarios en Anexo 2, 3 y 4) Además, con la finalidad de obtener información relevante sobre el entorno familiar se utilizó el cuestionario “Study of Families with Children” utilizado por el National Center for Social Research (Centro Nacional sobre investigación Social) del Reino Unido, por ser un cuestionario específico pensado para obtener información básica en los ámbitos del hogar, salud, salud y cuidado de los hijos, educación, formación, empleo e ingresos entre otros, en familias con dificultades económicas. (Ver cuestionario en Anexo 5)

c) Entrevistas

A fin de obtener una visión más holística y contrastar los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora, múltiples entrevistas fueron realizadas en el transcurso de este estudio pues

así lo recomienda la bibliografía revisada la cual señala el uso de la entrevista como método oportuno para los estudios cualitativos y el estudio de casos. (Morse, 1994; Easterby-Smith et al., 1991; Hammersley y Atkinson, 1983; Hussey y Hussey, 1997; Burgess, 1982)

Se realizaron mayoritariamente entrevistas semi-estructuradas las cuales dieron paso al uso de entrevistas desestructuradas al establecerse una relación cercana con el informador principal. La mayor parte de las entrevistas fueron realizadas en el hogar del participante y en varias ocasiones estuvo toda la familia participando. Algunas de ellas fueron grabadas. (Ver grabaciones en Anexo 6)

- Registro del rendimiento escolar

Se tuvieron en cuenta también las calificaciones del alumno al finalizar quinto curso de primaria, como muestra de su rendimiento en las áreas de lengua catalana, lengua castellana e inglés. Este dato fue necesario para escoger al participante, ya que éste debía tener un nivel de comprensión lectora de nivel medio comparado con el resto de compañeros.

5.2.5 Proceso de Recogida de datos del estudio piloto

La recogida de datos para el presente estudio se inició en febrero de 2011 y se realizó tal y como se detalla a continuación:

Se realizó una entrevista inicial con la madre del participante como principal informador del entorno familiar. En esta primera entrevista se le explicó en qué consistiría la investigación, las partes de que esta constaba, el papel de su hija en la investigación y su papel clave como facilitador de información valiosísima para una correcta interpretación de la información obtenida en las pruebas. Su reacción en este momento ya fue de mucho interés y agradecimiento expresando en varias ocasiones su gratitud por haber elegido a su hija como participante para este estudio considerando este hecho como algo que sería muy positivo para ella. Paralelamente, se realizó una primera entrevista con Yasmina a quien se le explicó en qué consistía la investigación y más en concreto, cómo y cuando serían las pruebas de nivel.

Durante estas entrevistas se fijaría la semana siguiente como fecha para iniciar propiamente el estudio pasando la primera prueba de comprensión lectora al participante y realizando las primeras entrevistas a los distintos informadores.

A finales de febrero de 2011 se realizó la primera toma de nivel de comprensión lectora utilizando como instrumento de medida una primera prueba de competencia lingüística en lengua catalana elegida al azar entre las siete disponibles. La prueba se aplicó de manera individual al participante fuera del horario escolar pero en el mismo centro. Este proceso se repitió mensualmente y siguien-

do el mismo protocolo de actuación durante los siguientes seis meses realizando la última prueba en agosto de 2012.

Paralelamente a la primera toma de nivel, se procedió a realizar una primera entrevista individual con Touria, la madre de Yasmina, utilizando un primer cuestionario para obtener información básica sobre el entorno familiar la cual se convirtió en una serie de tres entrevistas de dos horas cada una. Las entrevistas se realizaron en el centro escolar.

Finalmente, se realizó un análisis de las respuestas obtenidas en las diferentes pruebas de nivel de comprensión lectora y se procedió a la triangulación de estas respuestas con las respuestas obtenidas mediante el cuestionario, mediante las entrevistas con la madre de la participante y con las facilitadas por la informadora.

Las características interpretativas de este método han permitido al investigador entender como factores no estrictamente curriculares influyen en el proceso de la comprensión lectora de un alumno en un contexto natural.

5.2.6 Análisis de los resultados del estudio piloto

5.2.6.1 Análisis de los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo

En este apartado se procede a la presentación y análisis de los resultados obtenidos mediante el instrumento prueba de nivel.

La recogida de datos mediante este instrumento consistió en la realización de una serie de pruebas de comprensión lectora de respuesta múltiple. Las pruebas fueron administradas mensualmente a la participante en el mismo centro escolar pero fuera de horario lectivo. Se le presentaron en formato papel en el cual marcaría la respuesta aceptada una vez leídos los textos propuestos. Cada prueba constaba de dos textos y de entre 21 y 24 preguntas de respuesta múltiple.

Las respuestas se presentan en porcentaje de respuestas acertadas tanto para los resultados obtenidos en preguntas de tipo “Obtención de información literal e inferencia directa” e “Obtención de la información mediante realización de inferencias e integración de la información”.

A continuación se presentan los resultados organizados según las preguntas de investigación propuestas. Los resultados se han obtenido a través del siguiente instrumento: prueba de comprensión lectora (Prova de llengua Competències Bàsiques del Insitituto Superior de Evaluación de la Generalitat de Catalunya) el cual recoge resultados sobre la competencia en comprensión lectora

información literal e inferencial)

Creemos importante recordar que el participante ha estado sometido a un mayor número de horas lectivas semanales que las que marca el currículo en la lengua objeto de estudio como estrategia para la mejora de la comprensión lectora en dicha lengua.

5.2.6.1.1 Resultados obtenidos para responder a la primera pregunta de investigación

1. ¿Tiene el alumno dificultad a la hora de comprender la información literal facilitada en el texto?

A fin de responder a la primera pregunta formulada, nos disponemos a estudiar la evolución de la comprensión lectora del participante para poder comprobar si hay una mejora en este tipo concreto de comprensión lectora.

Los resultados obtenidos en las siete medidas tomadas muestran, tal y como recoge la tabla 5.2, que, a pesar de observarse una diferencia significativa entre la primera medida tomada, 38% de respuestas acertadas y la última, 67% de respuestas acertadas, no se puede considerar que haya una mejora en la comprensión dado que las medidas obtenidas a lo largo del proceso han mostrado medidas similares: 100% de respuestas acertadas en la segunda, tercera, quinta y sexta medida y un 67% de respuestas acertadas en la cuarta medida tomada

Tabla 5.2

Porcentaje de respuestas acertadas en ítems relacionados con la lectura explícita

	test 1	test 2	test 3	test 4	test 5	test 6	test 7
Respuestas Acertadas	38%	100%	100%	67%	100%	100%	67%

A continuación se presenta un diagrama de barras (Fig. 5.2) con el número de preguntas efectuadas a fin de medir la comprensión literal y el número de respuestas correctas dadas:



Figura 5.2 Resultados obtenidos en la evaluación de la comprensión literal

Este diagrama muestra de manera muy elocuente que en la mayoría de las medidas, los resultados obtenidos son muy altos (obteniendo en cuatro de las medidas la máxima puntuación posible). Esto permite concluir que la participante tiene facilidad a la hora de extraer información literal del texto, y que por tanto, no es significativo comparar la primera medida y la última.

5.2.6.1.2 Resultados obtenidos para responder a la segunda pregunta de investigación

2. ¿Tiene el alumno dificultad a la hora de realizar inferencias que le permitan la comprensión del texto?

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en las preguntas que exigen la elaboración de inferencias para ser respondidas y averiguar así, cuál es el progreso del participante en lo que a comprensión inferencial se refiere.

Según refleja la tabla 5.3, los resultados obtenidos en la segunda medida fueron de un 78% de respuestas acertadas y de un 80% en la última medida lo cual hace que no se puede considerar que la comprensión inferencial del participante mejore dado a la estrategia implementada (aumento de horas lectivas en lengua catalana.). Los resultados tomados en todas las otras pruebas, los cuales giran entorno el 43% y el 61% de aciertos corroboran que no ha habido aprendizaje.

Tabla 5.3

Porcentaje de respuestas acertadas en ítems relacionados con la lectura inferencial

	test 1	test 2	test 3	test 4	test 5	test 6	test 7
Respuestas acertadas	22%	78%	61%	61%	43%	60%	80%

El diagrama de barras presentado en la figura 5.3 presenta el número de preguntas efectuadas a fin de medir la comprensión inferencial del texto y el número de respuestas correctas dadas. En éste se puede apreciar gráficamente que las respuestas acertadas son menos lo cual permite afirmar que el participante tiene cierta dificultad a la hora de responder este tipo de cuestiones.

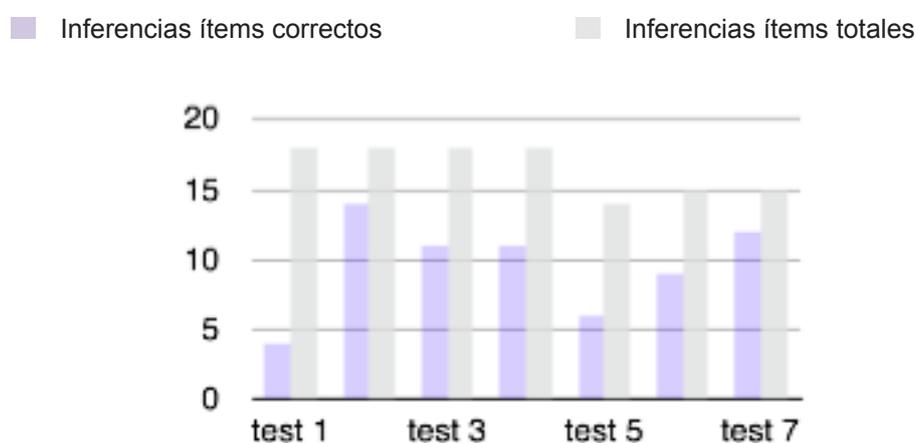


Figura 5.3 Resultados obtenidos en la evaluación de la reorganización y comprensión inferencial y crítica

Así pues, si efectuamos una comparación entre los resultados obtenidos en los ítems referentes a la comprensión literal y los correspondientes a la comprensión inferencial, tal y como se refleja en la figura 5.4, se puede ver claramente que la comprensión literal es bastante superior en todas las medidas excepto en una. Esto permite concluir que la participante tiene mucha facilidad a la hora de extraer información literal del texto, pues así lo demuestra que en cuatro de las medidas haya obtenido la máxima puntuación posible y, por otro lado, permite enunciar que tiene cierta dificultad a la hora de realizar inferencias y reorganizar la información no explícita del texto.

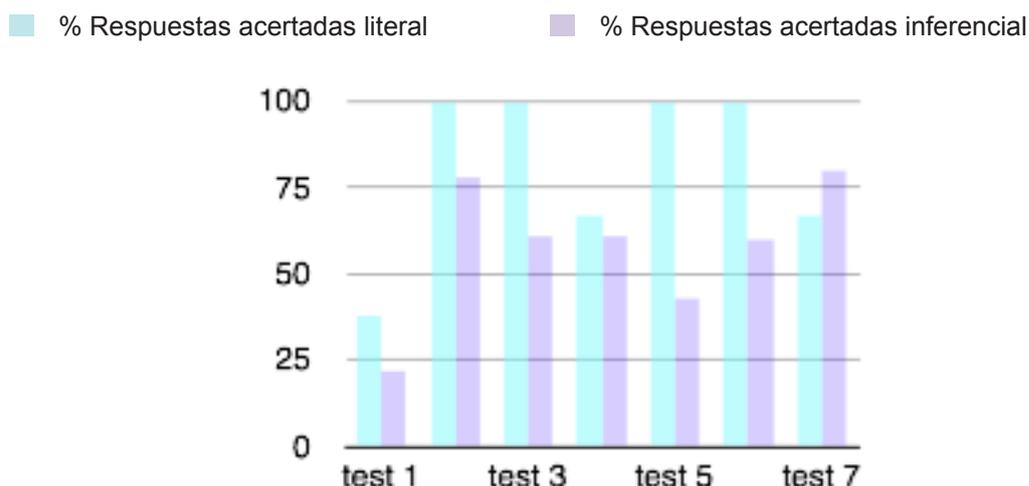


Figura 5.4 Resultados obtenidos en los ítems de comprensión literal e inferencial

Un análisis más exhaustivo de los datos obtenidos permite aportar información de especial interés para el centro escolar y para la selección de unas estrategias de mejora u otras. Si se realiza una media de los resultados obtenidos por el participante en los dos tipos de lectura, se obtienen valores entre un 64% (del tipo X) y un 89% (del tipo Y), excepto en la primera medida en la cual se obtiene una comprensión del 30% (tipo Z). Así pues, si no se establece de forma regular una evaluación diferenciada entre el tipo de lectura, se puede llegar a la conclusión que la comprensión lectora del alumno es superior a la que realmente tiene, puesto que, tal y como ya hemos mencionado en el capítulo primero, es la lectura inferencial la que, como ya apuntaban Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), permite que el texto sea comprendido en profundidad y cubrir los vacíos que en el se presentan. La siguiente figura ayuda a clarificar esta explicación.

Legend: % Respuestas acertadas comprensión literal (light blue), % Respuestas acertadas comprensión inferencial (purple), Media entre comprensión literal e inferencial (dark blue)

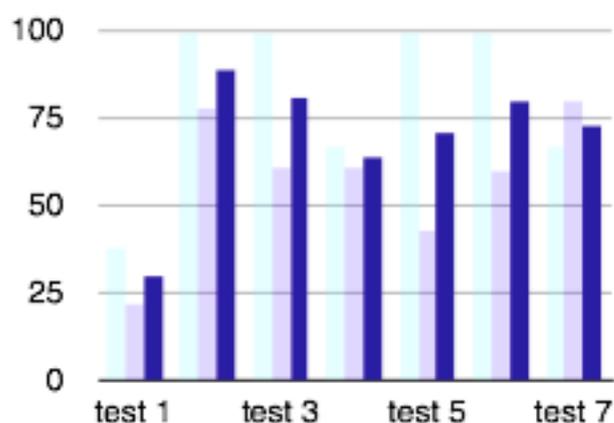


Figura 5.5 Resultados obtenidos en los ítems de comprensión literal e inferencial y media entre ambos

Concluimos, pues, que, al realizar una media entre los resultados obtenidos en el estudio de la comprensión literal y de la comprensión inferencial, se obtienen resultados que pueden explicar donde radica uno de los principales problemas de la comprensión y que hasta ahora se ha tenido en cuenta solo a nivel de instituciones pero no a nivel de intervención escolar.

5.2.6.1.3 Resultados obtenidos para responder a la tercera pregunta de investigación

La tercera pregunta de investigación de este estudio piloto fue formulada de la siguiente manera:

3. ¿Existe alguna relación entre el número de horas dedicadas al aprendizaje del catalán como lengua extranjera y la comprensión lectora en dicha lengua?

Los resultados globales obtenidos en las pruebas de comprensión, es decir, los datos resultantes de realizar la media aritmética entre las respuestas acertadas en comprensión literal y las acertadas en comprensión inferencial, muestran, tal y como se puede observar en la tabla 5.4, que no existe ninguna relación entre la comprensión lectora de la participante y la estrategia implementada, puesto que, después de estar la participante sometida durante siete meses a esta estrategia (mayor número de horas lectivas en catalán) no se aprecia ninguna mejora en los resultados.

Tabla 5.4
Resultados obtenidos en la comprensión lectora global

	test 1	test 2	test 3	test 4	test 5	test 6	test 7
Respuestas acertadas totales	30%	89%	81%	64%	71%	80%	73%

5.2.6.2 Análisis de los resultados obtenidos en el estudio cualitativo

El presente apartado aporta una detallada explicación y discusión de los resultados obtenidos. Durante el proceso de análisis de datos el investigador observó que los datos recogidos presentaban nuevos focos de interés y también cómo distintos factores normalmente considerados secundarios por la comunidad educativa influyen en la comprensión lectora de los individuos. Es por esto que en la primera parte de este apartado se interrelacionan los datos obtenidos mediante la observación del participante, los cuestionarios y las entrevistas a profesores y familiares tras haberse centrado el investigador en los siguientes puntos de interés:

- a) Actitud del profesorado respecto al uso de las distintas lenguas por parte de los alumnos
- b) Actitud del profesorado respecto a la alfabetización en segundas lenguas de alumnos con lenguas minoritarias
- c) Estrategias y actividades destinadas a la mejora de la comprensión lectora en el contexto escolar y efectividad de las mismas
- d) Percepción del entorno familiar sobre al uso de las lenguas en general
- e) Implicación familiar en el proceso de aprendizaje de lenguas

a) Sobre la actitud del profesorado respecto al uso de las distintas lenguas por parte de los alumnos.

La primera pregunta de interés que surge a partir de la observación de la rutina diaria del participante es la actitud del profesorado respecto al uso de las lenguas entre los alumnos en el recinto escolar.

En varias ocasiones el investigador constata la prohibición a Yasmina y/o a sus compañeros árabe-parlantes de comunicarse entre ellos en su lengua materna por parte de distintos profesores mediante frases del tipo *“fes el favor de parlar en català”* o *“si et torno a sentir parlar en àrab et castigaré”*. En otras muchas ocasiones el observador constata como los alumnos son agraviados cuando éstos se dirigen a los profesores en castellano. En estas ocasiones la respuesta de la mayor parte del profesorado es del tipo *“no t’entenc, diga-m’ho en català”*. Sólo en alguna ocasión, y por parte de determinados profesores, siempre los mismos, se realiza una reformulación de la misma pregunta en catalán a fin que el alumno la pueda aprender y repetir. Cuando se preguntó a la jefa de estudios sobre esta actitud, ésta reporta que no le parece demasiado pedagógica y cree que, probablemente, en la mayoría de los casos, esta actitud viene dada por creencias personales de cada uno de los profesores además de considerarla una mala interpretación de las instrucciones marcadas por el Departamento de Educación de la Generalitat las cuales insisten en la lengua catalana como lengua de único y exclusivo uso para la comunicación de todos los miembros del centro. (Ver Anexo 7, Min. 00’17”)

Sobre el uso del catalán como lengua vehicular del centro, la jefa de estudios más adelante señalaría que le gusta, ya que es esta lengua lo que une a los profesores y a los niños refiriéndose a ella como un claro elemento de cohesión y unión (Ver Anexo 7, Min 05’30”).

Habiendo tenido el investigador la posibilidad de realizar esta pregunta a todo el profesorado (18 en total en el momento de la investigación), se podría decir que la respuesta queda dividida al 70% y 30% respectivamente entre aquellos que la defienden como la única manera viable para que los alumnos aprendan la lengua y los que creen que es demasiado estricta y que en según que situaciones se debería ser más flexible. En una conversación mantenida con la jefa de estudios,

ésta resume la situación lingüística del centro y la actitud del profesorado, como una actitud de máximo esfuerzo para intentar cumplir siempre las directrices que marca el departamento de educación. Señala la actitud del profesorado como entusiasta y totalmente involucrada en el proceso de aprendizaje del catalán de los alumnos del centro pero incide también, en que las instrucciones que les llegan carecen a veces de sentido dadas las particularidades del centro. Habla también de la formación y asesoramiento para abordar la situación multilingüe como insuficiente explicando que intentan mejorar basados en su propia experiencia”.

Contrastando la información obtenida y basados en la literatura aportada por Tosi (1984) y Cummins (2000) los cuales apuntan a una caída del logro escolar de los alumnos con lenguas minoritarias por el uso exclusivo de la lengua vehicular y a la falta de participación y seguridad, consecuencia del rechazo a la primera lengua en el entorno escolar, se puede concluir que la actitud del profesorado respecto a la lengua materna de los alumnos del colegio alfa no es la más adecuada para un buen desarrollo de las segundas lenguas y por extensión, tampoco lo es para un buen desarrollo de la comprensión lectora en la misma lengua.

b) Sobre la actitud del profesorado respecto a la alfabetización en segundas lenguas de alumnos con lenguas minoritarias

A la pregunta de si cree que el hecho de que los alumnos que están alfabetizando en el centro desconozcan su lengua materna a nivel escrito, la informadora señala que sí que tiene alguna relación ya que, según su experiencia y los comentarios compartidos con otros profesores, se pone de manifiesto que carecen de vocabulario y que a nivel de estructuras les cuesta más. La informadora lo atribuye a que son familias muy cerradas que no se abren a conocer más lenguas y que limitan el uso del árabe al ámbito familiar y del catalán exclusivamente al ámbito escolar (Ver Anexo 7, Min. 01’10”)

Al formular a la informadora la pregunta: ¿cree que el hecho de que los alumnos sean alfabetizados en su tercera lengua, influye en las dificultades que estos experimentan? Su respuesta es afirmativa señalando que esta tercera lengua es una lengua de uso muy concreto para el ámbito escolar e incide en que el único lugar donde reciben input para el aprendizaje de su tercera lengua es el colegio ya que en el entorno en el que viven el input que reciben es en lengua castellana, su segunda lengua. (Ver Anexo 7, Min 02’59”)

Las respuestas que dieron el resto de profesorado, a quien también se tuvo la oportunidad de preguntar (N=18), fue que no se habían planteado nunca esta cuestión ni tenían constancia de que el hecho de tener en cuenta este hecho pudiera tener un efecto u otro en la adquisición de segundas lenguas o en la comprensión lectora.

Respecto a la pregunta sobre si, en alguna ocasión, el equipo de asesoramiento lingüístico había considerado o hecho alguna recomendación de estrategias para la mejora de la comprensión teniendo en cuenta la mono-alfabetización de los alumnos, la respuesta fue que no. La informadora explica que el asesoramiento lingüístico es puntual y no periódico y que sus aportes han consistido en explicarles algunas estrategias y actividades para utilizar en el aula pero que nunca se han planteado que estos alumnos no han aprendido antes a leer en su lengua materna. (Ver Anexo 7, Min. 03'40'')

Cuando se pregunta a la informadora, como experta en aula de acogida, que explique, según su experiencia, qué es lo más efectivo para que haya un buen aprendizaje de la lengua meta, ésta señala en primer lugar que haya un buen clima de aprendizaje y que los niños vean este aprendizaje como algo que será positivo para ellos. Habla también de la aceptación del error como parte del aprendizaje y de no marcarlos negativamente buscando estrategias que lo hagan más agradable. Señala la presentación de vocabulario a nivel oral como elemento clave para facilitar la comunicación y para poder expresarse y poder pasar después a otros niveles. (Ver Anexo 7, Min 04'30'')

Se le pregunta también sobre cuáles son, según su experiencia, los principales motivos por los que los niños no adquieren una buena comprensión lectora siendo su respuesta que quizás son la falta de vivencias (Ver Anexo 7, Min. 06'22'').

Todos estos datos corroboran la información sugerida en el apartado anterior por la informadora donde achacaba parte de una actitud inapropiada a la falta de formación o conocimientos por parte del profesorado y probablemente también de los equipos de asesoramiento lingüístico. Por otro lado los datos apuntan a que esta falta de conocimientos también sería el motivo por el cual la elección del uso de unas estrategias determinadas u otras se basa en la experiencia propia y el ensayo- error.

Finalmente, se puede establecer, en base a la literatura aportada por Schwartz, Leikin y Share (2005) para quienes establecer una diferencia entre alumnos bilingües bi-alfabetizados y bilingües mono-alfabetizados es esencial como punto de partida para la elección de estrategias y según los cuales el nivel de lectura diferirá en función de esta división, que el hecho de iniciar el proceso de alfabetización de los alumnos del centro alfa, todos ellos mono-alfabetizados, sin establecer esta diferenciación como punto de partida puede ser un factor importante que afecte sustancialmente la adquisición de la comprensión lectora de los alumnos.

c) Sobre las estrategias y actividades destinadas a la mejora de la comprensión lectora en el contexto escolar y la efectividad de las mismas

Tras varias charlas mantenidas con la informadora principal, con otros cuatro profesores y con la información aportada por la propia experiencia del investigador como profesor del centro en este caso, queda claro que el principal problema con el que se enfrenta el profesorado del centro Alfa diariamente es la dificultad de sus alumnos a la hora de comprender cualquier tipo de texto en cualquiera de las áreas a pesar de haber adquirido estos un nivel oral de la lengua muy satisfactorio.

Al preguntar el porqué de esta dificultad en la comprensión lectora. La informadora la atribuiría a diversos factores como la falta de profesorado explicando que con tantos niños inmigrantes y de etnias minoritarias es imposible trabajar en grupos numerosos puesto que sus carencias son a veces muy elevadas y no solo a nivel de contenidos. Por otro lado, la informadora señala su falta de autonomía explicando que no saben hacer nada solos. Hace referencia también a la falta de concentración y al entorno. Sobre éste, explica que las familias tienen pocos recursos, que la mayoría de las madres son analfabetas y que además la mayoría de vecinos del barrio son marroquíes o de etnia gitana pasando gran parte del día en la calle y haciendo de todo menos leer.

Esta aportación, corroborada íntegramente por un gran número de profesores del centro, ilustra explícitamente la situación que viven el centro escolar y el participante cada día.

Sobre el uso de alguna estrategia, entre las abundantes y diferentes estrategias conocidas para la mejora de esta competencia, aplicable tanto a primeras como a segundas lenguas, cabe destacar que ninguna fue aplicada, de acuerdo con la información facilitada por la informadora, ni durante el periodo durante el que se realizó el estudio ni durante, al menos, los seis años previos a éste. Sin embargo, sí se observó y fue corroborado por la misma, la existencia de un plan de expresión escrita, donde constaban explícitamente objetivos, contenidos, evaluación y temporización. Esta observación dio lugar a las siguientes preguntas: ¿porqué sí a un plan de expresión oral y no a uno de lectura?, ¿porqué un aumento de horas en lengua catalana? Las respuestas fueron, respectivamente, que lo que urge primero es cubrir la necesidad de poder comunicarse y que se considero adecuado aumentar el número de horas lectivas en lengua catalana por ser el centro escolar el único entorno del cual reciben este input.

Fuera de la entrevista, la informadora explicaría que en el momento en que el departamento implementó la sexta hora curricular, suponiendo esta 5 horas suplementarias de trabajo destinadas a trabajar las áreas que cada centro considerara más necesarias, el centro no dudó ni un instante en dedicar parte de ellas a la mejora de la comprensión lectora creyendo que sería suficiente. A la pregunta de si se implementó alguna estrategia para la mejora de ésta, la respuesta es que se realizaban actividades rutinarias previas y posteriores a la lectura pero que no se implementó el uso de ninguna estrategia como tal para la mejora de la lectura.

Dado que la estrategia del aumento de número de horas llevaba cinco años en marcha en el momento de la investigación, se procedió a preguntar cuál había sido el resultado de la evaluación de esta estrategia. La informadora respondió que el resultado fue insuficiente teniendo que replantear de nuevo la enseñanza de la lengua. El nuevo planteamiento tendría lugar justo al mismo tiempo que finalizaba la presente investigación y que coincidía con el final del curso escolar. Las nuevas estrategias de mejora fijadas fueron, conservar, por un lado, las cinco horas semanales de lengua catalana por considerarlo un estímulo importante para los alumnos y, por otro, insistir en la comprensión lectora y en la lectura en sí (Ver Anexo 7, Min 08'40").

Los resultados obtenidos revelan sorprendentemente que la única medida implementada para la mejora de la comprensión lectora (aumento de horas lectivas) no está relacionada directamente con ésta a pesar de mostrarse en diversas ocasiones que el problema de los alumnos no es de aprendizaje de lenguas en general sino de comprensión escrita.

d) Sobre la percepción del entorno familiar respecto al uso de las lenguas en general

En una de las entrevistas ya realizadas en un estado avanzado del estudio, se preguntó a la madre del participante sobre su opinión respecto al catalán, al castellano y a los idiomas en general. Su respuesta fue que a más lenguas, más oportunidades, refiriéndose a su propia experiencia como ejemplo. En muchas ocasiones haría referencia a la dureza de vivir en un lugar sin poder comunicarse con fluidez, sin poder leer información importante y con limitadísimas expectativas sobre a lo que encontrar trabajo se refiere. Explica que lo que más mal le sabe es no poder ni ayudar ni saber lo que los niños hacen con los deberes. Acusa el hecho de no saber leer y de no conocer el idioma a no poder haberles realizado un seguimiento adecuado y se culpa de los pobres resultados escolares por algunos de sus hijos.

Sobre su opinión en cuanto al uso del catalán comenta que le parece bien que los niños lo aprendan ya que es la lengua del lugar donde viven y que le gustaría que tuvieran más oportunidades de practicarlo ya que no se mueven del barrio y en él no se habla catalán. La hija mayor añade que en múltiples ocasiones se ha dado cuenta de que cuando la gente ve que ella habla catalán perfectamente todavía se extraña y que esto ha sido crucial para encontrar trabajo. Explica que ha trabajado de dependienta en distintas tiendas y que como tenía que tratar con el público se le exigía saber catalán. Por eso ella insiste ahora tanto con sus hermanos.

Sobre el uso del catalán en el colegio comenta que le parece bien pero que si la información que llega escrita fuera en castellano sería mejor. Al preguntarle qué diferencia hay entre catalán y castellano si no puede leer en ninguna de ellas, responde que no siempre le gusta tener que preguntar a los niños y que en cambio sí que conoce a alguna persona en el barrio que le podría ayudar si

fuera en castellano. En cuanto a la lengua oral dice que los profesores intentan hacerse entender en catalán pero que prácticamente nunca los ha oído volver a explicar algo en castellano. Esta información es corroborada por todos los hijos y por la propia Yasmina quien añade que los profesores nunca hablan en castellano y que algunos se enfadan muchísimo si los niños lo hablan.

A la pregunta de si sabe qué lenguas pueden utilizar los niños en el colegio, duda y responde que el catalán pero que imagina que utilizaran el árabe y el castellano con sus amigos. Ante esta pregunta todos los hijos se muestran ansiosos por responder. Yasmina señala que en el colegio sólo les dejan hablar en catalán y que si lo hacen en árabe los profesores les dicen: “*Yasmina, que no estem al Marroc*”. Explica que ante esta situación la mayoría de profesores se enfadan mucho.

Esta opinión es compartida por todos sus hermanos quienes incluso señalan quienes eran los dos profesores que más se enfadaban. Al preguntar a la madre qué le parece esto, responden todos a la vez coincidiendo en que son demasiado estrictos y los niños comentan que no les gusta que les prohíban hablar en árabe. La hija mayor incide en que: “ya sabemos que no tenemos que hablar en árabe pero es que a veces parece que tengamos que hacer ver que no somos árabes”)

Todos los miembros de la familia coinciden en la necesidad de aprender catalán estableciendo una relación directa entre el conocimiento del mismo y tener oportunidades de futuro, coincidiendo también en la percepción de la actitud del colegio respecto a las lenguas como estricta y de penalización si no se utiliza la lengua vehicular del centro. Coinciden también en que el barrio no ejerce una buena influencia en ellos. Estas observaciones llevan al investigador además de a reiterar lo expuesto por la informadora del colegio, a recordar la importancia de los factores sociales argumentados por Genessee (1984) y Troike (1984) para quienes los factores sociales ejercen diferencias de progreso escolar en entornos bilingües y pueden explicar la dificultad que algunos alumnos con lenguas minoritarias presentan para llegar a una competencia suficiente en la lengua de escolarización.

e) Sobre la implicación familiar en el proceso de aprendizaje de lenguas

Al preguntar primero a Elena (la informadora) sobre la importancia de la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje de lenguas, la respuesta es clara y concisa determinándola como fundamental pero totalmente inexistente en prácticamente todos los casos. Apunta que está clara la influencia positiva que la implicación de los padres en el trabajo escolar de los hijos puede ejercer, pero que debido a distintos motivos, citando el analfabetismo y el desconocimiento del idioma en el caso de los alumnos marroquíes y la diferencia cultural y el cuidado de los hijos por parte de hermanos mayores en el caso de las familias de etnia gitana, ésta es prácticamente inexistente en los alumnos del centro.

Sobre la pregunta de hasta qué punto considera la alfabetización de las madres como un factor importante, la informadora lo considera un elemento muy importante que muchas veces se ha tenido en cuenta y que se ha intentado abordar desde distintos puntos, pero que nunca se ha llegado a concretar. Comenta que este factor es igualmente considerado en el mismo grado por todo el profesorado hasta el punto que en diversas ocasiones se ha planteado la posibilidad de que los mismos profesores del centro ofrecieran clases de alfabetización a las madres dado que los servicios de alfabetización ofrecidos por los servicios sociales del barrio son totalmente insuficientes. El motivo por el cual no se ha llegado a implantar este proyecto es atribuible, según la informadora, a la carga de trabajo que el profesorado lleva, no en número de horas ya que este es el mismo que el de otros profesores, pero sí al desgaste que supone trabajar siempre con este tipo de alumnado, por otro lado, enormemente satisfactorio.

Al preguntar a Yasmina sobre las mismas cuestiones, señala que le encantaría que su madre pudiera ayudarla en las tareas escolares y que así no tendría que recurrir a otras personas para ello. La hija mayor añadió, cuando se trató este punto, que le gustaría que su madre se pudiera desenvolver con más soltura y autonomía por los sitios y que le gustaría poder consultar más cosas con ella. Este apunte coincide con lo señalado por la misma madre en otra ocasión, en que explicaba que una de las principales dificultades que suponía no conocer la lengua era la dependencia de otras personas.

Al preguntar a Touria, sobre su implicación en el proceso de aprendizaje de lenguas de sus hijos, explica que se siente triste e incluso culpable de no ofrecerles más atención. Cabe destacar en este punto que, a pesar de la percepción de la madre y de acuerdo con las múltiples observaciones realizadas en el hogar por parte del investigador, Touria tiene una dedicación absoluta a la casa y los hijos procurando que tengan un espacio limpio, acogedor y adecuado, intentando mantener unas normas de convivencia y unos horarios que todos cumplen menos el hijo mayor con quien declara haber tenido muchas dificultades, dándoles cariño y afecto e intentando, con muchísimas dificultades, cubrir sus necesidades básicas en cuanto a comida, ropa y objetos de primera necesidad. Así pues, la percepción que ella tiene de desatención a sus hijos viene en cierta manera dada a su desconocimiento de la lengua. Durante el año anterior al que se realizó este estudio, la informadora atendió a un curso de alfabetización para inmigrantes ofrecido en el mismo barrio el cual calificó de extremadamente útil. A la pregunta de por qué dejó de continuar con este aprendizaje contestó que porque ya no quedaban plazas cuando fue a inscribirse de nuevo el siguiente curso.

A partir de todas las respuestas obtenidas durante las entrevistas con los distintos informadores y a modo de resumen, la siguiente tabla muestra los problemas o aspectos analizados más destacables surgidos durante el proceso de recogida de datos y arriba detallados, junto con sus posibles causas y posibles soluciones.

Tabla 5.5

Aspectos observados y analizados a lo largo de la recogida de datos del estudio piloto

Problemas que surgen durante la recogida de datos en el presente estudio	Causas	Frecuencia	Investigadores que estudian el problema
Actitud del profesorado respecto al uso de las distintas lenguas	Prejuicios, creencias, instrucciones erróneas	Bastante frecuente	
Actitud del profesorado respecto a la alfabetización	Desconocimiento del tema, falta de asesoramiento	Bastante frecuente	
Estrategias destinadas a la mejora de la comprensión lectora	Mal análisis, falta de asesoramiento, desbordamiento del profesorado	Inexistente	Oxford, Yang, Woodrow
Percepción del entorno familiar sobre el uso de las lenguas	Experiencia propia, mala aceptación de la lengua materna en el centro escolar	Bastante frecuente	Genesee, Cummins
Implicación familiar en el proceso de aprendizaje de lenguas	Analfabetización, desconocimiento de la lengua de escolarización	Bastante frecuente	Gregory, Edwards,

Los resultados hasta ahora presentados corresponden a los obtenidos en el proceso de recogida de datos de la parte cualitativa de este estudio con el objetivo de contextualizar el proceso de adquisición de la comprensión lectora en segundas lenguas en alumnos mono-alfabetizados árabes en un entorno multilingüe, y examinados en base las teorías existentes. Durante el proceso de análisis de datos, cinco mayores aspectos o problemas fueron identificados. Algunos de los resultados obtenidos se corresponden con las teorías de adquisición de segundas lenguas revisadas, a la vez que proporcionan información de primera mano sobre las tendencias actuales utilizadas en el sistema educativo foco de estudio. La mayoría de resultados apuntan a que la estrategia utilizada por el centro así como la actitud mostrada en lo que al uso de las lenguas se refiere no serían las más adecuadas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos apuntando también al analfabetismo familiar como un factor posiblemente influyente en dicho proceso de aprendizaje.

A pesar de que los cuestionarios utilizados en este estudio son los mismos que se utilizaron en el estudio PIRLS para la obtención de datos cuantitativos, en este caso han sido utilizados como herramientas para la obtención de datos cualitativos puesto que el objetivo en esta ocasión ha sido únicamente aportar información adicional sobre el entorno del participante. Se incluyen, pues, en este apartado únicamente los resultados obtenidos en las pruebas de nivel.

El análisis cualitativo de los datos obtenidos nos permite dar respuesta desde este enfoque a la tercera y cuarta pregunta de investigación.

5.2.6.2.1 Resultados obtenidos para ampliar la respuesta a la tercera pregunta de investigación

La información obtenida mediante entrevistas con la informadora principal del centro escolar corrobora la información obtenida mediante el estudio cuantitativo al aceptar abiertamente que en la evaluación de resultados realizada por el centro sobre la estrategia implementada, los resultados demostraron ser insuficientes llevando dicha evaluación a replantear de nuevo el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

5.2.6.2.2 Resultados obtenidos para responder a la cuarta pregunta de investigación

La cuarta pregunta de investigación fue formulada así:

4. ¿Cómo influye el proceso de alfabetización en la adquisición del catalán como lengua extranjera en alumnos inmigrantes cuya primera lengua es el árabe y la segunda el castellano?

La información obtenida para dar respuesta esta pregunta se ha obtenido a través de una entrevista y diversas charlas mantenidas con la jefa de estudios del centro. A pesar de ser consciente la investigadora que esta información es totalmente insuficiente para poder una respuesta sólida y con fundamento, se ha considerado importante adjuntarlo por el especial interés que despierta con vistas a futuros estudios y, en especial, de cara a la mejora de la alfabetización de este tipo de alumnado.

5.2.7 Conclusiones

Una vez respondidas y analizadas las preguntas de investigación de este estudio piloto cuantitativamente y, habiéndolas complementado con la información obtenida cualitativamente a fin de comprender mejor los resultados obtenidos podemos concluir que:

- La estrategia utilizada no ejerce un efecto positivo en la comprensión lectora literal. El progreso del participante es prácticamente nulo siendo sus resultados al final del estudio similares a los obtenidos al inicio del mismo.
- No se observan los efectos de la estrategia empleada en la comprensión inferencial del participante siendo ésta, al finalizar el estudio, prácticamente idéntica a la que el participante tenía al inicio.
- Un incremento en el número de horas lectivas de lengua como estrategia para la mejora de la comprensión lectora en la misma lengua no ejerce un efecto positivo en dicha comprensión.
- Destacan tres factores como posibles causantes de la falta progresión en la comprensión lectora del participante: a) no haber tenido en cuenta que el alumnos no han estado alfabetizados en su lengua materna y que éstos sólo la conocen a nivel oral, b) la limitación del uso de la lengua materna al contexto íntimo y familiar invitando al alumno a no utilizarla en el entorno escolar y c) la limitación, en cuanto a formación se refiere, tanto del profesorado como del equipo asesor para desarrollar un programa de mejora con garantías.

5.3 LA INVESTIGACIÓN

5.3.1 Planteamiento

Dado que los resultados obtenidos en el estudio piloto demuestran que un aumento en el número de horas lectivas de una segunda lengua no produce diferencias significativas en la comprensión lectora de la misma, se decidió estudiar otras estrategias las cuales sí pudieran ejercer cierto grado de influencia en la comprensión lectora.

Teniendo en cuenta por un lado, tal y como se ha mencionado en el capítulo 4, que la enseñanza de estrategias de aprendizaje para la mejora de la comprensión lectora en segundas lenguas es prácticamente inexistente a nivel de educación primaria en el sistema educativo español y por otro, la consecuente dificultad hallada por el investigador para encontrar un centro escolar donde se trabaje dicha competencia, éste se decantó por investigar los efectos de estrategias para la mejora de la comprensión lectora en segundas lenguas fuera del ámbito escolar y por tanto curricular.

Así pues, se fijaron los objetivos para la presente investigación los cuales se detallan a continuación.

5.3.2 Objetivos

El objetivo del presente estudio es comprobar mediante un estudio experimental, hasta qué punto determinadas estrategias relacionadas directamente con la lectura influyen en la comprensión lec-

tora del inglés como lengua extranjera.

Más detalladamente, los objetivos de la presente investigación son:

1. Identificar hasta que punto una implicación parental y afectiva madre-hija positiva y de igual a igual puede mejorar la comprensión lectora en segundas lenguas del participante.
2. Identificar hasta que punto una mayor exposición a la televisión en lengua inglesa puede mejorar la comprensión lectora en dicha lengua.
3. Identificar hasta que punto la lectura extensiva voluntaria en inglés influye en la comprensión lectora en dicha lengua.
4. Valorar la influencia que intervenciones fuera del entorno curricular pueden ejercer en la comprensión lectora en segundas lenguas.
5. Valorar como el hecho de haber sido alfabetizado en lengua materna o en una segunda lengua afecta en la comprensión lectora de segundas lenguas.
6. Desarrollar algunas recomendaciones con la finalidad de mejorar la comprensión lectora que los alumnos tienen en inglés como lengua extranjera.

5.3.3 Preguntas de investigación

Con la finalidad de alcanzar los objetivos justo arriba mencionados y a la vez poder dar solución a las preguntas objeto de estudio, se ha elegido para esta investigación un método mixto el cual combina el método cuantitativo y cualitativo: a) método cuantitativo con la finalidad de medir el fenómeno mejora del nivel de comprensión lectora en segundas lenguas con datos numéricos y b) método cualitativo con el cual poder aportar evidencias sobre los comportamientos y experiencias de los participantes. Las preguntas objeto de estudio son:

1. ¿Hasta que punto una implicación parental madre-hija positiva y de igual a igual en el aprendizaje de la lengua extranjera ejerce una mejora en la comprensión lectora en dicha lengua?
2. ¿Hasta que punto una mayor exposición a la televisión en lengua inglesa ejerce una mejora en la comprensión lectora en dicha lengua?

3. ¿Hasta que punto un aumento en el tiempo dedicado a la lectura en lengua inglesa ejerce una mejora en la comprensión lectora en dicha lengua?
4. ¿Puede una intervención no curricular mejorar la comprensión lectora en segundas lenguas?
5. ¿Afecta el hecho de haber sido alfabetizado en lengua materna o segunda lengua a la comprensión lectora en segundas lenguas?

Los motivos por los cuales se eligieron estas preguntas de investigación y no otras responden a:

a) Existen cada vez más estudios sobre inmigración y lenguas que centran su foco de interés en el análisis de cómo el aprendizaje de una segunda lengua por parte del familiar responsable del cuidado de los hijos (madre normalmente) influye en el aprendizaje que los hijos realizan de esa misma lengua. Sin embargo, no se han encontrado estudios que analicen este hecho con alumnos no inmigrados. b) El hecho de elegir la exposición a la televisión como estrategia de mejora se basó en el hecho de buscar estrategias atractivas y motivadoras que sean aplicables fuera del entorno escolar. c) Por lo que se refiere a la lectura voluntaria extensiva, se eligió por el mismo motivo que la exposición a la televisión; por ser una estrategia aplicable fuera del entorno escolar y que resultara motivadora y atractiva para los participantes.

5.3.4 El diseño de la investigación

La presente investigación consiste en un estudio de casos múltiple, longitudinal y de carácter explicativo. La adopción del estudio de casos como método principal se basa en que dicho método contempla el uso de métodos cuantitativos y cualitativos a la vez. El haber elegido a su vez el estudio de casos múltiple se basa en las aportaciones de Yin (1993) para quien varios casos deben ser incluidos en un mismo estudio cuando el investigador prevé resultados replicados. Estas técnicas fueron consideradas idóneas para la realización del presente estudio, el cual examina diferentes estrategias para una mejora de la comprensión lectora en segundas lenguas un entorno multilingüe en Cataluña.

En cuanto a la recogida de datos, los métodos usados han sido: cuantitativos mediante la utilización de pruebas de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y cualitativos mediante el uso de cuestionarios y entrevistas. El hecho de haber utilizado diversos métodos de investigación ha permitido la triangulación de datos aportando gran cantidad de información sobre el comportamiento de los participantes añadiendo credibilidad al estudio (Lincoln and Guba, 1985), así como una perspectiva holística del problema objeto de estudio (Mathison, 1988).

El proceso de recogida de datos tuvo lugar quincenalmente durante seis meses (Noviembre de

2012 - Abril de 2013) y los resultados fueron analizados según dos métodos: 1) con el método comparativo normalmente usado en estudios cualitativos y 2) análisis con enfoque grupal (analizando los datos desde el punto de vista multigrupo entre participantes utilizando la técnica de análisis multivariado de la varianza (MANOVA)) y, análisis, tomando el enfoque de caso único (utilizando el factor estadístico C).

Puesto que este estudio de investigación tiene por objetivo encontrar respuestas a las preguntas de investigación expuestas anteriormente en este mismo capítulo así como averiguar en la medida de lo posible cómo y porqué ciertos factores influyen o no en la comprensión lectora de los participantes, no existe una hipótesis única que se pretenda probar.

5.3.4.1 El contexto de la investigación

A sabiendas de que las circunstancias culturales y socioeconómicas que afectan a las familias, al centro escolar y a los mismos participantes desempeñan un papel crucial y a fin de obtener una mejor comprensión del fenómeno a analizar en este estudio, se ofrece a continuación una breve descripción del contexto.

El presente estudio tuvo lugar en Tarragona, una ciudad con una población de 140.000 habitantes (Instituto Catalán de Estadística, 2011). Se trata de la ciudad con más población de toda la provincia, ofreciendo todo tipo de servicios en un radio de 30km con más de 500.000 habitantes. En lo que se refiere al sector económico, su PIB alcanzó los 5602,3 Millones € en 2011, siendo el sector servicios el principal motor económico seguido de la industria y la construcción, hecho que la convierte en la segunda área de desarrollo económico en Cataluña.

En cuanto al uso de las lenguas, las lenguas oficiales en Cataluña son el catalán y el castellano, aunque la lengua vehicular para la comunicación oficial es el catalán. Se trata pues de una zona geográfica donde, lingüísticamente hablando, se da un bilingüismo puro. En Tarragona, y de acuerdo con la encuesta de usos lingüísticos realizada a la población por la Secretaria de Política lingüística de la Generalitat de Cataluña (2008), un 33,1% de la población adulta declara usar el catalán como lengua vehicular, un 45,1 % declaran usar el castellano como lengua habitual y un 11,8% declara usar las dos lenguas. Cabe destacar, según muestran los resultados, que a pesar de que el catalán no es la lengua materna de todos los habitantes, un mayor porcentaje de la población identifica el Catalán como su primera lengua (36,2%) cuando en realidad es sólo la lengua materna para el 29,6% de la población.

Es necesario también señalar para que los datos proporcionados sean entendidos correctamente que entre 2001 y 2008 Cataluña sufrió el mayor proceso de inmigración hasta entonces registrado. En Tarragona, en 2008, la población inmigrada correspondía, tal y como muestra más abajo la figura 5.3, a un 17.3% de la población. En cuanto a su procedencia, Rumania y Marruecos son los orígenes más representados.

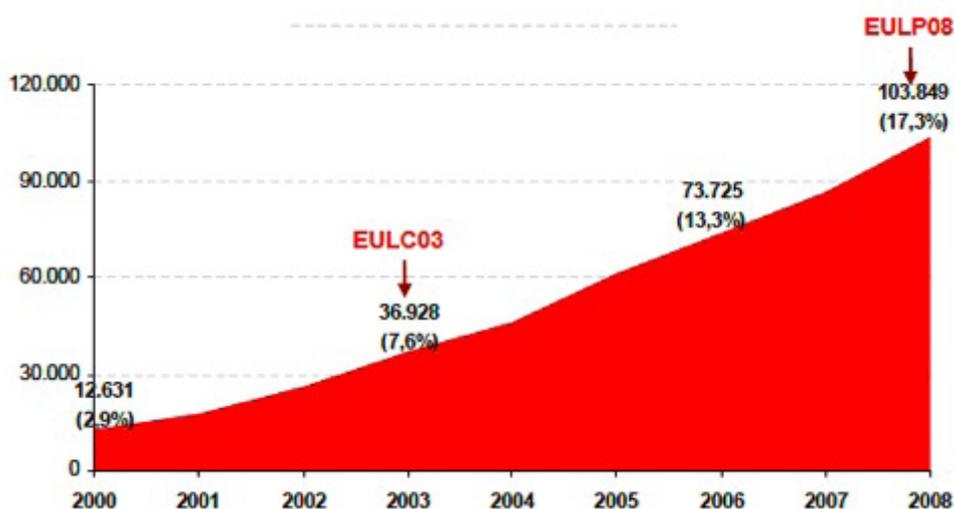


Figura 5.6 Población nacida en el extranjero y porcentaje sobre la población total en el Camp de Tarragona (2000-2008). Fuente: IDESCAT. Padrón continuo. Población total

El sistema educativo

Antes de entrar en la descripción del contexto escolar dónde fue realizada la presente investigación se hace necesaria, para una mejor comprensión de todo el proceso, una breve revisión sobre cómo el sistema educativo español y autonómico se organiza y cuál es el trato que reciben las lenguas en dicho sistema educativo.

En lo que se refiere a la selección de objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los principales aspectos del currículo, el gobierno español está amparado por la LOE al fijarlos. Concretamente, el sistema educativo español es gobernado y guiado en un 65% por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (Ley Orgánica de Educación LOE, 2006) la cual regula el currículum común a nivel nacional y en un 35% por las comunidades autónomas, excepto en las comunidades que tienen una lengua co-oficial como es el caso de Cataluña donde el porcentaje sube hasta un 45%. Es la Ley de Educación de Cataluña 12/2009 de 10 de junio (Llei d'Educació de Catalunya LEC, 2009) la que regula la flexibilidad otorgada por la LOE a nivel autonómico en esta comunidad. Instrucciones más precisas sobre el desarrollo de la ley en lo que a competencias básicas se refiere, se desarrollan en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de Diciembre para la educación primaria y en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre para la educación secundaria.

En el contexto de Cataluña, y más concretamente en el contexto de su sistema educativo, el aumento sufrido en los últimos años en el número de alumnos inmigrantes escolarizados ha sido tal que el aprendizaje y la comunicación en lengua extranjera, entendida no como el proceso de aprender una tercera lengua curricular sino como el proceso de aprender la lengua oficial del contexto, ha pasado a ser un objeto de estudio de primera necesidad.

El reto de conseguir que los alumnos inmigrados con lenguas minoritarias adquieran una competencia comunicativa igual a la competencia comunicativa que poseen en su lengua materna se ha convertido no sólo en un reto para el sistema educativo español sino para toda la comunidad europea dado el gran peso que tiene tanto a nivel de integración y promoción como de éxito personal, social y profesional. Del mismo modo, y como ya se ha mencionado anteriormente, esta misma integración, promoción y éxito son los elementos con los que los ciudadanos locales con una buena competencia lingüística en lengua extranjera se verán favorecidos.

Vista la importancia y el trato que las distintas competencias lingüísticas tienen en el sistema educativo autonómico, hay que destacar que la flexibilidad que ofrecen las leyes autonómicas, en este caso, la LEC debe ser aplicada para satisfacer en la medida de lo posible las necesidades y posibilidades de todos y cada uno de los alumnos de cada centro. No obstante, y a pesar de la flexibilidad que la ley ofrece, los mínimos establecidos para cada una de las tres lenguas curriculares deben ser rigurosamente cumplidos en cada una de las etapas siendo en la etapa de educación primaria de 420 horas de instrucción en lengua catalana, 420 horas de instrucción en lengua española y de 315 horas de lengua extranjera.

En lo que se refiere a la evaluación de dichas competencias, la Ley Orgánica de 3 de mayo de 2006 establece la realización de pruebas de evaluación diagnóstica como obligatorias para conocer y evaluar la adquisición de las competencias básicas mínimas establecidas por el currículo por parte cada uno de los alumnos en cuarto curso de primaria. Además y con el fin de evaluar las competencias básicas adquiridas durante toda la educación primaria se realiza otra prueba en sexto de primaria, establecida también como obligatoria por la Ley 12/2009 de 10 de julio y de acuerdo con lo dictado por el artículo 183.2, con la finalidad que cada centro pueda valorar sus propios resultados y tomar las medidas oportunas para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en una etapa considerada como fundamental en la formación del alumnado, a la vez que facilita información al Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña sobre el estado del sistema educativo vigente.

El centro escolar

Para conseguir el propósito de esta investigación se eligió un centro privado concertado por varios motivos. Primeramente, como ya se ha mencionado anteriormente, la dificultad que conlleva un estudio longitudinal de múltiples casos y el riesgo de “perder” alguno de los participantes de nuevo llevó al investigador a elegir un centro donde la implicación tanto del propio centro, de los participantes y de las familias implicadas, tuvieran cierta garantía de continuidad. Este centro en particular se eligió dada la facilidad de acceso a los alumnos y a la motivación de las familias de los participantes sugeridos como posibles participantes, dado que el investigador ya conocía a profesores y gerentes de dicho centro, así como también disponía de un conocimiento previo

sobre la institución. En segundo lugar, al tratarse de un centro privado concertado situado en el casco antiguo de la ciudad pero que también acoge alumnos procedentes de urbanizaciones más nuevas, presenta un amplio rango de estatus socioeconómicos, contrariamente a lo que ocurre en los centros públicos donde, por norma general, los alumnos allí inscritos pertenecen a clases socioeconómicas más uniformes. La zona en que se encuentra el centro, a pesar de haber sido en la antigüedad una de las zonas más precarias social y económicamente de la ciudad, se ha convertido en una de las zonas más visitadas ypreciadas tanto por turistas como por locales gracias no sólo a su riqueza monumental e histórica sino al proyecto urbanístico y de promoción al que fue sometido hace ya dos décadas. Finalmente, el carácter distintivo que hizo inclinar al investigador a elegir este centro y no otros fue el hecho de ser un centro sin ningún proyecto de innovación de lengua extranjera el cual pudiera incidir en los resultados de los alumnos.

En junio de 2012, se presentó al centro escolar, al cual se le ha dado el pseudónimo de Colegio Beta, la propuesta de participación en la investigación. Dicha propuesta se realizó mediante una visita y presentación del proyecto tanto al director como a los profesores de lengua extranjera responsables de impartir la lengua extranjera a los alumnos propuestos antes y durante el proceso de investigación, explicando claramente los objetivos que se proponían con el estudio. Tanto el centro como los profesores de inglés aceptaron participar en el proyecto dando por buena la lista de participantes presentados como posibles casos de estudio.

El colegio Beta abrió sus puertas por primera vez en 1863, contando en el momento de la investigación con más de 300 años de experiencia durante los cuales, y a pesar de las dificultades económicas que ha tenido que soportar durante varios periodos, no ha interrumpido nunca su función educativa. Las etapas escolares que este centro escolar ofrece son educación infantil (no subvencionada), educación primaria y secundaria obligatoria (subvencionadas) y educación secundaria no obligatoria (no subvencionada). El colegio se identifica a si mismo como un centro privado concertado, católico, democrático e integrador.

En cuanto a los alumnos inscritos en el Colegio Beta, estos pueden ser adscritos por un general a familias de clase socioeconómica media pero cuenta también con representantes de clases económica consideradas bajas y medio-altas.

5.3.4.2 Los participantes

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, expone que la evaluación es un valioso instrumento de seguimiento y valoración tanto de los resultados obtenidos por el alumnado como de los procesos utilizados para la obtención de los mismos y establece la necesidad de disponer de mecanismos de evaluación que tengan como referencia las competencias básicas. Para ello, establecen la realización de pruebas de evaluación diagnóstica en cuarto curso de primaria y en cuarto curso de educación secundaria. Adicionalmente, recomiendan la elaboración de una prueba de

evaluación tanto al finalizar la educación primaria como al finalizar la secundaria lo cual se recoge en Cataluña en el decreto 142/2007, de 26 de junio.

Así pues, la presente investigación se llevó a cabo con alumnos de sexto curso de educación primaria (12 años) por ser el nivel en que se evalúan las competencias básicas adquiridas (entre ellas la competencia en lengua extranjera) a lo largo de la educación primaria.

El reclutamiento de los participantes se realizó mediante entrevistas en las que el investigador informó personalmente a las familias de los participantes pre-seleccionados sobre los objetivos de la investigación y se les preguntó sobre su deseo de formar parte del proyecto. Todas las familias aceptaron participar. En la misma reunión se entregó un dossier escrito explicando los objetivos, duración, proceso y metodología que se llevaría a cabo en la investigación, así como un cuestionario inicial y se les convocó para una segunda entrevista. Los profesores del colegio participaron en la selección de los sujetos facilitando información sobre el nivel de competencia lingüística en lengua extranjera de cada uno de los participantes así como sobre la uniformidad de nivel entre todos los participantes pre-seleccionados.

Los participantes se seleccionaron según el criterio de validez ecológica (Gall, 1996). Este criterio establece que para asegurar la validez, los informantes debían pertenecer al prototipo de familia social y culturalmente considerada media en el país donde se lleva a cabo el estudio; en este caso, de Cataluña (siendo esta información facilitada por los datos demográficos existentes en la base de datos del *Departament d'Economia i Coneixement* de la Generalitat de Catalunya y *l'Institut d'Estadística de Catalunya*, 2011).

Así pues, siguiendo la recomendación de Gall, los criterios de selección para la obtención de participantes para el propósito de esta investigación fueron:

- a) Mismo curso escolar: sexto de educación primaria
- b) Mismo profesor de lengua extranjera durante toda su formación en dicha lengua.
- c) Alumnos bilingües (catalán - castellano) y misma lengua extranjera (inglés)
- d) Mismo entorno cultural y socioeconómico
- e) Escolarización normal sin necesidades educativas especiales
- f) No presentar ninguna patología que afecte a la lectura y su comprensión (ej. dislexia, disgrafía, alexia o trastorno de atención)
- g) No estar tomando ningún medicamento que afecte a su concentración

Después de comprobar, gracias a la información facilitada por el cuestionario y las entrevistas, que todos los participantes pre-seleccionados cumplían los criterios de inclusión, se procedió a darlos como válidos para la investigación.

Para la estrategia “exposición a la televisión en lengua inglesa” se eligió a dos de los alumnos seleccionados, los cuales nunca con anterioridad habían visto la televisión en inglés con regularidad. A estos participantes se les ha identificado con las letras C y D.

Para la estrategia “lectura extensiva voluntaria en lengua inglesa” se eligieron dos participantes que expresaron gusto por la lectura en general sin mostrar predilección por ninguna lengua en especial. Se les identifica como E y F.

Para la estrategia “implicación parental y el vínculo afectivo” se procedió a elegir a los participantes cuyos parentescos, en este caso las madres, tenían un menor conocimiento de la lengua extranjera objeto de investigación. Las identificamos con A y B. En este tratamiento también se considera a las respectivas madres participantes objeto de estudio (más adelante, en este mismo apartado, se explica el papel que representan en este estudio).

El protocolo de la investigación respecto al trato de los participantes cumplió en todo momento los principios enunciados por Velasco, (2003, p.254) tomándolos como personas con derechos definidos, respetando su forma de vida, su privacidad y anonimato e intimidad no siendo considerados en ninguna ocasión como sólo casos de estudio. Los participantes fueron tratados en todo momento con el máximo de corrección profesional y ética.

El resto de este apartado se dedica a ofrecer una detallada descripción de todos los participantes (alumnos, familiares y el mismo investigador) directamente relacionados con este estudio.

Investigador

El autor de esta investigación nació y vive en Tarragona, España y tiene 37 años en el momento de la recogida de datos. Es graduada en Ciencias de la Educación, especialidad inglés y Máster Oficial en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Su experiencia en el campo de la educación y enseñanza del inglés como lengua extranjera se remonta al año 1998 cuando empezó su experiencia profesional como docente impartiendo la asignatura de inglés en varios centros públicos y privados. En 2002, la autora fue destinada al centro (donde se realizó el estudio piloto previo a esta investigación) donde, dadas las características del centro, adquiriría gran experiencia en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas minoritarias en entornos multilingües. La investigadora suspendió su trabajo en el centro en 2009 a fin de realizar la presente investigación. A raíz de su propia experiencia surge la motivación e interés en profundizar en esta área de investigación.

Caso 1

La participante “A” nació en 2001 en la ciudad de Tarragona y es la hija mayor de una familia con dos niñas de 12 y 9 años respectivamente. El padre de “A” es químico y es el responsable de un equipo de 70 personas en una empresa. La madre de “A” es licenciada en filología catalana y trabaja de profesora en un instituto de secundaria. La participante tiene un carácter un poco tímido y vergonzoso. La familia vive en un piso en el centro de la ciudad. En casa, una de las salas está destinada a zona de estudio donde “A” realiza sus deberes cada día. El mismo espacio es compartido con los padres quienes tienen allí también, su zona de trabajo cuando lo necesitan. Esto es algo que sucede a menudo, principalmente con la madre, quien debido a las características de su trabajo tiene tareas a realizar en casa. La participante ha ido al mismo colegio desde que empezó su escolarización formal pero no obligatoria en educación infantil en 2004. De acuerdo con los informes emitidos por los profesores del centro, es una alumna que destaca por ser metódica, trabajadora y muy responsable. En cuanto al tiempo de ocio, practica ballet dos días a la semana y acude a clases de inglés también dos días a la semana, además de hacer una hora de francés a la semana. Le gusta leer y los fines de semana normalmente pasa el tiempo con su familia en casa, paseando o visitando a los abuelos. La familia no practica deportes juntos.

Desde el punto de vista lingüístico, la participante puede ser descrita como una alumna bilingüe quien puede comunicarse indistintamente en un perfecto catalán o castellano cuya lengua materna es el catalán. En cuanto a la lengua inglesa, empezó a aprenderla en el colegio al empezar la educación primaria y en 2009, a la edad de 8 años empezó a recibir clases en un centro privado para mejorar el nivel. De acuerdo con los informes facilitados por sus profesores de inglés, tiene cierta dificultad a la hora de expresarse oralmente y facilidad para hacer ejercicios de gramática.

El objeto de estudio con esta participante es ver hasta qué punto la implicación familiar, en concreto de la madre, en una tarea de igual a igual ejerce un efecto motivador en el participante mejorando la comprensión lectora. Para ello, la madre de la participante aceptó recibir clases de inglés dos horas a la semana durante los ocho meses que duró la investigación.

Caso 2

La segunda participante a quien nos referiremos de ahora en adelante como participante “B”, nació en Zaragoza en 2001 y es la hija mayor de una familia con un hijo y una hija de 8 y 12 años respectivamente. Su padre es veterinario aunque trabaja en una empresa que se dedica a la importación y exportación de productos. Su madre es médico. Los padres de “B” son muy sociables, activos y dinámicos. Los padres se reparten la tarea de cuidar a los niños aunque es la madre quien dedica, por facilidad horaria, más tiempo a ellos. Se puede describir “B” como tímida, sensible, trabajadora y amigable. En casa, “B” realiza los deberes en su habitación, normalmente sola pero bajo la supervisión de su madre. La participante va al mismo colegio desde 2004. De acuerdo con la

información facilitada por sus profesores, “B” es una alumna trabajadora y autónoma. Respeto a las actividades que realiza en sus ratos de ocio, practica danza y va a clases de inglés dos horas a la semana. El fin de semana la familia lo suele pasar practicando deportes, viajando y haciendo todo tipo de actividades principalmente con un grupo de amigos.

En cuanto a las lenguas, “B” es una alumna bilingüe la cual domina perfectamente el catalán y el castellano siendo su lengua materna el castellano. Respecto al inglés, empezó a aprenderlo en el colegio a los 6 años, reforzándolo a partir de los 9 años mediante clases de inglés en un centro de idiomas. Según sus profesores de inglés, tiene gran facilidad para la comprensión oral y un poco más de dificultad en la comprensión escrita. A nivel de expresión se defiende bien tanto a nivel oral como escrito.

Al igual que con el participante anteriormente descrito, el objeto de estudio con la participante “B” es valorar hasta qué punto la implicación familiar, también en este caso de la madre, influye en la comprensión lectora en segundas lenguas de la participante. Para ello, la madre de “B” aceptó recibir clases de inglés dos horas a la semana durante ocho meses.

Caso 3

La participante “C” nació en Tarragona y es la hija mayor de un matrimonio con hijas de 12 y 9 años respectivamente. El padre de “C” es ingeniero industrial y su madre diplomada en turismo, aunque ejerce de ama de casa ocupándose del cuidado de las niñas dado que su marido viaja con frecuencia. Tanto el padre como la madre se pueden describir como dos personas amables y cordiales. “C” es discreta, muy amable y muy simpática. Viven en un piso dúplex en un barrio situado en el norte de la ciudad a sólo cinco minutos andando del centro escolar. En casa, la participante tiene su propia habitación en la que tiene una mesa de trabajo donde realiza los deberes cada día. Los realiza sola sin compañía ni supervisión de ningún adulto. “C” acude al mismo centro escolar desde 2004 y según los informes de sus profesores, es una alumna brillante, meticulosa y muy bien organizada. En cuanto a su tiempo libre, las actividades que “C” realiza al salir de la escuela son pádel, el cual practica dos días a la semana e inglés, recibiendo clases también dos horas a la semana. El fin de semana la familia normalmente permanece en casa, va al centro deportivo o bien sale a pasear.

Lingüísticamente, Paula puede ser descrita como una alumna bilingüe, que se comunica indistintamente en catalán y castellano y cuya lengua materna es el catalán. En lo que a la lengua inglesa se refiere, empezó a la edad de seis años a recibir clases en un centro privado dos días a la semana, actividad que todavía continúa. Cabe destacar que su primer año de escolarización pre-escolar fue realizada totalmente en lengua flamenca al encontrarse su padres viviendo en Bélgica en aquel momento. De acuerdo con la información facilitada por su profesor de inglés, tiene gran facilidad para la comprensión oral y escrita así como para la expresión oral pero presenta un poco de dificultad

en la expresión escrita.

La estrategia que se aplicará a este participante es valorar cómo la exposición diaria a la televisión en lengua inglesa influye en la comprensión lectora en dicha lengua.

Caso 4

La cuarta participante, de ahora en adelante “D”, nació en Tarragona en 2001 y tiene sólo un hermano de 8 años. Su padre trabaja como funcionario de la administración pública en un museo de la ciudad y su madre en una agencia de viajes. Julia es muy alegre, habladora y jovial. Su madre también lo es bastante mientras que su padre corresponde a un perfil más discreto y tímido. Julia y su hermano pasan semanas alternas con su padre y su madre dado que viven en hogares diferentes. Principalmente es el padre quien se ocupa del cuidado ya que tiene un horario más flexible que así lo permite. En casa normalmente hace los deberes supervisados por su padre. Julia empezó su escolarización en el centro Beta en 2004 donde continua en la actualidad. Según los informes facilitados por sus profesores se trata de una buena alumna responsable e inteligente pero un poco parlanchina y perezosa. En lo que se refiere a su tiempo libre, Julia practica patinaje en línea dos días a la semana y va a clases de inglés también dos días a la semana. Los fines de semana realizan actividades diversas principalmente con un grupo de amigos de la familia.

Lingüísticamente hablando, Julia, cuya lengua materna es el castellano, es totalmente bilingüe catalán-castellano. En cuanto al inglés, como algunas de sus compañeras, inició se aprendizaje a los 6 años en el centro escolar ampliando esta formación mediante clases en un centro de idiomas a partir de 2006. De acuerdo con los informes facilitados por sus profesores de inglés, su punto débil es la escritura.

Al igual que la participante anteriormente descrita, la estrategia que se realizará con esta participante es valorar hasta qué punto una mayor exposición diaria a la televisión en lengua inglesa puede mejorar la comprensión lectora en dicha lengua.

Caso 5

La participante “E” nació en Tarragona en 2001 y tiene una hermana de 1 año. Su padre es doctor en medicina y cirugía y su madre profesora de inglés aunque en el momento de la investigación no ejercía como tal. Dado que los padres de esta participante viven en ciudades distintas y relativamente lejanas, “E” vive entre semana en el hogar materno y los fines de semana en el paterno. La madre es quien principalmente se ocupa de las tareas e obligaciones de la participante por ser con ella con quien vive entre semana. Los padres de “E” se pueden describir como extrovertidos, activos y dinámicos. La participante, por el contrario, se puede describir como más introvertida y con cierto grado de timidez pero muy habladora con sus amigas. En casa tiene una habitación

únicamente dedicada al estudio donde realiza sus tareas sola pero bajo la supervisión de su madre. Este espacio es un espacio compartido por toda la familia donde cada uno tiene su lugar de trabajo. La participante acude al mismo colegio desde que empezara su escolarización en 2004. De acuerdo con la información facilitada por sus profesores “E” es buena alumna, responsable, trabajadora y autónoma pero con cierta dificultad para concentrarse. En cuanto a las actividades que realiza en su tiempo libre, dedica mucho tiempo al deporte practicando natación sincronizada 6 horas a la semana además de hacer una hora de inglés y una hora de francés a la semana. Los fines de semana dedica mucho tiempo a la práctica del ski y de la equitación.

En cuanto a las lenguas, la participante “E” es una alumna bilingüe la cual domina el catalán y el castellano siendo su lengua materna el catalán. En cuanto al aprendizaje del inglés empezó a aprenderlo en el colegio a los 6 años reforzándolo a partir de los 9 años mediante clases de inglés en un centro de idiomas. Cabe destacar que desde muy pequeña ha estado expuesta oralmente a la lengua inglesa mediante la televisión. Según sus profesores de inglés, tiene gran facilidad para la comprensión oral siendo su punto débil la gramática.

La estrategia a realizar con esta participante es valorar hasta qué punto leer diariamente en lengua inglesa aumenta la comprensión lectora en dicha lengua.

Caso 6

La sexta y última participante, a quien nos referiremos como “F”, nació en Tarragona y es la hija menor de un matrimonio con hijas de 16 y 12 años respectivamente. El padre de F es técnico electrónico y trabaja en una empresa de telecomunicaciones y su madre trabaja en el departamento de contabilidad en una empresa de construcciones. Se puede describir a la madre de F como una persona muy decidida, dinámica y que se preocupa mucho por sus hijas. El padre es una persona más introvertida y seria. “F” es más bien callada y discreta pero también decidida y con carácter. Toda la familia vive en dúplex en un barrio situado en el norte de la ciudad cercano al colegio. En casa “F” tiene su propia habitación en la que tiene una mesa de trabajo donde realiza los deberes unas veces y otras en la cocina. Los realiza sola sin compañía ni supervisión de ningún adulto. “F” acude al mismo colegio desde 2004 y según los informes de sus profesores es una alumna brillante, meticulosa y muy bien organizada. En cuanto a su tiempo libre, las actividades que “F” realiza al salir del colegio son danza, el cual practica dos días a la semana e inglés dos horas a la semana. El fin de semana la familia normalmente alterna salidas y estancias en casa.

Lingüísticamente hablando, “F” es una alumna bilingüe, que se comunica indistintamente en catalán y castellano, y cuya lengua materna es el castellano. En lo que al inglés se refiere, empezó a la edad de seis años en el colegio y a los diez empezó a recibir clases en un centro privado dos días a la semana, actividad que todavía continúa. De acuerdo con la información facilitada por

sus profesores de inglés, tiene facilidad para la comprensión oral y escrita así pero realiza errores básicos gramaticales a la hora de producir.

La estrategia a realizar también con esta participante es valorar cómo la exposición diaria a la lengua inglesa influye en la comprensión lectora en dicha lengua.

A continuación, y a modo de resumen, se presenta una tabla con la descripción de los participantes y las estrategias que se implementaran con cada uno de ellos.

Tabla 5.6 Casos participantes en la investigación y estrategias implementadas

Participante	Edad	Sexo	Curso	Inglés Extraescolar	Lengua Materna	Estrategias de Mejora
"A"	12	M	6º	4 años	Catalán	Implicación Familiar
"B"	12	M	6º	3 años	Castellano	Implicación Familiar
"C"	12	M	6º	6 años	Catalán	Exposición a la TV
"D"	12	M	6º	6 años	Castellano	Exposición a la TV
"E"	12	M	6º	5 años	Catalán	Lectura Voluntaria
"F"	12	M	6º	3 años	Castellano	Lectura Voluntaria

Madres participantes

Participante 1

La madre de la participante A, a quien nos referiremos como AA, tiene 42 años y nació en Tarragona donde sigue viviendo en la actualidad. Cariñosa, cautelosa, empática, disciplinada y entusiasta se define, en lo que se refiere al cuidado de sus hijas, "exigente". Licenciada en filología catalana y profesora de literatura catalana en un instituto de secundaria de la zona, considera un buen dominio de las tres lenguas curriculares, catalán, castellano e inglés como "indispensable para todo hoy en día". Considera, respecto a su aprendizaje del inglés, tener dificultad y no haber aprendido más debido al uso de un método inadecuado (método gramatical). De acuerdo a los resultados obtenidos en su evaluación inicial su nivel corresponde a un A2.

Participante 2

La madre de la participante B, a quien nos referiremos como BB, tiene 47. y nació en Zaragoza. Es licenciada en medicina y cirugía y especialista en medicina estética. A.C. Trabaja en una consulta médica a la cual acude todas las mañanas y una tarde con la finalidad de poder estar al cuidado de sus dos hijos. Discreta, cordial, jovial, dinámica y deportista se define, en cuanto al cuidado de los niños, un poco "blanda". Por lo que se refiere a las lenguas y al futuro de sus hijos, considera el inglés una condición *sine qua non* para el buen desarrollo social y profesional de éstos. Respecto

a su experiencia con las lenguas, considera no tener habilidad para aprenderlas. Su nivel de inglés, de acuerdo a la prueba de nivel inicial es A1.

5.3.4.3 Instrumentos para la recogida de datos

A fin de poder aportar tantos datos significativos como sea posible a la presente investigación, la cual se enmarca dentro del ámbito de la educación, se ha utilizado un amplio abanico de técnicas de recogida de datos: entrevistas, cuestionarios y pruebas de nivel. Todos estos métodos serán discutidos a continuación.

5.3.4.3.1 Los cuestionarios

En cuanto a los cuestionarios utilizados en esta investigación, éstos fueron:

a) Cuestionario psicopedagógico utilizado para obtener información sobre la evolución del desarrollo psicopedagógico de cada uno de los participantes. (Ver cuestionario en Anexo 8)

b) Cuestionarios de factores de contexto. Con el objetivo de obtener respuestas a un cierto número de preguntas de factores de contexto determinadas de un modo sencillo y por parte de todos los participantes, el instrumento que se consideró más adecuado fue el cuestionario. Al no disponer de versiones en lengua española de los cuestionarios seleccionados (los mismos que se utilizaron en el estudio piloto), se decidió realizar la traducción oral de los cuestionarios, para asegurar una total comprensión de los mismos. (Ver cuestionarios en Anexos 2 y 3)

Vamos a dar especial atención a éstos últimos por aportar información directamente relacionada con la lectura. Por un lado, el cuestionario “Learning to Read Survey: home questionnaire”, o cuestionario dirigido a la familia, fue el mismo cuestionario que se administró a las familias de los alumnos en el estudio PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) llevado a cabo en 2006 por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) en más de 40 países, entre ellos España. El objetivo de este cuestionario es obtener información que por un lado, caracterice a grandes rasgos cultural, económica y profesionalmente el hogar y por otro, permita obtener más datos sobre los hábitos de lectura que en él se tienen. El otro cuestionario empleado, el “Learning to Read Survey: home questionnaire”, fue también el mismo que se administro en el estudio PIRLS a fin de obtener información de actitudes y hábitos lectores de los alumnos.

Entre todos los 22 ítems que componen el cuestionario, se han utilizado concretamente los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17 correspondientes a: n°1) miembro de la familia que responde el cuestionario, n°2) frecuencia con la que se desarrollaban actividades relacionadas con

lectura en casa antes de la escolarización obligatoria, nº3) en que lengua se realizan estas, nº4) lengua materna de los niños, nº5) escolarización o no pre-escolar, nº7) edad a la que se inició el proceso de lectoescritura, nº8) frecuencia con la que en el momento de la investigación se desarrollan actividades relacionadas con lectura en casa, nº9) en que lengua se realizan dichas actividades, nº10) tiempo que el participante dedica diariamente a hacer los deberes, nº11) opinión sobre el centro escolar al que acude el sujeto, nº12) tiempo que el entrevistado dedica a la lectura semanalmente, nº13) tiempo que dedica la lectura voluntaria semanal, nº14) motivos por los que el entrevistado lee, nº15) número aproximado de libros existentes en el hogar, nº17) número aproximado de libros infantiles existentes en el hogar y lengua de uso familiar del padre y la madre. Cabe recordar que la información que este cuestionario facilita es desde la perspectiva que ofrece el entorno familiar.

Es importante destacar que los ítems 15 y 16 se duplicaron con el objetivo de saber, además del número aproximado de libros y libros infantiles existentes en el hogar, el número existente de estos libros en inglés.

El cuestionario “Learning to Read Survey: student questionnaire”, o cuestionario dirigido al alumno, fue también el mismo cuestionario que se administró a alumnos participantes en el estudio PIRLS de 2006 realizado por la IEA. En este caso, el objetivo del cuestionario era obtener información sobre la percepción que los alumnos tienen sobre sus hábitos de lectura.

De los 24 ítems que conforman este cuestionario, fueron utilizados sin modificación alguna los ítems relacionados con: nº3) frecuencia con la que se realiza alguna actividad relacionada con la lectura fuera del colegio, nº4) tipología de textos que se leen fuera del colegio, nº5) frecuencia con la que se realizan actividades varias, como por ejemplo mirar la televisión, nº16) entre semana, nº17) opinión sobre el centro escolar, nº18) existencia de malas prácticas sociales en el centro, nº20) lengua utilizada antes de empezar el colegio.

El ítem 20 correspondiente a la percepción sobre el número de libros existentes en el hogar se duplicó haciendo esta pregunta sobre los libros existentes en general y los libros existentes en lengua inglesa.

Los ítems referentes a: nº6) la frecuencia con la que se realizan actividades relacionadas con la lectura en el colegio, nº7) frecuencia con la que se realizan determinados ejercicios después de leer en clase, nº8) frecuencia con la que el profesor da al alumnos actividades de comprensión lectora (cualquier materia), nº9) persona que principalmente ayuda a hacer los deberes de comprensión lectora, nº10) en caso de tener ejercicios de comprensión lectora, nº14) tiempo que estos requieren opinión sobre la lectura y nº15) percepción sobre la competencia lectora, fueron adaptados en el

sentido que se realizaron las mismas preguntas pero aplicados al inglés como lengua extranjera.

En lo que a la validez y fiabilidad de dichos cuestionarios se refiere, el mismo PIRLS puso a disposición de todo los estados participantes toda la metodología usada para el diseño tanto de las pruebas como de los y las cuales demuestran su validez y fiabilidad. (Ver <http://timss.bc.edu/methods/index.html>.)

5.3.4.3.2 Las entrevistas

A fin de obtener una visión más amplia sobre los distintos tratamientos objeto de estudio y teniendo en cuenta la gran cantidad de bibliografía que así lo recomienda, varias entrevistas fueron realizadas en esta investigación.

Dada la enorme cantidad de información que de una entrevista se puede obtener, en lo que a percepción y actitudes de los participantes se refiere, ésta es considerada por Morse (1994) como el método más adecuado para la obtención de información en un estudio cualitativo. Sin embargo, y a pesar de haber sido descrita también por Easterby-Smith et al. (1991) como uno de los métodos más adecuados de para la recogida de datos, hay que tener en cuenta que estas requieren disponer de una gran cantidad de tiempo y un complejo sistema de análisis.

Heller (2006), hace también referencia al uso de las entrevistas como método apropiado en estudios cualitativos. Según este autor, la información obtenida mediante entrevistas es utilizada con fines de triangulación de datos. La información expresada por los participantes se analiza junto a otro tipo de datos como los obtenidos mediante la observación del participante y la obtenida en el campo de trabajo. El autor añade que la entrevista permite clarificación inmediata ante posibles dudas que cualquier pregunta o respuesta pueda generar, a la vez que permite al entrevistador, por un lado cerciorarse que la información obtenida es correcta y por otro, descubrir nuevos focos de interés inexistentes al inicio de la entrevista.

En cuanto al uso de entrevistas en estudios de multilingüismo, destacan las aportaciones de Codó en Wei (2008, p. 159), Hammersley y Atkinson (1983), Easterby-Smith et al. (1991), Hussey y Hussey (1997) o Burgess (1982, p.107), para quienes el uso de entrevistas facilita la interpretación de resultados en estudios de esta área de investigación.

Dado que esta investigación usa un método mixto cuantitativo-cualitativo, el cual se basa en parte en las percepciones y actitudes de los participantes, el uso de entrevistas semi-estructuradas y desestructuradas se puede considerar como válido para conseguir su objetivo ya que permiten, respectivamente, obtener información relevante para el investigador y al participante, expresar

libremente sus opiniones e intereses sobre diferentes cuestiones que vayan surgiendo.

Las entrevistas semi-estructuradas tanto a los alumnos como a los familiares de estos se realizaron individualmente utilizando:

a) un cuestionario como guía el cual incluía un gran abanico de temas relacionados con la lectura (ver cuestionario en anexo 2). Las preguntas del cuestionario se utilizaron a modo de entrevista al principio pasando a un modo de conversación y discusión a medida que ésta avanzaba. Preguntas puntillosas se utilizaron para estimular a los entrevistados a continuar hablando sobre un particular aspecto mientras que las preguntas más perspicaces se utilizaron a fin de obtener respuestas más elaboradas. Estas entrevistas resultaron útiles tanto para obtener información básica como para obtener información más detallada sobre las preguntas de investigación.

b) una guía de entrevista pre-diseñada las cuales cubrían diferentes aspectos como por ejemplo, importancia de la implicación familiar en el aprendizaje de segundas lenguas, importancia de la exposición oral a segundas lenguas, suficiencia del tiempo dedicado al aprendizaje en segundas lenguas, adecuación de los métodos utilizados para éste o hábitos y rutinas de lectura en primera y segundas lenguas. La mayor parte de las entrevistas fueron realizadas en el despacho del investigador, otras fueron realizadas en los hogares de los entrevistados. Prácticamente todas fueron registradas mediante grabadora excepto alguna a petición del entrevistado (familiar de algún participante). Por todos estos motivos la información recogida en las entrevistas es genuina y sólida.

5.3.4.3.3 Las pruebas de comprensión lectora

El uso de la pruebas de competencias básicas tal y como se realizó en el estudio piloto, y más en concreto de competencia lingüística en lengua extranjera-inglés, como prueba de nivel, tuvo que descartarse para este estudio dado que en el momento de realizar esta investigación no se disponían de suficientes para todo el proceso (estas pruebas no pueden repetirse, siendo siempre distintas una de la otra).

En su defecto se utilizaron las pruebas utilizadas por University of Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) por ser un tipo de prueba basada, al igual que la prueba de competencias básicas, en las recomendaciones hechas por el Consejo de Europa y el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas.

De las cinco líneas de evaluación que determina el Marco Común Europeo (comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral y *use of English*) y que conforman estas pruebas, se ha utilizado para esta investigación únicamente la de comprensión escrita o “reading”.

Gracias a los fuertes nexos de unión existentes entre los objetivos fijados para los niveles *Waystage* y *Threshold* fijados por el consejo de Europa y las pruebas KET y PET (Van Ek and Trim 1998a, 1998b) se ha podido establecer también una correlación entre los cursos escolares, las pruebas de nivel de Cambridge ESOL y los niveles establecidos por el Marco Común. Según el Marco Común (CEFR; Council of Europe 2001) el nivel *Waystage* corresponde al nivel A2 del Marco Común tal y como se ilustra en la tabla siguiente.

Tabla 5.7
 Marco de evaluación para la implementación del Marco Común

Stage	Evaluación	Nivel del Marco Común
6		
5	KET for schools	A2
4	YLE Flyers	
3	YLE Movers	A1
2	YLE starters	
1		

Fuente: Cambridge Primary English as a Second Language Curriculum Framework

Así pues, siguiendo esta correlación y la aportación realizada por las investigaciones de Papp (2008) sobre las diferencias existentes entre las pruebas PET y KET y las pruebas PET y KET for schools ‘... very few *Way-stage* and *Threshold* functions, notions or topics were found inappropriate or unsuitable for KET and PET for Schools’, y dado que esta investigación fue realizada a alumnos de sexto curso y fuera del entorno escolar, la prueba elegida para esta investigación fue *Key English Test*, versión estándar tal y como realiza la misma organización Cambridge ESOL. (Ver Anexo 9)

En cuanto al nivel a alcanzar en comprensión lectora por parte de los alumnos en educación primaria este se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5.8
 Niveles objetivos a alcanzar por los alumnos al final de cada curso escolar

Correspondencia entre curso escolar y nivel Marco común						
Curso Escolar	1	2	3	4	5	6
Reading CEFR level	working towards A1	Low A1	High 1	Low A2	Mid A2	High A2

Más concretamente, los objetivos o *can-do statements* fijados para el nivel 6 y que son, por tanto, objeto de evaluación en la destreza comprensión lectora de la prueba KET son (Cambridge Primary English as a Second Language Curriculum Framework, 2011):

- *Recognize, identify and sound independently a wide range of language at text level*
- *Read and follow independently familiar instructions for classroom activities*
- *Read independently a range of short simple fiction and non-fiction texts with confidence and enjoyment*
- *Understand the main points of a wide range of short, simple texts on general and curricular topics by using contextual clues*
- *Understand independently specific information and detail in short, simple texts on a range of general and curricular topics*
- *Recognize the difference between fact and opinion in short, simple texts on a wide range of general and curricular topics*
- *Recognize the attitude or opinion of the writer in short texts on a wide range of general and curricular topics*
- *Use independently familiar paper and digital reference resources to check meaning and extend understanding*

En lo que se refiere al marco teórico utilizado para el diseño de sus pruebas, Cambridge ESOL ha usado un enfoque socio-cognitivo que ofrece una útil conceptualización del aprendizaje de lenguas, su uso y su evaluación y que tiene por objetivo incorporar y unir las dimensión social y cognitiva de la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas (Weir, 2005).

Respecto a la llamada expresada por el Consejo de Ministros Europeo a:

“... ensure that all tests, examinations and assessment procedures leading to officially recognized language qualifications take full account of the relevant aspects of language use and language competences as set out in the CEFR, that they are conducted in accordance with internationally recognized principles of good practice and quality management, and that the procedures to relate these tests and examinations to the common reference levels (A1–C2) of the CEFR are carried out in a reliable and transparent manner.’ (Council of Europe 2008b)

Cabe destacar el ánimo que Cambridge ESOL como miembro de ALTE (Association of Language Testers in Europe) ha tenido en cumplirlo. Así lo avalan tanto la extensa bibliografía existente sobre a aplicación del Marco Común Europeo a las pruebas Cambridge ESOL (Van Ek, J. and Trim, J. (1990b) Jones, N (2002); North, B (2000); Alderson, J C, Figueras, N, Kuijper, H, Nold,

G, Takala, S and Tardieu, C (2004); Papp, S. (2008); Lenz, P. and Schneider, G (2004); Weir, C (2005); Papp, S. (2007); Papp, S. (2009); van Ek, J A and Trim, J L M (1998a); Khalifa, H. and Weir, C. (2009); Milanovic, M (2009); Martyniuk, 2010) como su trabajo de validación.

En cuanto a la validez del constructo de la prueba, entendiendo por éste la teoría en la que éste basa (teoría de la habilidad para las lenguas), su validación consiste en determinar si la realización de la prueba es consistente con las predicciones hechas por la teoría en que se basa (Bachman, 1990), mediante diferentes actividades de validación (Geranpayeh, 2007). De acuerdo con el enfoque propuesto por Bachman, Cambridge ESOL entiende la competencia lingüística como una habilidad comunicativa global subdivida en niveles y sub-niveles los cuales pueden ser desarrollados de distinto modo y por tanto, evaluados también separadamente.

Por lo que se refiere a la validez cognitiva de la prueba (punto hasta el que los procesos cognitivos utilizados por los candidatos en la pruebas son los mismos que los que necesitaría en un contexto real o *Target Language Use*) (Bachman y Palmer, 1996) y la validez contextual de la prueba (condiciones bajo las que se realiza la prueba como ejercicios, instrucciones, temas y condiciones de administración), todas las pruebas de nivel de Cambridge ESOL, cualquiera que sea su nivel, cuentan con una gran variedad de ítems y tipos de respuestas representativos del dominio en un contexto real en cuanto a relevancia y cobertura se refiere.

En referencia la fiabilidad de la prueba (punto hasta el que los resultados obtenidos son sólidos y consistentes y libres de errores de medida) el LIBS (Local Item Banking System) o banco de ítems de Cambridge ESOL permite tener un severo registro de los ítems utilizados en las pruebas así como del proceso de elaboración de los mismos. Mediante la selección de unos ítems determinados los cuales pilotados con un grupo de alumnos, la recogida de resultados y el análisis estadístico mediante el sistema de Rasch (Teoría de Respuesta al Ítem), se estudia la dificultad de los ítems en el proceso conocido como calibración. (Marshall, 2006). Por otro lado, el uso de tests de anclaje permiten unir diferentes versiones a diferentes niveles con ítems comunes mediante una única escala de medida, que monitoriza la estabilidad entre versiones y su equivalencia (Taylor, 2004).

En cuanto a las especificaciones de la prueba de lectura, su fiabilidad se ve definida por la proporción de variabilidad de resultado causada por la habilidad medida. La variabilidad causada por otros factores o error se intenta minimizar estandarizando el sistema de puntuación mediante el uso de una puntuación de ítems objetiva que no requiere un juicio subjetivo del corrector. (Khalifa y Weir, 2009).

5.3.4.4 Estrategias implementadas

Este apartado tiene por objetivo explicar detalladamente cómo los diferentes participantes estudiados han sido analizados mediante los diferentes instrumentos en cada uno de los distintos tratamientos realizados. Repasaremos la duración y las condiciones de los mismos y la literatura en que se basan.

La aplicación de cada uno de los tratamientos duró lo que la misma investigación, seis meses desde la primera toma de medidas. Esta toma de medidas se realizó quincenalmente mediante el uso de pruebas de nivel KET, escogidas al azar entre veinte correspondientes a versiones reales utilizadas en distintas convocatorias oficiales de Cambridge ESOL. Existen, sin embargo, elementos diferenciadores que vienen marcados por la propia especificidad de los mismos tratamientos.

Estrategia 1. Exposición a la televisión en lengua meta

En este tratamiento se sometió al participante a la visualización diaria de material audiovisual en lengua inglesa. Esta aplicación se llevó a cabo diariamente durante 15 minutos y durante los seis meses que duró el estudio.

El material audiovisual fue facilitado por el investigador en todos los casos, tratándose de DVD creados por editoriales especializadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El nivel de los DVD seleccionados fue B1 siendo éste el nivel inmediatamente superior al nivel medio de los alumnos de acuerdo a la información facilitada por sus profesores y a fin de seguir las recomendaciones de Krashen (1982) en cuanto a la idoneidad del input para el aprendizaje de segundas lenguas. El material se fue renovando semanalmente.

Los encargados de aplicar este tratamiento fueron los padres de los participantes, los cuales fueron instruidos previamente sobre cómo hacerlo. Las instrucciones sobre cómo realizar la aplicación consistieron principalmente en concienciar a los padres de la importancia que tenía que la aplicación fuera diaria y por un periodo de tiempo determinado dándoles simplemente un papel de supervisor. En cuanto a en qué momento del día debían visualizar el material, se dejó a criterio de los mismos.

Antes de este experimento, los dos participantes nunca habían realizado la actividad de ver 15 minutos diarios de vídeos en lengua inglesa.

Estrategia 2. Realización de lectura extensiva en lengua meta

En este tratamiento se invitó a los participantes a leer diariamente en inglés durante quince minutos y durante los seis meses que duró la investigación.

El material de lectura que fue entregado por el investigador consistió en lecturas graduadas adaptadas para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En este caso el nivel de los libros facilitados fue entre A1 y B1 siendo éstos los inmediatamente inferior y superior al nivel medio de los alumnos. La administración de este material se realizó siguiendo las recomendaciones de a) Krashen (1982) quien en su *Teoría del Input* recomienda que el nivel de lectura que los alumnos deben seguir para que esta lectura sea significativa y provechosa no debe exceder nunca su nivel +1 y b) Samuels (1994) quien determina que el lector debe ser expuesto a input ligeramente por debajo de su nivel a fin de poder consolidar el léxico ya adquirido y concentrarse en la fluidez.

Los encargados de aplicar este tratamiento fueron también los padres de los sujetos los cuales fueron igualmente instruidos previamente sobre cómo hacer el seguimiento. Las instrucciones sobre cómo supervisar la lectura consistieron principalmente en concienciar a los padres de la importancia que tenía que la aplicación fuera diaria y por un período de tiempo determinado dándoles un papel de supervisor. En cuando al momento del día, se dejó a criterio de los mismos pero insistiendo en que fuera un momento tranquilo y sin hacerlo como si fuera una tarea escolar, más proponiendo antes de acosarse como el momento idóneo.

Los dos participantes elegidos para este caso tampoco habían realizado esta actividad con anterioridad, pero nunca a diario en inglés y durante quince minutos.

Estrategia 3. Enseñar lengua inglesa a un familiar directo del participante

El tercer tratamiento difiere notablemente de los dos anteriores por el hecho de que este implica la participación de un familiar directo de los sujetos.

En este tratamiento se realizó al familiar con quien el vínculo afectivo era mayor, en ambos casos las madres. Así pues, durante los seis meses que duró la investigación, las madres de los participantes recibieron clases de inglés dos horas a la semana, distribuidas en dos sesiones de una hora cada una.

Desde un primer momento las madres fueron informadas del objetivo de estas clases, el cual independientemente de que aprendieran más o menos inglés, fue en todo momento establecer una posible relación de influencia entre el aprendizaje de la madre y el aprendizaje de la hija en el

sentido que, por ejemplo, el esfuerzo realizado por la madre, la situación de igual a igual en cuanto a nivel, las consultas bi-direccionales o el simple hecho de compartir una misma actividad como escuchar una canción puedan ejercer una influencia positiva, principalmente basada en la motivación, en la mejora de la comprensión lectora de la hija.

El encargado de administrar esta aplicación fue el propio investigador, el cual ejerció de profesor de inglés de las participantes. Se realizó una prueba de nivel inicial mediante una entrevista oral, una lectura y un test de nivel, para establecer el punto de partida a partir del cual se programarían las clases. El enfoque de las clases fue principalmente comunicativo pero cubriendo las cuatro destrezas que implica cualquier aprendizaje de lenguas. Dada la relación existente entre el investigador y las participantes, se decidió hacer las clases en el hogar de uno u otro indistintamente dependiendo del día y las necesidades.

El criterio que se utilizó para la selección de los participantes en este caso fue que las madres tuvieran un nivel menor o similar al de los participantes.

Una vez vistas las características propias de cada tratamiento, se explica a continuación cuales fueron los motivos que llevaron al investigador a aplicar estos tratamientos y no otros.

Después de una revisión sobre la numerosa literatura existente sobre la lectura en segundas lenguas y comprensión lectora (ver capítulo 1, y sección 4), y asumiendo la importancia que tanto las destrezas metacognitivas como las cognitivas ejercen en el proceso de comprensión lectora y partiendo de la base que en el sistema educativo español la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora en segundas lenguas no se empieza a dar como tal hasta la etapa de educación secundaria, el investigador eligió centrarse en otros factores ajenos al uso de estrategias propias de la comprensión lectora basado en la información obtenida en el estudio piloto.

El motivo principal que llevó a la aplicación del primer tratamiento (exposición a a televisión) fue el de utilizar un elemento altamente motivador, de gran agrado de los niños de 12 años de edad y al que dedican normalmente más tiempo del aconsejado como es la televisión, con fines académicos.

El motivo que llevó a la elección del segundo tratamiento (lectura extensiva) proviene directamente de la experiencia previa del investigador. Durante los doce años dedicados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, principalmente a alumnos de primaria, el autor ha ido observando la insistencia que el profesorado tiene "*en que los niños lean*", insistiendo en la realización de lecturas obligatorias trimestrales y añadiendo otras más en verano entendiendo que este tipo lectura mejora la caligrafía, el léxico, la expresión y la comprensión. Basado en la experiencia propia del investigador como profesor del centro donde se realizó el estudio empírico, en el que

los alumnos tenían un dominio óptimo de la mecánica lectora y mínimo de la comprensión lectora, el investigador decidió implementar el segundo tratamiento pero aplicado a las segundas lenguas haciéndose la simple pregunta de ¿sirve o no sirve para la comprensión? o dicho de otro modo, ¿que un alumno dedique cierto tiempo a la lectura diaria en una segunda lengua influye positivamente en su comprensión lectora?

El motivo que llevó a la implementación del tercer tratamiento proviene directamente de los resultados obtenidos en el estudio piloto y que confirmaban la teoría de Genesse (1984) según la cual el lenguaje por sí mismo no explica las dificultades que los alumnos con lenguas minoritarias experimentan al aprender segundas lenguas y por tanto señala a la existencia de otros factores. Uno de los factores resultantes del estudio fue la posibilidad de que la implicación de la madre en el proceso de aprendizaje de lenguas influyera en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos.

El hecho de que este factor este siendo investigado en alumnos con lenguas minoritarias (Gregory, 2004; Long, Bell y Brown, 2004), pero no en alumnos multilingües con lenguas mayoritarias llevó al autor a preguntarse si también afecta a estos últimos.

5.3.4.5 Proceso de recogida de datos

El siguiente apartado se centra en el procedimiento seguido en esta investigación para la recogida de datos tanto en lo que se refiere a su estudio cuantitativo como cualitativo.

Estudio cualitativo

En las estrategias 1 (exposición a la televisión) y 2 (lectura extensiva), el proceso de recogida de datos fue tal y como se detalla a continuación.

Una vez seleccionados los casos objeto de estudio se estableció una reunión con todos ellos para explicarles cómo procedería la investigación. Se les hizo entrega de un dossier con una carta de agradecimiento por haber aceptado su participación en el caso, la cronología del proceso de recogida de datos y una convocatoria para una primera entrevista con un familiar de cada participante como elemento facilitador de información referente al propio participante y al contexto familiar. Todas las familias confirmaron rápidamente su asistencia a la entrevista debido al previo conocimiento y relación con todos ellos. A pesar de que el hecho de tener cierto grado de relación con los entrevistados puede ser perjudicial para el estudio, en el caso de esta investigación resultó muy beneficioso a la hora de obtener información, en cierto grado muy personal, que de otro modo no hubiera sido posible obtener.

En cada una de las primeras entrevistas el proceso fue el siguiente: el entrevistador agradeció el tiempo y dedicación a este estudio, recordó al entrevistado el propósito del mismo y de la entrevista en sí, aseguró el anonimato de su intervención y el trato de la información ofrecida como confidencial y pidió permiso para proceder a la grabación de la entrevista. Cabe destacar que todos los participantes aceptaron ser grabados sin ningún tipo de reticencia.

Posteriormente se inició la entrevista mediante el uso de un cuestionario elaborado por un equipo psicopedagógico elaborado con la finalidad de obtener información sobre el pasado y crecimiento de un alumno susceptible de influir en su desarrollo escolar. Las entrevistas en todos los casos concluyeron, de nuevo, con un agradecimiento por el tiempo dedicado.

Aproximadamente un mes después se convocó de nuevo a los entrevistados para una nueva entrevista esta vez enfocada a obtener información sobre la lectura en segundas lenguas. Para ello se utilizó el cuestionario “Learning to read Survey. Home questionnaire”. El procedimiento que se siguió en ese caso fue el mismo que el utilizado en la primera entrevista.

Todas las entrevistas realizadas tuvieron una duración de unos 30 minutos. Casi todas fueron realizadas en lengua catalana aunque alguna se realizó en lengua castellana.

En cuanto a la recogida de datos del tratamiento 3 (implicación parental), dado que éste implica la participación activa de las madres de los participantes, además del protocolo utilizado para los otros, se añadió una entrevista final, individual, con cada una de las madres. En estos casos el objetivo de la entrevista fue obtener información relativa a su propia experiencia como partes activas en la investigación y a la percepción que tenían sobre cómo esta experiencia podía afectar en el rendimiento de sus hijas. Dichas entrevistas tuvieron lugar en casa de los entrevistados y tuvieron una duración de aproximadamente 30 minutos. Se realizaron también en este tratamiento varias entrevistas totalmente desestructuradas, las cuales se podrían considerar charlas, con la finalidad de que fueran las propias participante las que dirigieran la entrevista o charla al aspecto que ellas consideraran de mayor interés. Estas tuvieron lugar en distintos lugares, como la casa de alguna de ellas o alguna cafetería y con duraciones de entre una y tres horas.

Finalmente, junto con los datos obtenidos en el estudio cuantitativo, se procedería a la triangulación y análisis de todos los datos obtenidos.

Estudio cuantitativo

En cuanto a esta parte de la investigación se refiere, el proceso de recogida de datos fue el siguiente.

Una vez seleccionados los casos y asignados a cada uno de ellos alguno de los diferentes tratamientos experimentales, se procedió a la primera toma de medidas mediante la prueba de comprensión lectora. En esta toma de medidas, así como en todas las que se realizarían en los siguientes meses, participaron únicamente el investigador y los seis casos elegidos. Tras explicar el investigador en qué consistía la prueba y cómo debían realizarla, se dio inicio a la prueba.

El mismo día que se realizó la primera prueba se dio inicio a los tratamientos, los cuales, ese mismo día fueron explicados con todo detalle a las familias de los participantes como supervisores del tratamiento.

La duración de los tratamientos fue de seis meses durante los cuales la toma de medidas se realizó cada dos semanas. El motivo por el que las medidas fueron cada quince días fue por el reducido número de participantes y a fin de tener suficientes medidas de análisis.

Una vez obtenidos los resultados del estudio experimental, se procedió, junto a los obtenidos en el estudio cuantitativo, a la triangulación y análisis de los mismos.

5.3.5 Validación del diseño de la investigación

Con la finalidad de dar validez al diseño del presente estudio de caso múltiple se procede, a continuación, a exponer los argumentos que llevan a afirmar que los resultados obtenidos en el estudio son debidos realmente a las aplicaciones que se han efectuado.

Nunan (1989) recuerda que para que un paradigma de investigación sea considerado válido deben cumplirse las condiciones de validez y fiabilidad externas e internas. En cuanto a la validez interna, el autor la relaciona con los resultados y con poder asegurar que los resultados obtenidos derivan de un proceso experimental. La validez externa contrariamente, se centra el hecho de poder generalizar los resultados obtenidos para el participante investigado a una población mayor.

Así lo corroboran otros expertos como Merriam (1988) quien argumenta que especialmente en las llevadas a cabo mediante el método caso de estudio, la validez, la fiabilidad y la ética deben ser especialmente considerados o Patton, (2002) quien sostiene que para asegurar la fiabilidad de los resultados, el investigador debe llevar a cabo un riguroso trabajo de campo y uso de los diferentes métodos con la finalidad de mantener tanto la validez interna como la externa.

Según Campbell y Stanley (1966), la validez externa e interna pueden verse afectadas por una serie de factores o variables externas. Beretta (1986) añade que las investigaciones realizadas en

contextos naturales suelen verse más afectadas por las variables que afectan la validez interna, mientras que las investigaciones que tienen lugar en un contexto fijo o de laboratorio suelen tener más problemas con la validez externa.

Dado que esta investigación ha tenido lugar en un contexto natural se ha tenido especial cuidado en el control de las variables que influyen en la validación interna, sin descuidar los que afectan a la externa. Se explica porque los métodos usados pueden considerarse como válidos.

En lo que a la validez externa se refiere, se han tenido en cuenta los siguientes factores: selección de los participantes, sesgo y rol del experimentador, instrumentación y triangulación de datos.

a) Cuidadosa selección de los participantes

A fin de obtener el mayor número de información posible y de primera mano de cada uno de los participantes se realizó la selección de los mismos usando un criterio de selección determinado. Así pues, la selección tanto de los alumnos como de los familiares participantes se realizó intencionadamente eligiendo únicamente a aquellos que mejor cumplían el criterio de selección de manera que su experiencia pudiese ayudar en el futuro a otros con diferente perfil ya que el objetivo del estudio es ofrecer una explicación sobre el uso de determinadas estrategias para la mejora de la comprensión y no sólo un estudio experimental. Además de estudiar a los alumnos y a dos madres como participantes objeto de estudio, también se profundizó en el estudio de las otras madres de los sujetos con el fin de obtener información adicional. El hecho de haber elegido dos participantes para cada aplicación siendo todos ellos del mismo curso y centro escolar se hizo con la finalidad de obtener una rica descripción del escenario en el que tiene lugar su aprendizaje y para la saturación de los datos.

b) Sesgo del experimentador

El presente estudio ha sido realizado en su totalidad por una única persona, hecho que facilita su validación tanto en la parte cualitativa como cuantitativa del estudio. Los instrumentos y el método, a su vez, han sido revisados por dos expertas investigadoras de la comprensión lectora en segundas lenguas (Dra. Viv Edwards, University of Reading, UK y la Dra. Eve Gregory, Goldsmith College, University of London, UK). Finalmente, el análisis estadístico ha sido supervisado por otro experto en este área (Dr. Pedro Medina, Universitat Rovira i Virgili).

A lo largo del estudio el investigador no ha perdido en ningún momento su rol, minimizando sus sentimientos y opiniones personales las cuales de otro modo podrían haber afectado la recogida e interpretación de datos.

Se realizaron las mismas preguntas en todas las entrevistas evitando el *probing*⁴ por respuesta, respetando todas las respuestas aún y cuando estas pudieran estar en contra de sus ideas preconcebidas.

c) Instrumentación

El uso de instrumentos validados y verificados, tal y como se ha descrito en el apartado 5.3.4.4 de este mismo capítulo, y en base a la literatura existente (Merriam, 1988; Patton, 1990; Burnard, 1991; Cohen y Manion, 1994; Yin, 1994; Hussey y Hussey, 1997) ha permitido la triangulación de los mismos siendo estos: entrevistas individuales (a alumnos, padres y profesores), entrevistas de grupo (padres y alumnos), cuestionarios (a alumnos, padres y profesores), pruebas de nivel (a alumnos) y cuestionarios (alumnos).

Estos instrumentos fueron cuidadosamente seleccionados en un esfuerzo por generar una visión holística del fenómeno objeto de estudio y por “uncover any number of possible truths and meaning manifested in the experience or words or participants” tal y como enuncia Schram (2003, p.97).

d) Triangulación de los datos obtenidos como herramienta de validez externa e interna

Tanto la recogida de datos como su análisis fueron realizadas secuencialmente y simultáneamente a fin de garantizar un proceso lógico. Durante ese proceso, se identificaron similitudes y diferencias entre los participantes de cada aplicación. También para garantizar la profundidad del estudio, durante el análisis se referenció la literatura relevante sobre el tema en cuestión.

Según Denzin (1978), la triangulación es un proceso que confronta diferentes métodos, alcanzando una mayor validación y disminuyendo las amenazas de la validez externa e interna. Dicho de otro modo, mediante la triangulación se aumenta la potencialidad de análisis accediendo más fácilmente a una realidad social compleja aumentando la probabilidad de aciertos respecto al objeto de investigación mediante la contrastación en diferentes niveles de la investigación de datos, teorías, etc. en búsqueda de una validación intersubjetiva de las mismas.

5.3.6 Consideraciones éticas

En cuanto a la confidencialidad, el uso de seudónimos otorgados tanto a los sujetos como a los otros participantes y a los distintos informadores, garantiza el total anonimato de los mismos. Las entrevistas tuvieron siempre lugar en sitios escogidos de muto acuerdo e intentando ofrecer confort al entrevistado en todo momento. El investigador se comprometió a hacer un uso confidencial de los datos. Respecto al derecho de retirar información, los participantes tuvieron en todo momento la posibilidad de poder proceder a ello sin ser sancionados de ningún modo además de poder

4 Técnica empleada en las entrevistas individuales a fin de forzar una respuesta del entrevistado

negarse a responder alguna respuesta si así lo consideraran conveniente. En cuanto al depósito de la información obtenida, esta se ha recogido únicamente con fines de investigación y será destruida en un periodo de cinco años a partir de su recogida.

5.3.7 Metodología del análisis de resultados

A fin de dar respuesta a las preguntas de investigación hemos utilizado métodos mixto de análisis.

Por lo que se refiere a los datos cuantitativos esto serán analizados, tal y como se verá en el capítulo siguiente, mediante la versión 16 del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* o SPSS. Dado el limitado número de participantes, propio de un estudio de casos múltiple, se ha optado por el análisis de los datos obtenidos tanto desde un enfoque grupal como desde un enfoque individual a fin de obtener datos empíricos consistentes.

En cuanto a los datos cualitativos, existe diversidad de opinión en cuanto a los métodos utilizados para el análisis de estos datos (Creswell, 1998) pero destaca la aportación de Brewer (2000), se puede definir el análisis de datos cualitativos como “the process of bringing order to the data, organizing what is there into patterns, categories and descriptive units, and looking for relationships between them (p. 188)

Así pues, en el siguiente capítulo se procederá al análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, utilizando instrumentos apropiados para llevar a cabo un análisis completo mediante la triangulación de los resultados cuantitativos con los cualitativos.

Resumen

La primera parte de éste capítulo, dedicado a la metodología de esta investigación, se ha centrado en la descripción del marco conceptual en el que tanto la propia investigación como el estudio piloto se desarrollan.

En la segunda parte se ha procedido a la presentación del estudio piloto realizado por el investigador como paso previo a la investigación tratando: objetivos y preguntas de investigación, diseño de la investigación recogida de datos y resultados.

En la tercera parte, correspondiente a la investigación, se ha empezado por la formulación de los objetivos y las preguntas de investigación procediendo después a una descripción del contexto, los participantes y los instrumentos de recogida de datos. A continuación se ha presentado el diseño de los tres tratamientos implementados explicando cada uno ellos.

La última parte del capítulo se ha dedicado al proceso de recogida de datos, a la verificación de los métodos utilizados para la recogida así como a las consideraciones éticas y a las limitaciones y trascendencia del posible estudio.

El siguiente capítulo presenta los resultados obtenidos en la investigación y el consiguiente análisis de los mismos mediante el uso de instrumentos que permitan realizar una triangulación de los datos obtenidos.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Introducción

De acuerdo con las características del diseño implementado, dos tipos de análisis, cuantitativo y cualitativo, han sido llevados a cabo en este estudio. Como ya se ha comentado anteriormente en el capítulo 5, el método mixto de análisis de datos proporciona una visión más global de los resultados que cualquier análisis únicamente cualitativo o cuantitativo, ampliando el análisis de los datos y, por tanto, fortaleciendo los resultados. Así pues, este análisis nos puede llevar a una generalización de los resultados más consistente sin estar restringidos a los tipos de recogida de datos y al análisis típicamente asociado a la investigación cuantitativa y cualitativa (Creswell y Plano Clark, 2011).

En este capítulo se desglosan las distintas estrategias implementadas para dar respuesta a las diferentes preguntas de investigación expuestas en el capítulo anterior. Estas preguntas han sido planteadas a fin de resolver la influencia que ciertas aplicaciones, no curriculares, puedan tener en la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera en niños bilingües de 6º curso de educación primaria.

6.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

6.1.1 Metodología

El método cuantitativo se define por la manipulación, modificación o cambio que el investigador realiza en la realidad con la consiguiente comprobación de la misma (Nunan, 1994). El objetivo es pues, someter a control los efectos que la variable independiente (la estrategia implementada) ejerce en la variable dependiente (los resultados de una prueba de comprensión lectora).

Para este estudio los alumnos participantes han realizado pruebas de comprensión lectora similares (mismo género, estructura, tipo de texto, tipología de ejercicio, duración y nivel de dificultad) cada quince días y durante un período de seis meses.

Las pruebas de comprensión lectora utilizadas son pruebas oficiales validadas y pertenecientes a convocatorias anteriores de exámenes oficiales reconocidos y utilizados por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de la Generalitat de Cataluña, por el Instituto Nacional de Evaluación educativa del Ministerio de Educación y Ciencia y por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

6.1.2 Resultados

Los resultados obtenidos en las 12 pruebas realizadas por los distintos participantes, permiten, tal y como muestra la siguiente tabla (Tabla 6.1), obtener información sobre el progreso en el tiempo de cada uno de los participantes y establecer una comparación entre ellos. Para obtener esta información se procede a continuación al análisis estadístico de los mismos.

Tabla 6.1 Resultados obtenidos mediante la prueba de nivel de comprensión lectora.

Caso	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 6	Test 7	Test 8	Test 9	Test 10	Test 11	Test 12
A	3,27	5,45	6,9	5,27	4,18	5,09	6,3	6,18	4	6,9	5,09	4
B	4,36	5,63	6,72	6,18	6,18	6,72	7,27	4,5	6,45	6,54	5,81	7,09
C	3,21	7,63	6,72	9,8	7,27	9,6	9,6	9,63	8	9,09	7,8	9,45
D	2,9	4,54	4,54	4	3,81	4,9	6	5,45	5,27	6,36	6,18	6,36
E	6,18	7,45	6,9	7,45	6,36	7,27	7,81	8	6,85	6,54	7,2	6,5
F	3,45	3,09	3,81	4,72	4,36	5,09	5,4	5,27	5,09	6,36	4,72	4,9

Dado el pequeño tamaño de la muestra, propio de un estudio de casos múltiple, la realización de análisis estadísticos potentes se ve dificultado. Es por este motivo, y a fin de obtener datos empíricos sólidos, que se procederá al análisis de los datos obtenidos utilizando dos enfoques distintos y adoptando un nivel de significación de 0,05 . Los enfoques tomados se explican a continuación:

- Enfoque grupal. Es decir, se analizarán los datos desde el punto de vista multigrupo entre sujetos. La técnica de elección es el análisis multivariado de la varianza (MANOVA), dada la presencia de 12 medidas repetidas de rendimiento en cada grupo.
- Enfoque de diseño de caso único. Este enfoque asume tener 6 replicaciones sistemáticas del diseño experimental que se corresponden con cada uno de los sujetos que componen la muestra.

6.1.2.1. Análisis de los resultados adoptando el enfoque grupal.

El análisis multivariado de la varianza en estudios longitudinales, asume las medidas como múltiples variables dependientes las cuales están correlacionadas en los mismos sujetos. Según Finn (1969), en caso de disponer medidas repetidas, el *MANOVA* constituye una buena alternativa al análisis univariado. Dicho de otro modo, en investigaciones en las que a los participantes se les tomas muchas medidas, tal y como ocurre en ésta, y donde la probabilidad que éstas estén

correlacionadas entre sí, resulta más adecuado aplicar un análisis MANOVA en lugar de varios ANOVAS univariados y evitar así una sobreestimación de la varianza total.

Los modelos multivariados centran su interés en el componente entre-grupos o entre-participantes del análisis, intentando explicar la varianza total de las variables dependientes, en base a las diferencias existentes entre los miembros de los distintos grupos. Las pruebas de significación se realizan mediante la transformación de las variables originales en contrastes de interés. Gracias a esta transformación de las medidas repetidas es posible verificar si se produce algún tipo de cambio en función del tiempo pero, eliminando, esos sí, el factor intrasujeto del análisis. (Wu, Clopper y Wooldridge, 1999).

Finalmente, cabe destacar las premisas básicas de este modelo claramente sintetizadas por Arnau y Bono (2008, p.32) de la siguiente manera: las respuestas de los sujetos son independientes entre sí, la distribución de las múltiples variables dependientes es normal multivariada y el conjunto de datos ha de ser completo sin observaciones perdidas.

Dadas las características de la presente investigación se ha considerado oportuno realizar dos tipos de análisis en función de los grupos entresujetos. Por un lado, se ha procedido a la clasificación de los sujetos conforme a su lengua materna (castellano/catalán) y por otro, en función de la estrategia implementada (lectura voluntaria, exposición a la televisión, implicación parental).

El análisis de la interacción de ambos no es posible desde el enfoque grupal porque sólo disponemos de un sujeto por condición (un solo participante con lengua materna catalán por estrategia y un solo participante con lengua materna castellano por estrategia) y eso implicaría calcular la varianza de error intragrupo. Los cálculos se han realizado mediante la aplicación del programa estadístico SPSS v. 16

6.1.2.1.1. Análisis según el efecto de la lengua de alfabetización

El análisis desde este punto de vista permite dar respuesta a la primera pregunta de investigación.

1. ¿Afecta el hecho de haber sido alfabetizado en lengua materna o segunda lengua a la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera ?

Se procede pues, a valorar la evolución de los sujetos intentando comprobar si aquellos sujetos que fueron alfabetizados en su lengua materna progresan del mismo modo que aquellos sujetos los cuales fueron alfabetizados en su segunda lengua.

La muestra está compuesta de tres sujetos por grupo (grupo lengua materna castellano y grupo lengua materna catalán) y 12 variables dependientes del rendimiento. Mostramos a continuación en la tabla adjunta los estadísticos descriptivos *media* (media aritmética de todas las puntuaciones obtenidas; ver puntuaciones en tabla 6.1) y *desviación típica* (mide el grado en que las puntuaciones de la variable se alejan de su media) de cada uno de ellos:

Tabla 6.2.

Estadísticos descriptivos en función del idioma de alfabetización.

	Lengua Materna	Media	Desv. típ.
Test 1	Castellano	3,57	0,737
	Catalan	4,22	1,698
	Total	3,90	1,224
Test 2	Castellano	4,42	1,274
	Catalan	6,84	1,210
	Total	5,63	1,731
Test 3	Castellano	5,02	1,514
	Catalan	6,84	0,104
	Total	5,93	1,382
Test 4	Castellano	4,97	1,111
	Catalan	7,51	2,266
	Total	6,24	2,117
Test 5	Castellano	4,78	1,240
	Catalan	5,94	1,588
	Total	5,36	1,422
Test 6	Castellano	5,57	1,000
	Catalan	7,32	2,255
	Total	6,45	1,831
Test 7	Castellano	6,22	0,955
	Catalan	7,90	1,652
	Total	7,06	1,518
Test 8	Castellano	5,07	0,505
	Catalan	7,94	1,726
	Total	6,51	1,937
Test 9	Castellano	5,60	0,739
	Catalan	6,28	2,059
	Total	5,94	1,433
Test 10	Castellano	6,42	0,104
	Catalan	7,51	1,380
	Total	6,97	1,060
Test 11	Castellano	5,57	0,759
	Catalan	6,70	1,423
	Total	6,13	1,192

Test 12	Castellano	6,12	1,115
	Catalan	6,65	2,728
	Total	6,38	1,887

La tabla 6.2 muestra las medias y desviaciones típicas de los resultados obtenidos por los miembros del grupo alfabetizado en castellano y el grupo alfabetizado en catalán en las doce pruebas de lectura.

El análisis multivariado de la varianza, el cual estudia las diferencias entre las medias obtenidas en todas las medidas, indica que no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con el catalán como lengua materna y el grupo con el castellano como lengua materna, tal y como demuestra la Traza de Pillai=0,617; aproximación a $F_{4,1}=0,404$; $p>0,8^1$. Sin embargo, el cálculo del tamaño del efecto, eta cuadrado parcial =0,617 (61,7% del rendimiento puede ser explicado por el idioma) junto con la baja potencia estadística de la prueba alcanzada, de 0,059, es motivo suficiente para sospechar que con un tamaño muestral mayor, se conseguirían encontrar diferencias estadísticamente significativas.

6.1.2.1.2 Análisis según el efecto del tratamiento implementado

Este análisis permite dar respuesta a la segunda, tercera y cuarta pregunta de investigación, las cuales fueron formuladas de la siguiente manera:

- 2. ¿Hasta qué punto una mayor exposición a la televisión a la lengua inglesa ejerce una mejora en la comprensión lectora en dicha lengua?**
- 3. ¿Hasta qué punto un aumento en el tiempo dedicado a la lectura en lengua inglesa por placer ejerce una mejora en la comprensión lectora en dicha lengua?**
- 4. ¿Hasta qué punto la implicación parental afectiva en el aprendizaje de la lengua extranjera ejerce una mejora en la comprensión lectora en dicha lengua?**

Se procede pues, al análisis de los datos obtenidos en tres grupos con tan solo dos sujetos por grupo; mínimo indispensable pero suficiente para efectuar los cálculos. En la tabla núm. 6.3 se pueden contemplar los estadísticos descriptivos de cada uno de ellos (Ver en tabla 6.1 resultados de las pruebas de comprensión utilizados para el cálculo).

1 “Traza de Pillai”y “F” estadísticos de contrastarse para comprobar la significación de la hipótesis nula, es decir que no existen diferencias entre las estrategias aplicadas; “p” probabilidad de que se cumpla la hipótesis nula)

Tabla 6.3.

Estadísticos descriptivos en función de los tratamientos implementados.

	Método	Media	Desv. típ.
Test 1	Lectura	4,82	1,930
	Exposición oral	3,06	0,219
	Implicación parental	3,82	0,771
	Total	3,90	1,224
Test 2	Lectura	5,27	3,083
	Exposición oral	6,09	2,185
	Implicación parental	5,54	0,127
	Total	5,63	1,731
Test 3	Lectura	5,36	2,185
	Exposición oral	5,63	1,541
	Implicación parental	6,81	0,127
	Total	5,93	1,382
Test 4	Lectura	6,09	1,930
	Exposición oral	6,90	4,101
	Implicación parental	5,73	0,643
	Total	6,24	2,117
Test 5	Lectura	5,36	1,414
	Exposición oral	5,54	2,447
	Implicación parental	5,18	1,414
	Total	5,36	1,422
Test 6	Lectura	6,18	1,541
	Exposición oral	7,25	3,323
	Implicación parental	5,91	1,153
	Total	6,45	1,831
Test 7	Lectura	6,61	1,704
	Exposición oral	7,80	2,546
	Implicación parental	6,79	0,686
	Total	7,06	1,518
Test 8	Lectura	6,64	1,930
	Exposición oral	7,54	2,956
	Implicación parental	5,34	1,188
	Total	6,51	1,937
Test 9	Lectura	5,97	1,245
	Exposición oral	6,64	1,930
	Implicación parental	5,23	1,732
	Total	5,94	1,433
Test 10	Lectura	6,45	0,127
	Exposición oral	7,73	1,930
	Implicación parental	6,72	0,255
	Total	6,97	1,060
Test 11	Lectura	5,96	1,754
	Exposición oral	6,99	1,146
	Implicación parental	5,45	0,509
	Total	6,13	1,192
Test 12	Lectura	5,70	1,131
	Exposición oral	7,91	2,185
	Implicación parental	5,55	2,185
	Total	6,38	1,887

Siguiendo la misma estrategia de análisis anterior, el MANOVA refleja que no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los grupos. (Traza de Pillai=1,743; aproximación a $F_{6,4}= 4,515$; $p>0,08$). De nuevo, el cálculo del tamaño del efecto es muy grande, (eta cuadrado parcial =0,871) y la potencia estadística de la prueba sigue siendo pequeña (0,531). En una

replicación con más sujetos, es probable que apareciesen diferencias estadísticamente significativas.

6.1.2.2. Análisis de los resultados adoptando el enfoque de diseño de caso único.

Desde esta perspectiva, la presente investigación dispone de 6 participantes los cuales han seguido diferentes itinerarios para mejorar la comprensión lectora en lengua inglesa. Para realizar el análisis de los datos obtenidos desde este enfoque, se ha considerado oportuno hacer uso del estadístico C como análisis estadístico, con las correspondientes estrategias a seguir expuestas por Tyron, (1982) y explicadas por Bono y Arnau (1998).

Las operaciones matemáticas de cálculo, de acuerdo con las fórmulas definitorias de este estadístico, se efectuaron mediante una hoja de cálculo EXCEL 2003.

Siguiendo la exposición de Tyron (1982), en la estrategia o procedimiento número uno, se calcula el estadístico C para la secuencia de las 12 puntuaciones obtenidas en sujetos alfabetizados en lengua castellana. En caso de no resultar ésta significativa, se debe aplicar el procedimiento número dos.

El procedimiento número dos implica la repetición de los cálculos para la secuencia completa de las 24 puntuaciones; es decir, añadiendo las 12 puntuaciones correspondientes a los sujetos alfabetizados en lengua catalana. Si realizado este nuevo cálculo, el estadístico C resultara significativo también, se concluiría que el tratamiento (en este caso, los sujetos alfabetizados en su lengua materna, en este caso catalán) produce diferencias en el rendimiento. En caso contrario, se concluiría que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos alfabetizados en castellano y en catalán.

El procedimiento número tres es al que procede remitir cuando al aplicar el procedimiento número uno se hallan diferencias estadísticamente significativas; es decir, hay que probar si se mantiene durante la fase de intervención, o bien se produce algún cambio. Para ello se ha procedido a comparar las puntuaciones directas de ambas fases (sustrayendo al valor de cada observación de la línea base con la observación correspondiente de la fase de tratamiento), y calcular el estadístico C con estos datos. Un valor significativo, indica una tendencia, o efecto de la estrategia de mejora implementada.

Básicamente, consiste en aplicar el procedimiento número 1 a la secuencia diferencial (el resultado de restar a la segunda puntuación la primera). Así por ejemplo, si queremos comparar el rendimiento en función de la lengua materna, castellano versus catalán, a cada puntuación en castellano se le quita la correspondiente en catalán. A la secuencia resultante, se le aplica el cálculo del estadístico, C como en el procedimiento 1. Si el resultado en este último caso, vuelve a resultar significativo

también, entonces se concluye que existen diferencias de rendimiento entre el castellano y el catalán. Por el contrario, si en este segundo cálculo, el resultado no es significativo, entonces, se concluye que no existen diferencias de rendimiento entre ambos idiomas.

En el caso que nos ocupa se puede resumir que el estadístico C se aplica en dos ocasiones: una con las puntuaciones obtenidas de los sujetos alfabetizados en castellano sólo y otra con las secuencia conjunta de puntuaciones obtenidas tanto en sujetos alfabetizados en castellano como en catalán. Para deducir diferencias estadísticamente significativas entre ambos, debe producirse “desacuerdo” en cuanto a la significación estadística entre ambos cálculos.

Dado los objetivos de este trabajo, al igual que en el diseño grupal, existen las siguientes opciones de análisis: 1) en función de la lengua de alfabetización y 2) en función del tratamiento implementado para la mejora de la comprensión

6.1.2.2.1. Análisis según la lengua de alfabetización

A fin de responder desde esta nueva perspectiva a las distintas preguntas de investigación, se tomó la tasa base las puntuaciones obtenidas en los 12 test de comprensión por los sujetos alfabetizados en castellano, para cada una de las estrategias: lectura voluntaria, exposición a la televisión e implicación parental.

Las puntuaciones correspondientes a los sujetos que habían sido alfabetizados en lengua catalana, constituía el efecto de la estrategia implementada. La hipótesis de trabajo es que estas puntuaciones presentarían diferencias estadísticamente significativas respecto a las obtenidas en la tasa base, esto es, por los sujetos alfabetizados en castellano.

Este análisis se ha llevado a cabo tanto para cada una de las estrategias para la mejora, como de manera global. A continuación, se exponen, de manera secuencial, los resultados obtenidos.

6.1.2.2.1.1 Análisis aplicado a la estrategia de mejora “Lectura voluntaria”.

La siguiente tabla (6.4) muestra, a partir de los resultados obtenidos por los participantes E y F en todas las pruebas de comprensión, los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación de las estrategias del estadístico C, las cuales reflejan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento del participante alfabetizado en castellano y en catalán, puesto que para que existiese diferencia significativa el valor obtenido en “p” tiene que ser <0.05 al aplicar el procedimiento nº 3 (Ver resultados en la tabla 6.5.).

Tabla. 6.4
 Cálculo del estadístico C para la estrategia Lectura Voluntaria

Nº		numerador	denominador	ERROR						
Sujeto	Test	Datos	C	C=	17,952333	Fración	C 0,63130 = 7	ESTANDAR=	0,264443	Z= 9
F	1	3,45	0,36	-1,238333		0,368693		12		
F	2	3,09	-0,72	-1,598333				10		
F	3	3,81	-0,91	-0,878333				143		
F	4	4,72	0,36	0,031667				0,06993007		
F	5	4,36	-0,73	-0,328333				0,26444294		
F	6	5,09	-0,31	0,401667						
F	7	5,40	0,13	0,711667						
F	8	5,27	0,18	0,581667						
F	9	5,09	-1,27	0,401667						
F	10	6,36	1,64	1,671667						
F	11	4,72	-0,18	0,031667						
F	12	4,90		0,211667						

Tabla. 6.5
 Resultados del estadístico C aplicado a la estrategia lectura voluntaria

	Estadístico C	Error típico	V. aprox. Z	p
Procedimiento núm. 1.	0,6313	0,2644	2,387	<0.01
Procedimiento núm. 3.	0,8350	0,1956	4,26	<0,01

6.1.2.2.1.2 Análisis aplicado a la estrategia de mejora “Exposición a la televisión”

Del mismo modo como se ha realizado en el anterior caso, a partir de los resultados obtenidos por los participantes C y D, los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación de las estrategias del estadístico C, reflejan, tal y como se puede ver en la tablas 6.6 y 6.7, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento del participante alfabetizado en castellano y el participante alfabetizado en catalán. (Ver resultados en la tabla 6.7)

Tabla 6.6

Cálculo del estadístico C para la estrategia exposición a la televisión

Nº		numerador	denominador		ERROR					
Sujeto	Test	Datos	C	C=	27,23658	Fracción	C = 0,742875	ESTANDAR=	0,264443	Z = 2,809208
D	1	2,90	-1,64	-2,125833333		0,257125		12		
D	2	4,54	0,00	-0,485833333				10		
D	3	4,54	0,54	-0,485833333				143		
D	4	4,00	0,19	-1,025833333				0,06993007		
D	5	3,81	-1,09	-1,215833333				0,264442943		
D	6	4,90	-1,10	-0,125833333						
D	7	6,00	0,55	0,974166667						
D	8	5,45	0,18	0,424166667						
D	9	5,27	-1,09	0,244166667						
D	10	6,36	0,18	1,334166667						
D	11	6,18	-0,18	1,154166667						
D	12	6,36		1,334166667						

Tabla 6.7

Resultados del estadístico C aplicado a la estrategia exposición a la televisión

	Estadístico C	Error típico	V. aprox. Z	p
Procedimiento núm. 1	0,7428	0,2644	2,809	<0.01
Procedimiento núm. 3	0,7003	0,1956	3,58	<0,01

6.1.2.2.1.3 Análisis aplicado a la estrategia de mejora “Implicación Parental”

Siguiendo el mismo procedimiento, esta vez con los participantes A y B, y una vez aplicados los distintos procedimientos que implica el cálculo del estadístico C, tal y como se puede ver en la tabla 6.8 los resultados obtenidos y resumidos en la tabla 6.9, indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento entre el alumno alfabetizado en castellano y el alumno alfabetizado en catalán. (Ver resultados en la tabla 6.8)

Tabla 6.8
 Cálculo del estadístico C para la estrategia Implicación parental

Sujeto	Test	Nº Datos madre	numerador	denominador	18,668183	Fración	C = 0,071067	ERROR ESTANDAR = 0,264443	Z = 0,268741
B	1	4,36	-1,27	-1,760833333		0,928933453		12	
B	2	5,63	-1,09	-0,490833333				10	
B	3	6,72	0,54	0,599166667				143	
B	4	6,18	0,00	0,059166667				0,06993007	
B	5	6,18	-0,54	0,059166667				0,264442943	
B	6	6,72	-0,55	0,599166667					
B	7	7,27	2,77	1,149166667					
B	8	4,50	-1,95	-1,620833333					
B	9	6,45	-0,09	0,329166667					
B	10	6,54	0,73	0,419166667					
B	11	5,81	-1,28	-0,310833333					
B	12	7,09		0,969166667					

Tabla 6.9
 Resultados del estadístico C aplicado a la estrategia implicación parental

	Estadístico C	Error típico	V. aprox. Z	p
Procedimiento núm. 1	0,071	0,2644	0,268	>0.05
Procedimiento núm. 3	-0,0464	0,1956	0,237	>0.05

6.1.2.2.1.4 Análisis aplicado de manera global

En el estudio global de los resultados obtenidos se parte de la agrupación de todas las puntuaciones obtenidas por los sujetos alfabetizados en castellano en las tres estrategias para la mejora de la comprensión en una misma tasa base, obteniendo 36 puntuaciones (12 medidas x 3 sujetos). A partir de aquí se procede al cálculo del estadístico C. En función de la significación estadística, se procederá bien a la aplicación del procedimiento número dos (toda la secuencia sujetos alfabetizados en castellano + sujetos alfabetizados en catalán, constituida por 72 puntuaciones) o bien aplicaremos el procedimiento número 3 (a la serie de 36 puntuaciones en castellano se sustraen las 36 puntuaciones en catalán).

Tabla 6.10

Cálculo del estadístico C - procedimiento nº 1 para el estudio global

Nº		numerador		denominador		ERROR			
Sujeto	Test	Datos	C	C=	90,777	Fracción	C 0,57077 = 7	ESTANDAR= 0,162033	Z 3,52258 = 7
F	1	3,45	0,36	-1,828333333					
F	2	3,09	-0,72	-2,188333333				36	
F	3	3,81	-0,91	-1,468333333				34	
F	4	4,72	0,36	-0,558333333				1295	
F	5	4,36	-0,73	-0,918333333				0,026254826	
F	6	5,09	-0,31	-0,188333333				0,162033411	
F	7	5,40	0,13	0,121666667					
F	8	5,27	0,18	-0,008333333					
F	9	5,09	-1,27	-0,188333333					
F	10	6,36	1,64	1,081666667					
F	11	4,72	-0,18	-0,558333333					
F	12	4,90	2,00	-0,378333333					
D	1	2,90	-1,64	-2,378333333					
D	2	4,54	0,00	-0,738333333					
D	3	4,54	0,54	-0,738333333					
D	4	4,00	0,19	-1,278333333					
D	5	3,81	-1,09	-1,468333333					
D	6	4,90	-1,10	-0,378333333					
D	7	6,00	0,55	0,721666667					
D	8	5,45	0,18	0,171666667					
D	9	5,27	-1,09	-0,008333333					
D	10	6,36	0,18	1,081666667					
D	11	6,18	-0,18	0,901666667					
D	12	6,36	2,00	1,081666667					
B	1	4,36	-1,27	-0,918333333					
B	2	5,63	-1,09	0,351666667					
B	3	6,72	0,54	1,441666667					
B	4	6,18	0,00	0,901666667					
B	5	6,18	-0,54	0,901666667					
B	6	6,72	-0,55	1,441666667					
B	7	7,27	2,77	1,991666667					
B	8	4,50	-1,95	-0,778333333					
B	9	6,45	-0,09	1,171666667					
B	10	6,54	0,73	1,261666667					
B	11	5,81	-1,28	0,531666667					
B	12	7,09		1,811666667					

Tabla 6.11

Cálculo del estadístico C - procedimiento nº 3 para el estudio global

Nº		numerador		denominador	C		323,685	Fracción	C 0,653553 = 9	ERROR	ESTANDAR=	Z 4,033451 = 4
Sujeto	Test	Castella	Catala	DATOS	C	C=						
F	1	3,45	6,18	-2,73	1,63	-1,204444444						
F	2	3,09	7,45	-4,36	-1,27	-2,834444444						
F	3	3,81	6,90	-3,09	-0,36	-1,564444444						
F	4	4,72	7,45	-2,73	-0,73	-1,204444444						
F	5	4,36	6,36	-2,00	0,18	-0,474444444						
F	6	5,09	7,27	-2,18	0,23	-0,654444444						
F	7	5,40	7,81	-2,41	0,32	-0,884444444						
F	8	5,27	8,00	-2,73	-0,97	-1,204444444						
F	9	5,09	6,85	-1,76	-1,58	-0,234444444						
F	10	6,36	6,54	-0,18	2,30	1,345555556						
F	11	4,72	7,20	-2,48	-0,88	-0,954444444						
F	12	4,90	6,50	-1,60	-1,29	-0,074444444						
D	1	2,90	3,21	-0,31	2,78	1,215555556						
D	2	4,54	7,63	-3,09	-0,91	-1,564444444						
D	3	4,54	6,72	-2,18	3,62	-0,654444444						
D	4	4,00	9,80	-5,80	-2,34	-4,274444444						
D	5	3,81	7,27	-3,46	1,24	-1,934444444						
D	6	4,90	9,60	-4,70	-1,10	-3,174444444						
D	7	6,00	9,60	-3,60	0,58	-2,074444444						
D	8	5,45	9,63	-4,18	-1,45	-2,654444444						
D	9	5,27	8,00	-2,73	0,00	-1,204444444						
D	10	6,36	9,09	-2,73	-1,11	-1,204444444						
D	11	6,18	7,80	-1,62	1,47	-0,094444444						
D	12	6,36	9,45	-3,09	-4,18	-1,564444444						
B	1	4,36	3,27	1,09	0,91	2,615555556						
B	2	5,63	5,45	0,18	0,36	1,705555556						
B	3	6,72	6,90	-0,18	-1,09	1,345555556						
B	4	6,18	5,27	0,91	-1,09	2,435555556						
B	5	6,18	4,18	2,00	0,37	3,525555556						
B	6	6,72	5,09	1,63	0,66	3,155555556						
B	7	7,27	6,30	0,97	2,65	2,495555556						
B	8	4,50	6,18	-1,68	-4,13	-0,154444444						
B	9	6,45	4,00	2,45	2,81	3,975555556						
B	10	6,54	6,90	-0,36	-1,08	1,165555556						
B	11	5,81	5,09	0,72	-2,37	2,245555556						
B	12	7,09	4,00	3,09		4,615555556						

La tabla siguiente recoge los resultados obtenidos.

Tabla 6.12

Resultados del estadístico C aplicado a todas las estrategias

	Estadístico C	Error típico	V. aprox. Z	p
Procedimiento núm. 1	0,5707	0,162	3,52	<0.01
Procedimiento núm. 3	0,6535	0,162	4,033	<0.01

De los resultados obtenidos se resuelve que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento de los sujetos alfabetizados en castellano y sujetos alfabetizados en catalán.

Como hemos visto, el cálculo del estadístico C en la mayoría de la comparaciones ha seguido el mismo patrón: al resultar significativo el procedimiento número uno (valor obtenido <0.01), se ha procedido a utilizar el número tres. Es necesario tener en cuenta en este punto la advertencia de

Bono y Arnau (1998) quienes anuncian que el estadístico C puede no tener suficiente sensibilidad en casos similares a éstos, ya que tanto en las puntuaciones de los sujetos alfabetizados en catalán como castellano, aparecen tendencias similares (el rendimiento de los sujetos mejora a lo largo del tiempo, en las sucesivas medidas, tanto en castellano como en catalán). Sin embargo, se ha logrado obtener resultados estadísticamente significativos entre los alumnos alfabetizados en las distintas lenguas.

6.1.2.2.2. Análisis según el efecto de la estrategia de mejora

El mismo enfoque expuesto con el factor lengua de alfabetización, se aplicara a continuación a las estrategias para la mejora de la comprensión.

En este caso, se procede a unir la secuencia de las tasas base (resultados de los tests) entre el castellano y catalán a los que se ha aplicado la misma estrategia de mejora para compararlas con las el otro. Tenemos pues, una secuencia de 24 datos en el procedimientos nº 1 para cada una de las fases de comparación y 48 para el procedimiento nº 2. Si procediese utilizar el procedimiento nº 3, la secuencia también será de 24 puntuaciones, obtenidas por la diferencia entre los dos estrategias empleadas. Dado que se realizan comparaciones apareadas entre ellos, se aplicará la corrección de Bonferroni al nivel global de significación (0,05), dividiéndolo entre las tres comparaciones resultantes (*implicación parental-lectura; implicación parental-Exposición TV y lectura-Exposición TV*) a fin de evitar que aumente el error tipo I, por simple azar o por el hecho de realizar comparaciones múltiples.

6.1.2.2.2.1 Contraste entre los tratamientos Lectura voluntaria -Exposición a la televisión.

Tabla 6.13

Cálculo del estadístico C-procedimiento nº 1 para contraste entre Lectura voluntaria-Exposición a la TV

Nº		Resultados		numerador	denominador	ERROR		
Sujeto	Test	Test	C	C=	91,914392	Fracción	ESTANDAR=	Z
						C = 0,835028	0,195604	Z = 4,268975
F	1	3,45	0,36	-2,41541667	0,164972		24	
F	2	3,09	-0,72	-2,77541667			22	
F	3	3,81	-0,91	-2,05541667			575	
F	4	4,72	0,36	-1,14541667			0,03826087	
F	5	4,36	-0,73	-1,50541667			0,19560386	
F	6	5,09	-0,31	-0,77541667				
F	7	5,40	0,13	-0,46541667				
F	8	5,27	0,18	-0,59541667				
F	9	5,09	-1,27	-0,77541667				
F	10	6,36	1,64	0,49458333				
F	11	4,72	-0,18	-1,14541667				
F	12	4,90	-1,28	-0,96541667				
E	1	6,18	-1,27	0,31458333				
E	2	7,45	0,55	1,58458333				
E	3	6,90	-0,55	1,03458333				
E	4	7,45	1,09	1,58458333				
E	5	6,36	-0,91	0,49458333				
E	6	7,27	-0,54	1,40458333				
E	7	7,81	-0,19	1,94458333				
E	8	8,00	1,15	2,13458333				
E	9	6,85	0,31	0,98458333				
E	10	6,54	-0,66	0,67458333				
E	11	7,20	0,70	1,33458333				
E	12	6,50		0,63458333				

Tabla 6.14

Cálculo del estadístico C-procedimiento nº 3 para contraste entre Lectura voluntaria -Exposición a la TV

Nº		Lectura	DVD	DATOS		numerador	denominador	ERROR	
Sujeto	Test	1	1	lectura 1-	DVD-	C	C=	78,7369	Fracción
									C = 0,21581
									4
									ESTANDAR= 0,195604
									Z = 1,103320
									= 1
F	1	3,45	2,90	0,55	2,00	1,2725	0,784186		24
F	2	3,09	4,54	-1,45	-0,72	-0,7275			22
F	3	3,81	4,54	-0,73	-1,45	-0,0075			575
F	4	4,72	4,00	0,72	0,17	1,4425			0,03826087
F	5	4,36	3,81	0,55	0,36	1,2725			0,195603859
F	6	5,09	4,90	0,19	0,79	0,9125			
F	7	5,40	6,00	-0,60	-0,42	0,1225			
F	8	5,27	5,45	-0,18	-8,88178E-16	0,5425			
F	9	5,09	5,27	-0,18	-0,18	0,5425			
F	10	6,36	6,36	0,00	1,46	0,7225			
F	11	4,72	6,18	-1,46	0,00	-0,7375			
F	12	4,90	6,36	-1,46	-4,43	-0,7375			
E	1	6,18	3,21	2,97	3,15	3,6925			
E	2	7,45	7,63	-0,18	-0,36	0,5425			
E	3	6,90	6,72	0,18	2,53	0,9025			
E	4	7,45	9,80	-2,35	-1,44	-1,6275			
E	5	6,36	7,27	-0,91	1,42	-0,1875			
E	6	7,27	9,60	-2,33	-0,54	-1,6075			
E	7	7,81	9,60	-1,79	-0,16	-1,0675			
E	8	8,00	9,63	-1,63	-0,48	-0,9075			
E	9	6,85	8,00	-1,15	1,40	-0,4275			
E	10	6,54	9,09	-2,55	-1,95	-1,8275			
E	11	7,20	7,80	-0,60	2,35	0,1225			
E	12	6,50	9,45	-2,95		-2,2275			

Los cálculos del estadístico C se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 6.15

Resultados del estadístico C aplicado a las estrategias L.V. - T.V.

	Estadístico C	Error típico	V. aprox. Z	p
Procedimiento núm. 1	0,8352	0,1956	4,2689	<0.01
Procedimiento núm. 3	0,2158	0,1956	1,10	>0.05

A partir de los resultados obtenidos se entiende que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento del tratamiento de lectura voluntaria y exposición oral a la lengua al obtener en procedimiento nº3 un valor de $p > 0.05$.

6.1.2.2.2.2 Contraste entre los tratamientos Implicación parental - Lectura Voluntaria

Los cálculos del estadístico C se presentan a continuación:

Tabla 6.16

Cálculo del estadístico C - procedimiento nº 1 para contraste entre Implicación Parental - Lectura Voluntaria

Nº	Dif.	numerador	denominador		ERROR		Z		
Sujeto	Test	A-B	C	C=	59,79	Fracción	C= -0,046445	ESTANDAR= 0,195604	Z = -0,237449
B	1	4,36	-1,27	-1,31		1,046445		24	
B	2	5,63	-1,09	-0,04				22	
B	3	6,72	0,54	1,05				575	
B	4	6,18	0,00	0,51				0,03826087	
B	5	6,18	-0,54	0,51				0,19560385	
B	6	6,72	-0,55	1,05					
B	7	7,27	2,77	1,60					
B	8	4,50	-1,95	-1,17					
B	9	6,45	-0,09	0,78					
B	10	6,54	0,73	0,87					
B	11	5,81	-1,28	0,14					
B	12	7,09	3,82	1,42					
A	1	3,27	-2,18	-2,40					
A	2	5,45	-1,45	-0,22					
A	3	6,90	1,63	1,23					
A	4	5,27	1,09	-0,40					
A	5	4,18	-0,91	-1,49					
A	6	5,09	-1,21	-0,58					
A	7	6,30	0,12	0,63					
A	8	6,18	2,18	0,51					
A	9	4,00	-2,90	-1,67					
A	10	6,90	1,81	1,23					
A	11	5,09	1,09	-0,58					
A	12	4,00		-1,67					

Tabla 6.17

Cálculo del estadístico C-procedimiento nº 2 para contraste entre Implicación parental - Lectura voluntaria

Nº		Resultados	numerador	denominador	ERROR	
Sujeto	Test	test	C	C=	Fracción	ESTANDAR=
					152,620896	
					0,511285	
					C = 0,48871	
					= 5	0,141329
B	1	4,36	-1,27	-1,40770833		48
B	2	5,63	-1,09	-0,13770833		46
B	3	6,72	0,54	0,95229167		2303
B	4	6,18	0,00	0,41229167		0,019973947
B	5	6,18	-0,54	0,41229167		0,141329215
B	6	6,72	-0,55	0,95229167		
B	7	7,27	2,77	1,50229167		
B	8	4,50	-1,95	-1,26770833		
B	9	6,45	-0,09	0,68229167		
B	10	6,54	0,73	0,77229167		
B	11	5,81	-1,28	0,04229167		
B	12	7,09	3,82	1,32229167		
A	1	3,27	-2,18	-2,49770833		
A	2	5,45	-1,45	-0,31770833		
A	3	6,90	1,63	1,13229167		
A	4	5,27	1,09	-0,49770833		
A	5	4,18	-0,91	-1,58770833		
A	6	5,09	-1,21	-0,67770833		
A	7	6,30	0,12	0,53229167		
A	8	6,18	2,18	0,41229167		
A	9	4,00	-2,90	-1,76770833		
A	10	6,90	1,81	1,13229167		
A	11	5,09	1,09	-0,67770833		
A	12	4,00	0,55	-1,76770833		
F	1	3,45	0,36	-2,31770833		
F	2	3,09	-0,72	-2,67770833		
F	3	3,81	-0,91	-1,95770833		
F	4	4,72	0,36	-1,04770833		
F	5	4,36	-0,73	-1,40770833		
F	6	5,09	-0,31	-0,67770833		
F	7	5,40	0,13	-0,36770833		
F	8	5,27	0,18	-0,49770833		
F	9	5,09	-1,27	-0,67770833		
F	10	6,36	1,64	0,59229167		
F	11	4,72	-0,18	-1,04770833		
F	12	4,90	-1,28	-0,86770833		
E	1	6,18	-1,27	0,41229167		
E	2	7,45	0,55	1,68229167		
E	3	6,90	-0,55	1,13229167		
E	4	7,45	1,09	1,68229167		
E	5	6,36	-0,91	0,59229167		
E	6	7,27	-0,54	1,50229167		
E	7	7,81	-0,19	2,04229167		
E	8	8,00	1,15	2,23229167		
E	9	6,85	0,31	1,08229167		
E	10	6,54	-0,66	0,77229167		
E	11	7,20	0,70	1,43229167		
E	12	6,50		0,73229167		

Tabla 6.18

Resultados del estadístico C aplicado a las estrategias Implicación parental - Lectura Voluntaria

	Estadístico C	Error típico	V. aprox. Z	p
Procedimiento núm. 1	-0,04645	0,1956	-0,2374	>0.05
Procedimiento núm. 2	0,4887	0,14132	3,457	<0.01

Según los resultados obtenidos, valor de $p < 0.01$, se determina que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento de los tratamientos lectura voluntaria e implicación parental. Al existir diferencia significativa se ha recurrido al cálculo de las medias entre los resultados para determinar qué estrategia ha resultado efectiva.

Tabla 6.19

Media entre puntuaciones obtenidas por estrategia de mejora implementada

Estrategia	Media
Lectura Voluntaria	5,865
Implicación Parental	5,67
Exposición a la televisión	6,5879

Siendo el valor de las medias para la implicación parental 5,67 y la de la lectura voluntaria 5,86 se resuelve que la estrategia lectura voluntaria influye favorablemente en la comprensión lectora.

6.1.2.2.2.3 Contraste entre los tratamientos Exposición a la TV - Implicación parental

Las tablas 6.20 y 6.21 muestran cómo se ha calculado el estadístico C a partir de los resultados obtenidos por los participantes.

Tabla 6.20

Cálculo del estadístico C-procedimiento nº 1 para contraste entre Exposición a la TV - Implicación Parental

Nº		Resultados		numerador	denominador	ERROR			
Sujeto	Test	Test	C	C=	223,021192	Fracción	C 0,70030 = 2	ESTANDAR=	Z 3,58020 = 8
D	1	2,90	-1,64	-3,68791667		0,299698		24	
D	2	4,54	0,00	-2,04791667				22	
D	3	4,54	0,54	-2,04791667				575	
D	4	4,00	0,19	-2,58791667				0,03826087	
D	5	3,81	-1,09	-2,77791667				0,19560386	
D	6	4,90	-1,10	-1,68791667					
D	7	6,00	0,55	-0,58791667					
D	8	5,45	0,18	-1,13791667					
D	9	5,27	-1,09	-1,31791667					
D	10	6,36	0,18	-0,22791667					
D	11	6,18	-0,18	-0,40791667					
D	12	6,36	3,15	-0,22791667					
C	1	3,21	-4,42	-3,37791667					
C	2	7,63	0,91	1,04208333					
C	3	6,72	-3,08	0,13208333					
C	4	9,80	2,53	3,21208333					
C	5	7,27	-2,33	0,68208333					
C	6	9,60	0,00	3,01208333					
C	7	9,60	-0,03	3,01208333					
C	8	9,63	1,63	3,04208333					
C	9	8,00	-1,09	1,41208333					
C	10	9,09	1,29	2,50208333					
C	11	7,80	-1,65	1,21208333					
C	12	9,45		2,86208333					

Tabla 6.21

Cálculo del estadístico C-procedimiento nº 3 para contraste entre Exposición a la TV -Implicación parental

Nº		DATOS		numerador	denominador	ERROR					
Sujeto	Test	TV-1	Impli. Pare-1	dif A-b	C	C=	283,9496	Fracción	C 0,774265 = 2	ESTANDAR=	Z 3,958333 = 8
D	1	2,90	4,36	-1,46	-0,37	-2,37791667		0,22573		24	
D	2	4,54	5,63	-1,09	1,09	-2,00791667				22	
D	3	4,54	6,72	-2,18	0,00	-3,09791667				575	
D	4	4,00	6,18	-2,18	0,19	-3,09791667				0,03826087	
D	5	3,81	6,18	-2,37	-0,55	-3,28791667				0,195603859	
D	6	4,90	6,72	-1,82	-0,55	-2,73791667					
D	7	6,00	7,27	-1,27	-2,22	-2,18791667					
D	8	5,45	4,50	0,95	2,13	0,03208333					
D	9	5,27	6,45	-1,18	-1,00	-2,09791667					
D	10	6,36	6,54	-0,18	-0,55	-1,09791667					
D	11	6,18	5,81	0,37	1,10	-0,54791667					
D	12	6,36	7,09	-0,73	-0,67	-1,64791667					
C	1	3,21	3,27	-0,06	-2,24	-0,97791667					
C	2	7,63	5,45	2,18	2,36	1,26208333					
C	3	6,72	6,90	-0,18	-4,71	-1,09791667					
C	4	9,80	5,27	4,53	1,44	3,61208333					
C	5	7,27	4,18	3,09	-1,42	2,17208333					
C	6	9,60	5,09	4,51	1,21	3,59208333					
C	7	9,60	6,30	3,30	-0,15	2,38208333					
C	8	9,63	6,18	3,45	-0,55	2,53208333					
C	9	8,00	4,00	4,00	1,81	3,08208333					
C	10	9,09	6,90	2,19	-0,52	1,27208333					
C	11	7,80	5,09	2,71	-2,74	1,79208333					
C	12	9,45	4,00	5,45		4,53208333					

Los cálculos del estadístico C se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 6.22

Resultados del estadístico C aplicado a las estrategias Exposición a la T.V - Implicación parental

	Estadístico C	Error típico	V. aprox. Z	p
Estrategia núm. 1	0,7003	0,1956	3,5802	<0.01
Estrategia núm. 3	0,7742	0,1956	3,9583	<0.01

Se resuelve a partir de los resultados obtenidos, que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento de los tratamientos Exposición oral - Implicación parental. Se recurre de nuevo a la comparación de las medias obtenidas para determinar qué estrategia ha sido efectiva. Siendo el valor de las medias para la Exposición a la televisión 6,58 y la de la implicación parental 5,67 se resuelve que la estrategia exposición a la televisión influye favorablemente en la comprensión lectora.

En resumen, de entre las tres comparaciones apareadas, sí muestran diferencias estadísticamente significativas la comparación Implicación Parental- Lectura Voluntaria y Exposición a la T.V - Implicación parental. Finalmente, a través de la comparación de las medias, se ha podido determinar que las estrategias lectura voluntaria y la exposición a la televisión sí influyen en la comprensión lectora en segundas lenguas

6.2 Análisis cualitativo

6.2.1 Metodología

El método cualitativo es aquel que permite la obtención de datos descriptivos mediante distintas herramientas, que permite la utilización de las propias palabras de los participantes, que tiene lugar en el propio contexto natural y que es vista desde una perspectiva holística (Taylor y Bogdan, 1986).

La triangulación de los datos obtenidos mediante los estudios cuantitativo y cualitativo permitirá realizar una interpretación más amplia de los fenómenos estudiados aumentando así la validez de los resultados de la investigación. Así pues, a fin de complementar y ayudar a comprender los resultados obtenidos mediante el análisis cuantitativo se procede a continuación a presentar los resultados obtenidos en el estudio cualitativo.

6.2.2. Resultados correspondientes a la primera pregunta de investigación

1. ¿Afecta el hecho de haber sido alfabetizado en lengua materna o segunda lengua a la comprensión lectora en segundas lenguas?

A pesar de no contar con resultados cualitativos explícitos para dar respuesta a esta pregunta, la información que facilita la siguiente tabla muestra la preferencia de los participantes por la lectura en una lengua u en otra. Los resultados muestran todos ellos coinciden al preferir realizar la lectura en su lengua materna. Estos resultados muestran que con independencia de la lengua en que han sido alfabetizados, todos ellos prefieren leer en su lengua materna.

Tabla 6.23

Cuadro resumen sobre lengua materna, lengua de alfabetización y lengua preferida de lectura de los participantes.

Participante	Lengua materna	Lengua de alfabetización	Lengua preferida de lectura
A	Catalán	Catalán	Catalán
B	Castellano	Catalán	Castellano
C	Catalán	Catalán	Catalán
D	Castellano	Catalán	Castellano
E	Catalán	Catalán	Catalán
F	Castellano	Catalán	Castellano

6.2.3 Resultados correspondientes a la segunda pregunta de investigación

Las entrevistas mantenidas con los dos participantes con los que se utilizó la estrategia de mejora “exposición diaria a la televisión” permiten dar respuesta a la pregunta de investigación formulada de la siguiente manera:

1. ¿Hasta qué punto una mayor exposición a la televisión en lengua inglesa ejerce una mejora en la comprensión lectora en dicha lengua?

Al realizar una primera pregunta sobre qué les parecieron las pruebas de nivel realizadas, el participante C explica que en general no le resultaron difíciles y apunta una gran diferencia entre la realización de la primera prueba y la última, resultándole la última mucho más fácil de realizar (Ver Anexo 10, min 00’08”). Hay que destacar que todas sus respuestas fueron rápidas y contundentes. La respuesta de la participante D coincide con la del participante C al señalar también que a medida que iba realizando más pruebas éstas resultaban más fáciles (Ver Anexo 11, min 00’10”).

Cuando se les formula la pregunta de si consideran importante leer en segundas lenguas, en este

caso, en lengua inglesa, la respuesta del participante C es afirmativa refiriéndose rápidamente a que esta práctica conlleva un aprendizaje de vocabulario y también un aprendizaje o mejora de la ortografía (Ver Anexo 10, min 00'32"). La respuesta de la participante D coincide de nuevo con su compañero y especifica que sí, ya que es necesario poder leer textos e indicaciones. No hace, sin embargo, referencia a qué puede aprender mediante esta lectura.

A la pregunta de si considera que ha aprendido, la respuesta del participante C es afirmativa pero especifica que ha aprendido más leyendo los propios tests que viendo la televisión (Ver Anexo 10, min 00'46"). El participante D, por el contrario, se muestra muy convencido y afirma haber aprendido tanto mediante la exposición a la televisión como mediante la lectura de las propias pruebas (Ver Anexo 11, min 00'24").

Cuando se les pregunta qué han aprendido, el participante C señala que no ha aprendido viendo la televisión ni a nivel de comprensión lectora ni a nivel de comprensión oral. No sabe indicar que es lo que ha aprendido. (ver Anexo 10, min 02'00"). Sin embargo, el participante D considera que ha aprendido y apunta que en general le resulta más fácil la comprensión de la lengua añadiendo que ahora lee más porque le resulta más fácil. (Ver Anexo 11 min 00'35").

En resumen, a partir de las aportaciones realizadas por las dos participantes, y a pesar de ratificar las dos que han aprendido mucho durante la realización de esta investigación, no se puede considerar que la estrategia aplicada sea la causante de esta mejora puesto que la información que una aporta es opuesta a la de la otra; es decir una lo atribuye a la lectura de los tests y la otra a la estrategia.

6.2.4 Resultados correspondientes a la tercera pregunta de investigación

A fin de responder a la siguiente pregunta de investigación, la cual se detalla más abajo, nos servimos de la información obtenida en las entrevistas realizadas a los participantes E y F respectivamente, los cuales leyeron en inglés diariamente durante el tiempo que duró la investigación.

1. ¿Hasta qué punto un aumento en el tiempo dedicado a la lectura en lengua inglesa por placer ejerce una mejora en la comprensión lectora en dicha lengua?

Empezando por la pregunta sobre la experiencia en sí y sobre la dificultad de las pruebas, la participante E explica que le ha gustado mucho leer en inglés (Ver Anexo 12, min 00'20") y que las pruebas no le han parecido difíciles resultándoles todas más o menos igual (Ver Anexo 12, min 00'34").

Al preguntarles si creen que han aprendido, la respuesta de la participante E es afirmativa (Ver

Anexo 12, min 00'13") especificando que ha aprendido con los tests (Ver Anexo 12, min 0'2") con la lectura ha aprendido palabras de vocabulario (Ver Anexo 12, min 00'48) en general y que con los tests ha aprendido otra cosas sin saber decir cuáles (Ver Anexo 12, min 00'52)

A la preguntarle en qué lengua les gusta más leer la participante E responde que en catalán aunque no saber definir el motivo (Ver Anexo 12 min 01'06").

La participante F, responde a la pregunta de qué le ha parecido la experiencia diciendo que al principio le costó un poco acostumbrarse a leer en inglés porque no lo había hecho nunca pero que poco a poco le fue gustando más (Ver Anexo 13, min 00'15"). Sobre las pruebas dice que en general le han parecido un poco dificultosas pero que poco a poco se fue acostumbrando (Ver Anexo 13, min 00'32")

Sobre si ha aprendido mediante la experiencia esta participante responde también afirmativamente y señala que sobre todo vocabulario (Ver Anexo 13, min 00'44"). Explica que ha aprendido leyendo y que con las pruebas de nivel también, pero que no sabe cómo describirlo (Ver Anexo 13, min 01'05")

A la pregunta de en qué idioma le gusta más leer, responde, muy expresivamente, que en castellano y dice rápidamente que es porque su madre es castellano parlante (Ver Anexo 13, min 01'53"). Señala también que no le gusta nada leer en catalán (Ver Anexo 13, min 02'11")

6.2.5 Resultados correspondientes a la cuarta pregunta de investigación

4. ¿Hasta qué punto la implicación parental afectiva en el aprendizaje de la lengua extranjera ejerce una mejora en la comprensión lectora en dicha lengua?

Presentamos primero las repuestas dadas por la participante A. Vale la pena recordar que tanto la participante A como la participante B, no han sido sometidas directamente a ninguna estrategia ya que ésta ha sido aplicada sobre sus madres.

A la pregunta relacionada con la dificultad de los tests, la participante A señala que los últimos le resultaron más fáciles por estar ya más familiarizada con ellos (Ver anexo 14, min 00'13").

A la pregunta sobre si ha aprendido inglés, su respuesta es inicialmente que un poco, y no señala mayor facilidad a la hora de comprender un texto escrito. Dice que depende de cuál pero vuelve a referirse sobre si ha aprendido o no y señala que no le ha servido de nada. (Ver Anexo14, min 00'14" y 00'41").

Al insistir en la experiencia y preguntare directamente sobre cómo ha influido en ella el hecho de que su madre, al igual que ella, estuviera estudiando inglés sostiene que le da igual y que no le ha afectado en nada (Ver Anexo 14, min 0'48").

Al preguntarle sobre qué hacía su madre durante el aprendizaje, comenta que estudiaba bastante y que a veces le preguntaba cosas que no sabía y que ella le podía responder (Ver Anexo 14, min 00'50")

A la pregunta relacionada con la importancia del inglés, señala que es muy importante aprenderlo (Ver Anexo 14, min 01'07") para tener trabajo y poder viajar.

A la pregunta sobre en qué lengua prefiere leer, responde contundente que en catalán (Ver Anexo 14, min 01'29") señalando que el catalán le resulta más fácil de entender, seguido del castellano y después el inglés.

Cuando realizamos a la participante B la pregunta sobre la dificultad de los tests, la participante señala que ha notado diferencias de uno a otro, es decir que unos los ha encontrado más difíciles que los otros.

A la pregunta sobre si ha aprendido inglés, su respuesta es que un poco, pero que no mucho (Ver Anexo 15, min 00'17").

Al insistir en la experiencia y preguntarle cómo ha influido en ella el hecho de que su madre, al igual que ella, estuviera estudiando inglés, comenta que no le ha influido, pero que le gustaba que su madre estudiara inglés por el hecho de poder hacer cosas juntas y viajar. Añade que le daba vergüenza que le preguntara cosas. (Ver Anexo 15, min 00'39" y 00'49").

A la pregunta relacionada con la importancia del inglés, señala que es muy importante aprenderlo (Ver Anexo 15, min 01'07") para que cuando sea mayor le sirva para encontrar trabajo

A la pregunta en qué lengua entiende mejor un texto escrito, responde por orden de preferencia: castellano, señalándolo como más fácil de entender, catalán y finalmente inglés. (Ver Anexo 15, min 01'21")

A continuación presentamos las respuestas realizadas por AA, madre del participante A.

Al preguntarle sobre hasta qué punto considera importante que los padres se impliquen en el

aprendizaje en general de sus hijos en su primera lengua, la participante responde que es “totalmente importante que se involucren en todos los aspectos” (Ver Anexo 16, min 0’15”). Cuando más adelante se le pregunta sobre si cree que en general la implicación parental de las familias es suficiente, contesta negativamente señalándola como muy insuficiente y achacándola a “la falta de tiempo de los padres, a veces por el desconocimiento de los padres sobre los contenidos curriculares y también al nivel social e intelectual de la familia”. (Ver Anexo 16 min 02’07”)

Cuando se le pregunta sobre la importancia de involucrarse en el proceso para la mejora de la comprensión lectora, responde afirmativamente “sí, que haya un seguimiento desde casa de esta lectura” (Ver Anexo 16, min 00’29)

Al cuestionarle la existencia de alguna destreza la cual pueda ser mejorada gracias a una mayor implicación parental responde que “escuchar es importante porque desde casa se puede hacer un seguimiento [...] además pueden participar todos los miembros de la familia o con la lectura si estás involucrada o vas siguiendo la lectura que se hace y preguntado haces que el niño reciba más atención”. (Ver Anexo 16, min 01’03”)

Al insistirle sobre cómo debe ser el soporte a los niños en concreto para la mejora de la lengua extranjera desde casa, responde “facilitando libros que puedan leer, facilitando que hay música en inglés o televisión facilitando todos estos aspectos para que el niño se encuentre involucrado en el mundo que queremos que aprenda. (Ver Anexo 16, min 01’44”)

Cundo se le pregunta sobre si cree que una mayor implicación parental podría tener resultados directos en el logros escolar de modo que se pudieran ver reflejados en evaluaciones estandarizadas señala que “Sí, Absolutamente. Habría mejores resultados como resultado final es obvio, mayor implicación del alumnos que sabe que lo que hace tiene un seguimiento y un interés desde casa [...] Los niños que tienen unos padres detrás que los apoyan o que los ayudan se nota en el rendimiento escolar” (Ver Anexo 16, min 02’40”)

Al cuestionarle la existencia de algún aspecto que se trabaje en el colegio y que a su parecer es imposible que se alcance sin un soporte o implicación parental su respuesta es “desde casa siempre se tiene que trabajar la lectura desde ya de pequeños hay que leer un rato sino diario cada x tiempo” (Ver Anexo 16, min 03’45)

Al preguntarle sobre si considera suficiente el tiempo dedicado a la lectura en segundas lenguas su respuesta es rotunda “No, ya que siempre se favorecen las primeras”.(Ver Anexo 16, min 04’00’)

Al preguntarle sobre qué ha supuesto esta experiencia para ella, señala que ha sido my positiva y

que ha visto que la lengua ahora se aprende de una manera muy distinta a como lo hizo de pequeña, de una manera más intuitiva y no tan normativa (Ver Anexo 16, min 04'31").

Cuando se le pregunta si ha tomado consciencia sobre el efecto que ella puede ejercer en el aprendizaje de su hija, señala que no pensaba que a nivel de segundas lenguas fuera importante pero que el hecho de poder comentar con su hija las cosas que estaba aprendiendo a hecho que ésta se motivara (Ver Anexo 16, min 05'20").

Sobre que ha supuesto para ella esta experiencia destaca como positivas la satisfacción de recordar cosas que tenía olvidadas, ver que puedes expresarte mínimamente en otra lengua y, sobre todo, el poder interrelacionarse con su hija preguntándole cosas. Señala que a veces tenían conversaciones en inglés y que noto como cada vez a su hija le gustaban más estas conversaciones. Comenta que ha notado un cambio importante en su hija. (Ver Anexo16, min 05'54")

Finalmente presentamos las repuestas ofrecidas por la participante BB, es decir la madre del participante B.

Al preguntarle sobre hasta qué punto considera importante que los padres se impliquen en el proceso lector de sus hijos en su primera lengua, la participante responde: "primero que les obligues un poco con lo cual ya te aseguras que leen" y luego señala que si se pone ella a leer con ellos al hacerlo juntos poco a poco les va gustando (Ver Anexo 17, min 0'22").

Cuando se le pregunta hasta qué punto cree que es necesaria esta implicación por parte de los padres responde: "al principio a tope si ellos no tienen la iniciativa de leer y después creo que hay que dejarlos" (Ver Anexo 17, min 01'01") señalando que el momento de dejarlos es cuando ya han conseguido el hábito. Incide que con su hija, la participante, B lo ha conseguido, sin embargo señala que con su otro hijo le cuesta más.

Posteriormente se le pregunta sobre cuál cree que es el efecto que la implicación familiar tiene en el aprendizaje en general. A esta pregunta responde "un poco como con la lectura, que tienes que estar un poco al principio con ellos para que cojan ritmo y luego ya soltarlos" (Ver Anexo 17, min 01'55").

Cuando se le pregunta sobre la existencia, a su parecer, de una destreza lingüística o área curricular que requiera más la implicación parental que otra responde: "si les cuesta en alguna un área, pues ahí tú tienes que involucrar mucho hasta que arrancan o no arrancan y tienes que seguir ahí al pié del cañón" añadiendo que al principio hay que ponerse un poco en todo hasta que ellos mismo van pidiendo que se les deje. (Ver anexo 17, min 02'14")

A la pregunta ¿cómo debe ser la implicación parental?, responde que al principio hay que estar muy encima y luego que depende del carácter de los hijos, señalando que con su hija, la participante B, ha estado siempre muy encima porque es “muy vaga” (Ver Anexo 17 min 02’58’’)

Cuando se le pregunta sobre si cree que una mayor implicación parental podría tener resultados directos en el logros escolar de modo que se pudieran ver reflejados en evaluaciones estandarizadas, señala que en el grupo del entorno de su hija ya hay mucha implicación familiar pero que quizás en otros grupos una mayor implicación sí se vería reflejada en el logro escolar (Ver Anexo 17, min 03’59’’).

Al cuestionarle la existencia de algún aspecto que se trabaje en el colegio y que a su parecer es imposible que se alcance sin un soporte o implicación parental su respuesta es “¿cómo les enseñan ahora? Hombre, es que hace falta mucho más apoyo en casa” (Ver Anexo 17, min 04’24’’) apuntando como insuficiente el método de enseñanza actual que su hija recibe. Señala que “de contenidos van muy flojos, creo que van muy flojos, y de estrategias creo que van mal. Creo que tendrían que usar más la memoria” (Ver Anexo 17, min 04’50’’). A modo de resumen señala que falta mucho en el colegio en el sentido que falta más exigencia y nivel y que es imprescindible la implicación parental a día de hoy para que los alumnos salgan bien preparados.

Cuando se procede a preguntarle sobre el aprendizaje de segundas lenguas y si considera suficiente el tiempo dedicado a ellas responde con un claro y expresivo “No” y se señala a sí misma como una “fracasada” (Ver anexo 17, min 05’40’’) achacando este fracaso a una cuestión de calidad y de tiempo, y sugiere que debería haber más asignaturas en ingles (Ver anexo 17, min 05’59’’), considerando esta metodología como “básica, o sea que fuera una tercera lengua en el entorno escolar, pero una tercera lengua de hablar, vamos, igual que el catalán, castellano el inglés, pues dos asignaturas en inglés, ¡pues ya está!” (Ver Anexo 17, min 06’05’’).

Al preguntarle sobre qué ha supuesto esta experiencia para ella, señala que ha mejorado mucho su comprensión oral y que está muy orgullosa de sí misma (Ver Anexo 16, min 06’20’’).

Cuando se le pregunta sobre si ha tomado consciencia sobre el efecto que ella puede ejercer en el aprendizaje de su hija, señala “he tomado consciencia hoy precisamente” (Ver Anexo 17 min 06’40’’) Hay que subrayar, para poder entender esta respuesta, que la participante conoció los resultados de la evolución de su hija justo el mismo día en que se realizó esta entrevista una vez concluido el periodo de recogida de datos cuantitativo. La participante B, como ya hemos visto más arriba, reporto la experiencia como muy positiva y muy motivadora.

Resumen

En este capítulo se ha presentado el análisis de los resultados obtenidos, el cual viene estructurado por las preguntas de investigación. Se detallan primero los resultados obtenidos mediante el uso del método cuantitativo. Dadas las características del estudio, el cual recordamos es un estudio de casos múltiple, se ha abordado el análisis de los resultados desde dos enfoques distintos presentando los resultados primero según un enfoque grupal y posteriormente, se presentan los resultados tomando el enfoque de caso único.

A continuación, y a fin de complementar y comprender mejor los resultados del estudio cuantitativo se han presentado los resultados obtenidos mediante el método cualitativo.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

7.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La presente investigación, tal y como se ha podido observar a lo largo del desarrollo de este estudio, ha proporcionado gran cantidad de información mediante el uso de un método mixto el cual integra técnicas cuantitativas y cualitativas. Las conclusiones que a continuación se presentan son, pues, producto de la vinculación de unos datos y otros.

Basado en el conjunto de múltiples fuentes de evidencia, como la bibliografía consultada, las opiniones de los participantes y principales informadores y la cuantificación de la evaluación de la comprensión lectora en segundas lenguas, este estudio nos proporciona una visión sobre la adecuación de determinadas estrategias para la mejora de la comprensión lectora en segundas lenguas.

Según los resultados del estudio piloto realizado, podemos concluir que el aumento en el número de horas lectivas en segundas lenguas como estrategia para la mejora de la comprensión lectora en la misma lengua, no ha manifestado su eficacia en el presente estudio. Sin embargo, son muchas las conclusiones que se obtienen de él.

Se ha demostrado por un lado, gracias a los resultados obtenidos en éste estudio, que la falta de una formación adecuada, tanto por parte del profesorado, como por parte del equipo asesor supone una dificultad importante a la hora de optimizar el rendimiento y mejorar los resultados académicos de los alumnos. Por otro lado, ha quedado también demostrado que el hecho de no establecer una diferenciación sistemática a nivel de centro entre comprensión literal y comprensión inferencial a la hora de evaluar la comprensión lectora, puede llevar, primero, a pensar que la dificultad en la comprensión lectora es menor que la que realmente existe, y segundo y con mayores consecuencias, puede llevar a implementar estrategias de mejora inadecuadas las cuales pueden acabar, tal y como sucedió en el colegio Alfa, en un esfuerzo en vano no rentabilizando la escolarización y limitando las posibilidades de futuro de, precisamente, el alumnado más débil y perjudicado de la sociedad actual. Dicho de otro modo, la realización de un mal análisis o análisis superficial de las necesidades del alumnado, y muy en especial del alumnado multilingüe inmigrado, requiere de la atención de un profesorado muy cualificado y específicamente formado para dar solución a las necesidades de estos alumnos las cuales difieren mucho de sus coetáneos autóctonos. Si a esto se le añade, tal y como se presentaba en el capítulo 5, que en el año 2008 el número de los alumnos escolarizados inmigrantes en el camp de Tarragona ascendía a un nada discreto 17%, se hace todavía más evidente la necesidad de cubrir con garantías las necesidades en cuanto a comprensión lectora de estos alumnos a fin de, por un lado, tener alumnos que se puedan desenvolver con

facilidad en cualquiera de las áreas curriculares sea cual sea su lengua materna o país de origen y, por otro lado, a fin de que el hecho de tener alumnos de distintos orígenes deje de repercutir en el rendimiento escolar grupal por causas relacionadas con la comprensión lectora.

Por lo que al estudio principal, los datos demuestran que, en lo que se refiere a haber sido alfabetizado en lengua materna o en una segunda lengua y a los efectos que esto puede tener en la comprensión lectora en segundas lenguas, sí existe una mejor comprensión lectora en segundas lenguas por parte de aquellos alumnos que han sido alfabetizados en su lengua materna. Por otro lado, la respuesta repetida y reiterada por diversos participantes, de no saber explicar por qué motivo les gusta más leer en una lengua que en otra y la coincidencia de preferir leer en lengua materna induce a pensar que, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, existen mecanismos automáticos inconscientes poco accesibles a la consciencia del participante.

En cuanto a la utilización de estrategias no curriculares para la mejora de la comprensión lectora, estas han manifestado tener un lugar en el aprendizaje de segundas lenguas, además de alertar sobre la insuficiencia o mal planteamiento de esta destreza por parte del sistema educativo.

Así pues, en lo que se refiere a la exposición a la televisión como estrategia para la mejora de la comprensión lectora, los resultados obtenidos demuestran el efecto positivo de esta estrategia, permitiendo concluir que la estrategia implementada ha sido efectiva en el proceso de mejora de la comprensión lectora. Factores como un nivel no del todo adecuado al participante o un contenido poco interesante, surgen como posibles factores a tener en cuenta en una futura replicación con mayor número de sujetos para la observación de efectos aún más significativos. A pesar de la gran cantidad de estudios que relacionan la adquisición de vocabulario con la mejora de la comprensión lectora a partir de la propia práctica lectora, son prácticamente nulos los estudios que analizan, además de la adquisición de vocabulario a través de la exposición a la televisión, la transferencia de ésta adquisición a la comprensión lectora. Así pues, estos resultados deben animarnos a mejorar esta práctica y su investigación llevando a cabo estudios con una selección de material más adecuado al perfil de los participantes, cuyo nivel no sea demasiado fácil ni difícil y que a su vez despierte el interés del participante de modo que éste puedan adquirir más vocabulario y transferirlo a la comprensión lectora.

Por lo que se refiere a los efectos observados en la aplicación de la lectura extensiva diaria como estrategia para la mejora, se puede decir que ésta también ha manifestado un efecto positivo en el presente estudio y que, por lo tanto, tendría repercusiones positivas en un estudio con mayor número de participantes. Además, se puede deducir del estudio de esta estrategia junto con el análisis de la instrucción en comprensión lectora en el sistema educativo actual y la bibliografía consultada, que la exigencia en la competencia en comprensión de lengua escrita en lengua extranjera fijada

por el currículum de primaria aparece como insuficiente mostrando un claro desequilibrio con la exigencia que de esta competencia se realiza en etapas superiores, pasando de, prácticamente, no leer más que pequeños enunciados, escuetas frases o textos muy cortos a la lectura de libros, sin haber enseñado a cómo leer en lenguas extranjeras o haber implementado alguna estrategia para tal fin como se realiza en primera y segunda lengua. La aplicación de esta estrategia ha permitido llegar a consideraciones que pueden resultar de especial interés para el sistema educativo tal y como se explicará en el siguiente apartado.

En cuanto a la estrategia de la implicación parental para la mejora de la comprensión lectora, si bien es cierto que las aportaciones de las participantes A y B son contradictorias, las aportaciones de las participantes AA y AB son coincidentes y consideran positivo el efecto producido por la estrategia implementada, lo cual, juntamente con los resultados obtenidos cuantitativamente permiten afirmar que, en una replicación con mayor número de participantes, es muy posible que esta aplicación manifieste su efectividad a pesar de no haberse podido demostrar en la presente investigación. Siendo cada vez más los estudios que demuestran cómo el aprendizaje de segundas lenguas por parte de los padres o tutores de los alumnos inmigrados influyen positivamente en la comprensión lectora de estos alumnos, son pocos, sin embargo, los estudios que se plantean investigar este fenómeno en el aprendizaje de segunda lenguas en alumnos no inmigrados. Factores como la disponibilidad y el compromiso por parte de los familiares de los participantes afloran como principales dificultades para la implementación de esta estrategia. A pesar de ello, el presente estudio ha permitido realizar un breve acercamiento a este enfoque manifestando que sí existe una posibilidad de mejora utilizando esta estrategia y abriendo una puerta a la investigación de la implicación parental en segundas lenguas des de un punto de vista hasta ahora sólo considerado con alumnos inmigrados.

En suma, parece que tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo de los datos obtenidos en el estudio, concluyen que la aplicación de las diferentes estrategias extracurriculares propuestas son estrategias de mejora posibles, apareciendo como eficaces:

- a) la lectura extensiva voluntaria por la facilidad de aplicación y los efectos que ésta puede ejercer en otras lenguas
- b) la exposición a la televisión a pesar de que una selección de material más adecuado al nivel del alumnos aparece como factor determinante para una mayor efectividad de la estrategia.

7.2. CONCLUSIONES

Acordes a cómo van avanzando las exigencias del mundo profesional y social actual, un buen conocimiento de la lengua inglesa en todas sus destrezas y, especialmente, en la comprensión lectora en inglés resulta fundamental para un desarrollo competente en los ámbitos mencionados para los actuales estudiantes de primaria.

A fin de poder analizar la progresión de la comprensión lectora se realizó un primer estudio piloto con un participante con una lengua minoritaria. Este estudio dio lugar a la realización de esta investigación para la que se escogieron seis alumnos de sexto curso de primaria de un mismo centro escolar siguiendo unos criterios de selección preestablecidos y basados en la bibliografía existente la cual se presenta a continuación a modo de resumen:

- La formación curricular en comprensión lectora propiamente concluye en sexto curso de primaria y por tanto, se considera este el momento más oportuno para evaluar si dicha formación ha sido beneficiosa o no.
- La implicación parental en este nivel de la educación primaria favorece la motivación para el aprendizaje de segundas lenguas (Hoover, Dempsey y Sandler, 1995)
- Una alta frecuencia en la lectura voluntaria (por placer) en el hogar está directamente relacionada con una mayor eficacia en la comprensión lectora del alumno.(Rowe, 1991)
- El lenguaje oral junto con las habilidades codificadoras implícitas no solo ayuda en el desarrollo de la habilidad lectora sino que establecen la base para el desarrollo de habilidades lingüísticas más avanzadas como la comprensión lectora (Cain & Oakhill, 2007)

Del desarrollo del estudio piloto podemos concluir que:

Por lo que se refiere a la actitud del profesorado hacia la lengua materna de los alumnos y a las distintas lenguas en general, la no aceptación de la lengua de los alumnos inmigrantes y en consecuencia, el rechazo a su cultura de origen, junto con una rigidez en las instrucciones fijadas por el departamento de educación, en las que apenas se perciben diferencias de actuación según las características y necesidades de cada centro escolar, no facilita la integración de los alumnos inmigrado ni favorece su desarrollo personal lo cual repercute directamente en su progreso académico.

El análisis de necesidades para la implementación de unas estrategias u otras para la mejora del rendimiento académico en el centro Alfa y, en especial, para la mejora de la comprensión lectora, han permitido concluir que una formación especializada y adecuada, tanto por parte del profesorado como del cuerpo técnico externo asesor, es vital para una mejora del rendimiento de estos alumnos. Aspectos como, por ejemplo, el uso de estrategias metacognitivas no pueden ser obviadas en el proceso de enseñanza como la de este centro la cual requiere forzosamente la comprensión de una segunda lengua para el trabajo de cualquiera de sus áreas. No todo el profesorado debe tener tal grado de formación pero sí parece imprescindible que, al menos, algunos de los profesores y más en especial los técnicos asesores sí la tengan.

Finalmente este estudio permite concluir que, en la medida de lo posible, una mediación o la existencia de mayores recursos para el aprendizaje de la lengua local por parte de los familiares,

en especial, de las madres de los alumnos inmigrados, tendría un efecto positivo en el rendimiento escolar de los hijos puesto que su dedicación, supervisión y colaboración en las tareas de los hijos podría tener lugar.

En el cuadro siguiente se exponen, a modo de resumen, las conclusiones obtenidas en el estudio piloto.

Tabla 7.1
 Conclusiones obtenidas a partir del estudio piloto

Problemas que surgen durante la recogida de datos en el presente estudio	Causas	Posibles soluciones	Frecuencia	Investigadores que estudian el problema
Actitud del profesorado respecto al uso de las distintas lenguas	Prejuicios, creencias, instrucciones erróneas	Adaptación e interpretación de las instrucciones fijadas por el departamento de educación	Bastante frecuente	
Actitud del profesorado respecto a la alfabetización	Desconocimiento del tema, falta de asesoramiento	Actualización de la formación del profesorado y de los equipos de asesoramiento; en cuanto a la actitud y creencias, difícil solución.	Bastante frecuente	
Estrategias destinadas a la mejora de la comprensión lectora	Mal análisis, falta de asesoramiento, desbordamiento del profesorado	Reestructuración de la programación del área de lengua catalana y considerar la instrucción de estrategias metacognitivas	Inexistente	Oxford, Yang, Woodraw
Percepción del entorno familiar sobre el uso de las lenguas	Experiencia propia, mala aceptación de la lengua materna en el centro escolar	Tener en consideración la lengua materna en el entorno escolar y flexibilizar el uso de las distintas lenguas en el entorno escolar	Bastante frecuente	Genesee, Cummins
Implicación familiar en el proceso de aprendizaje de lenguas	Analfabetización, desconocimiento de la lengua de escolarización	Ofrecer más ayudas para la alfabetización de inmigrantes prestando especial atención a las personas con menores a su cargo	Bastante frecuente	Gregory, Edwards,

Del desarrollo de la investigación se puede concluir que:

En cuanto a la importancia de la lengua de alfabetización, los resultados cuantitativos presentados en el capítulo anterior demuestran la existencia de una mejora en la comprensión lectora de los participantes en función de la lengua de alfabetización. Si a esto añadimos la información hallada al preguntar a todas las participantes cuál es la lengua en la que prefieren leer, se puede concluir que existe una relación entre la lengua de alfabetización y la comprensión lectora reforzando el reconocido estudio elaborado por Swain et al. (1990) el cual sostenía que haber sido alfabetizado en lengua materna es un elemento clave para el aprendizaje de segundas y terceras lenguas.

Por lo que se refiere a la exposición a la televisión, se puede concluir, tal y como ha apuntado el estudio cuantitativo, que ésta ejerce un efecto también positivo en la comprensión lectora de segundas lenguas.

Sobre la lectura extensiva voluntaria, las respuestas obtenidas en el estudio cuantitativo analizados en esta investigación, demuestran que existe evidencia empírica que permite prueba los efectos positivos de esta estrategia. Estos resultados, juntamente con los obtenidos mediante el análisis cualitativo corrobora los estudios realizados por Krashen (1993), Tsang (1996), Bamford (1997) y Nation (1997) los cuales, tal y como hemos visto en el capítulo tercero, relacionan la práctica de la lectura extensiva con un aumento del aprendizaje de léxico, y en consecuencia, con la comprensión lectora.

En cuanto a la implicación parental, las aportaciones realizadas por AB, por BB y por B permiten concluir, junto con los resultados del estudio cuantitativo, que en una replicación del estudio con un tamaño muestral mayor, se aportaría evidencia de los efectos positivos resultantes de la aplicación de esta estrategia.

7.3. APORTACIONES DE ESTE ESTUDIO AL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Uno de los principales retos de los sistemas educativos internacionales actuales es el de incrementar la competencia en comprensión lectora. Así lo demuestra el interés mostrado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IAE) mediante la realización en 2001, 2006 y 2011 de una prueba específica que mide las tendencias en el rendimiento en comprensión lectora (PIRLS).

Partiendo de la base que PIRLS considera la motivación que se tiene para leer como condicionante para la competencia lectora y fija como propósitos para la lectura, la lectura como experiencia

personal, la lectura para el uso de información además de como forma de interacción social y como instrumento para el aprendizaje, el sistema educativo español debe desarrollar nuevas estrategias para la mejora de dicha competencia, no sólo en primeras lenguas, sino también en segundas y en lenguas extranjeras, pues así lo dispone también la misma IAE de modo que los alumnos que de él deriven, estén preparados para incorporarse a un entorno laboral más internacional y más competitivo.

El principal objetivo de este estudio ha sido analizar diversas estrategias no curriculares que pueden favorecer o complementar las estrategias curriculares para la mejora de la comprensión lectora centrando la investigación en la motivación y la adquisición de vocabulario.

Los resultados que se derivan de esta investigación, permiten realizar recomendaciones concretas que pueden ser de interés para el profesorado y el sistema educativo.

Una de las recomendaciones que se deriva, a partir de las conclusiones expuestas en los estudios empíricos, es la propuesta de que la lectura extensiva voluntaria se trabaje de manera específica, puesto que, por un lado, la implementación de esta estrategia en alumnos de último ciclo de primaria, como es el caso de los participantes de este estudio, podría aumentar la adquisición de vocabulario y de comprensión lectora de los alumnos sin suponer una carga lectiva adicional pero que quedaría, sin embargo, reflejada en una mejora de los resultados académicos.

Queremos enfatizar la posible potencialidad de esta estrategia por lo sencilla que resulta su aplicación y, en especial, por su efecto motivador el cual desarrolla del gusto por la lectura no sólo en la lengua meta, sino también en las otras lenguas, mostrándose esta estrategia como un enfoque multilingüe óptimo para la mejora de la comprensión lectora en general.

Otra posible recomendación que se deriva de esta investigación es la de incluir o aceptar la lengua materna del alumno en el entorno escolar, especialmente en el caso de los alumnos con lengua minoritarias, y aunque sea de un modo indirecto, a fin de que éste se sienta valorado y respetado como persona, aumente su autoestima y en consecuencia devuelva este respeto a su cultura y lengua de acogida.

Otra recomendación la cual aparece, en cierta forma a consecuencia del anterior, es la de proveer a los centros educativos y profesorado de la formación y asesoramiento suficiente y adecuado por parte de especialistas a fin de que conjuntamente puedan activar estrategias, mecanismos o herramientas apropiadas para la mejora de la comprensión lectora en segundas lenguas ya sea bien para cubrir las necesidades de alumnos con lenguas minoritarias o las de los alumnos autóctonos que empiezan a leer en segundas lenguas.

Finalmente, se concluyen las propuestas de recomendación con la sugerencia de abordar las estrategias de trabajo o mejora de la comprensión lectora desde un enfoque multilingüe y temprano por parte del currículum educativo, puesto que, tal y como sucede con la lectura extensiva voluntaria, los efectos son beneficiosos no sólo en la lengua objeto de estudio sino en todas las lenguas de los alumnos.

7.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se exponen las limitaciones que han sido detectadas a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación, entendidas como factores externos, que escapan al control del investigador, pero que deberían tenerse en cuenta en futuros estudios.

En cuanto a las limitaciones encontradas en la realización del estudio piloto, destacar la dificultad para encontrar un participante el cual adquiriese un serio compromiso de colaboración. Al tratarse de un estudio longitudinal el participante debía estar disponible, en este caso, durante ocho meses. Dadas las costumbres y cultura del colectivo marroquí, definida por ellos mismos como “eternos inmigrantes, fuera de paso y siempre lejos de lugar de origen”, (Chaïb, M en Moreras, J, 2004, p. 312), este estudio se inició en tres ocasiones quedando en dos ocasiones a medias por causas ajenas al investigador y directamente relacionadas con el participante. En una ocasión el participante volvió a su país de origen a mitad del estudio y en otra ocasión la hermana mayor, la cual actuaba como informadora principal de la familia, contrajo matrimonio y se perdió desde entonces todo el contacto con el participante. Finalmente el estudio se pudo llevar a cabo en un tercer intento gracias a la medicación del centro escolar aconsejando y analizando detalladamente qué familia y qué participante podrían adquirir mayor compromiso.

Por lo que se refiere a la investigación principal, la primera de las limitaciones identificadas es el pequeño número de participantes que en ella han intervenido destacando que los resultados obtenidos no pueden ser considerados como representativos de todos los alumnos de sexto de primaria en Cataluña. Aún así, puesto que se ha utilizado la herramienta estadística Factor C, especialmente diseñada para el análisis de datos con muestras especialmente pequeñas, sí se puede ofrecer una particular perspectiva sobre el uso de prácticas no comunes en la actualidad para la mejora de la comprensión lectora pudiendo ofrecer nuevos campos de actuación.

Otra de las limitaciones encontradas es que todas las participantes del estudio fueran niñas. De entre los 64 participantes susceptibles de ser elegidos, sólo se encontraron seis, casualmente todas niñas, que cumplieran todos los criterios de selección determinados y, en especial, que tuvieran el mismo nivel de lengua inglesa. Se tendrá en cuenta de cara a futuras investigaciones el hecho de

que se deberían incluir participantes de ambos sexos.

7.5 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La comprensión lectora en segundas lenguas es un complejo y amplio campo con un sinfín de líneas de investigación y de profundización la cual está experimentando un interés creciente, tanto en el campo de la adquisición de segundas lenguas como en el campo de la educación, puesto que, en gran parte, de ésta depende un mayor o menor logro escolar del alumnado.

A continuación se apuntan diferentes propuestas para futuras líneas de investigación que han sido identificadas a consecuencia del desarrollo de esta investigación.

En primer lugar, se propone la continuación de este trabajo de investigación, tal y como el análisis estadístico de los resultados de esta investigación apunta, realizando una replicación del mismo con un mayor número de sujetos a fin de verificar lo que de momento son indicios.

En línea con una futura derivación lingüística de la materia, en cuanto a la lengua de alfabetización se refiere, y en base al análisis de los resultados obtenidos, se propone un nuevo proyecto de investigación en el que se incluiría la identificación de mecanismos psicolingüísticos que hacen que a un lector le resulte más sencillo leer en lengua materna a pesar de haber sido alfabetizado y escolarizado en otra lengua y que puedan tener incidencia en la comprensión lectora. Se considera de especial interés en un sistema educativo multilingüe, en el que los perfiles lingüísticos de los alumnos son múltiples y diversos, averiguar las diferencias sustanciales existentes entre el perfil del lector alfabetizado en primera lengua y el lector alfabetizado en segunda lengua a fin de poder incidir adecuadamente en unos y otros.

En una línea más pedagógica, se propone un estudio más profundo de la lectura extensiva voluntaria en segundas lenguas dentro del marco escolar, similar a los realizados por Bamford (1997) o Hayashi (1999) y que valorara los efectos de esta estrategia en la comprensión lectora en el sistema educativo español. Esta propuesta podría ir acompañada de un segundo estudio o estudio paralelo que compare la aplicación de la lectura extensiva voluntaria en lengua materna y en segundas lenguas y que analice los efectos de una y otra aplicación.

7.6 COMPETENCIAS ADQUIRIDAS CON EL DESARROLLO DE ESTA INVESTIGACIÓN

La realización de una tesis doctoral supone una experiencia única en la que el doctorando debe de hacer uso, tanto de conocimientos y competencias personales que ya disponía al iniciar este proceso, como de nuevas competencias y habilidades que nunca había necesitado ni imaginado.

Durante ocho años he enseñado, mejor decir, intentado enseñar inglés, a alumnos árabes escolarizados en catalán y que hablan normalmente en castellano. Durante diez años, he enseñado, de nuevo mejor decir, intentado, enseñar inglés a alumnos bilingües que según muestran las evaluaciones oficiales, no dominan ni el catalán, ni el castellano, ni el inglés. Mi experiencia y mis inquietudes como docente de lengua extranjera y docente de lengua catalana y castellana a alumnos con lenguas minoritarias, me llevaron un día a preguntarme qué hacíamos mal. Durante cuatro años he intentado averiguar qué hacíamos mal y qué podemos hacer.

La realización de este trabajo de investigación me ha llevado, además de a conocer más de cerca la autodisciplina, la automotivación, la paciencia y la perseverancia, a saber un poco más sobre comprensión lectora en segundas lenguas, a realizar una autoreflexión sobre la propia práctica docente, a ser crítico con ella, a reconocer las limitaciones formativas, a mirar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas desde otros prismas dejando de lado las fronteras y las normativas educativas, a reflexionar sobre el sistema educativo, a ser crítico con él pero también a entender sus limitaciones, a leer, a buscar, a cuestionar, a polemizar, a contrastar, a tener capacidad de análisis y capacidad de síntesis y en, definitiva, a intentar aportar un minúsculo grano de arena a un campo de estudio apasionante que no es más que “ A psycholinguistic guessing game” (Goodman, 1967).

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott-Chapman, J. (1993). Is the debate on quantitative versus qualitative research really necessary?. *The Australian Educational Researcher*, 20(1), 49-63.
- Acosta, V. M., & Moreno, A. M. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje. Masson.
- Act, N. C. L. B. (2002). of 2001, Pub. L, 107-110.
- Adams, M. J. (1982). Models of reading. *Advances in Psychology*, 9, 193-206.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, G. R., & Berzonsky, M. D. (Eds.). (2003). *Blackwell handbook of adolescence*. Malden, MA: Blackwell
- Adams, M., & Bruce, B. (1980). Background knowledge and reading comprehension. *reading education report no. 13*.
- Adams, M. & Collins, A. (1979) .A Schema-Theoretic View of Reading. FREEDLE, R. (ed.). *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex,
- Adams, S. J. (1982). Scripts and the recognition of unfamiliar vocabulary: Enhancing second language reading skills. *The Modern Language Journal*, 66(2), 155-159.
- Adelman, C., Jenkins, D. & Kemmis, S (1976). Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, 6, 139-150.
- Agabrian, M. & Millea, V. (2005). *Parteneriate școală – familie – comunitate*. Studiu de caz. Iași: Editura Institutul European.
- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*.
- Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: A neglected essential in the ESL reading class. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 3(1)
- Akhtar, N., & Tomasello, M. (1997). Young children's productivity with word order and verb morphology. *Developmental psychology*, 33(6), 952.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading Ernst Klett Sprachen*.
- Alderson, J C, Figueras, N, Kuijper, H, Nold, G, Takala, S, Tardieu, C (2004) *The Development of Specifications for Item Development and Classification within the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. The Final Report of the Dutch CEFR Construct Project, Project Report*, Lancaster University, Lancaster, UK, retrieved from: www.eprints.lancs.ac.uk/44/
- Allison, P. & Pomeroy, E. (2000) .How shall we 'know? Epistemological concerns in research in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 23(2), 91–97
- Alonso Tapia, J.Cols. (1992). *Leer, Comprender y Pensar.Nuevas Estrategias y Técnicas De Evaluación*,
- Alyousef,, H. S. (2006). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *Journal of Language and Learning* 5, 1: 63-73.

- Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(3), 261-295.
- Anderson, R. C. (1984). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*, 29, 243-257.
- Anderson, G. y Arsenault, N. (1998) *Fundamentals of Education Research*, London: The Falmer Press.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of Reading Research*, 1, 255-291.
- Anderson, R. C., Spiro, R. J., & Anderson, M. C. (1978). Schemata as scaffolding for the representation of information in connected discourse. *American Educational Research Journal*, 3, 433-440.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., Wright, J. C., Larson, R., (2001). Early childhood television viewing and adolescent behaviour: the recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 66, i-viii + 1-154.
- Anderson, D. R., & Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 505-522.
- Anglés, E. A., Quintana, L., & Cros, A. (1991). Coherencia textual y lectura.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., Liang, L., Durán, L. K., Laing, S., Aghara, R., Swank, P. R., Assel, M. A. Y Ladry, S. H. (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), 857-876.
- Arnau, J. y Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, 2, 30-39.
- Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist*, 30(8), 821.
- August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners*. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Baddeley, A. D. (1990). The development of the concept of working memory: Implications and contributions of neuropsychology.
- Bachman, L F (1990) *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford:Oxford University Press.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, L. & Brown, A.L. (1982). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson, M. Kamil, R. Barr & P. Mosenthal (Eds), *Handbook of Reading Research*. N.Y. : Longman.
- Baker, L. y Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills of reading. En D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman (b).

- Balli, S., Wedman, J. y Demo, D. (1997). Family involvement with middle-grade homework: effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education* 66, 31-47.
- Bamford, J. (1987). Extensive reading using graded readers...and beyond. presentation given at JALT osaka chapter meeting, Osaka, Japan .
- Bang, H. J., & Zhao, C. G. (2007). Reading strategies used by advanced korean and chinese esl graduate students: A case study. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 7(1)
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150-162.
- Bartlett, F. (1932). Los factores sociales en el recuerdo. *Estudios Básicos En Psicología Social*, 3-56.
- Bartlett, L. V., Kemmis, S., & Gillard, G. (Eds.). (1982). *Perspectives an case study*. Geelong, Australia: Deakin Universily Press.
- Bassey M (1983) *Pedagogic Research into Singularities: case-studies, probes and curriculum innovations*, *Oxford Review of Education*, 9(2), 109-121
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baumann, J. F., & Kameenui, E. J. (1988). Research on vocabulary instruction: Ode to voltaire. . In J. Flood, J. J. D. Lapp, & J. R. Squire (Ed.), *Handbook of research on teaching the english language arts*. New York, NY: Macmillan: 604-632
- Beretta, A. (1986) Toward a methodology of ESL program evaluation. *TESOL Quarterly* 20(1) 144-155.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives* Ablex Publishing Corporation.
- Bernhardt, E.B. (2005). Progress and procrastination in second-language reading. In Mary McGroarty (Ed). *Annual Review of Applied Linguistics*, 133-150. Cambridge: CUP.
- Best, C. T., & Strange, W. (1992). Effects of phonological and phonetic factors on cross-language perception of approximants. *Journal of phonetics*, 20(3), 305-330.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560.
- Bialystok, E. (1990) *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second- Language Use*, Oxford: Basil Blackwell.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children* Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in early bilingual children. A framework for research. *Language Learning*, 52, 159-199.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). In other words: The psychology and science of second language acquisition.
- Biemiller, A. (2003). Oral comprehension sets the ceiling on reading comprehension. *American Educator*, 27(1), 23-23.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal*

of Educational Psychology, 93(3), 498.

- Bleeker, M. M., & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96, 97–109.
- Blosser, B. J. (1988). Ethnic differences in children's media use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 32(4), 453-470.
- Bongaerts, ., van Summeren, C., Planken, B., and Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition* 19:447-465.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *Aila Review*, 8, 45-60.
- Bouchard, J.-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin, *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!*
- Braine, Martin D.S. (1976). Children's First Word Combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 41(1).
- Brewer, J.D. (2000) *Ethnography*, Buckingham: Open University Press.
- Brinton, D. M., M. A. Snow y M. B. Wesche. (2004). *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Vol. 1, p. 994). New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. *Reading Comprehension: From Research to Practice*, , 49-75.
- Brown, C., Sagers, S. L., & LaPorte, C. (1999). Incidental vocabulary acquisition from oral and written dialogue journals. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(02), 259-283.
- Brown, G. (1971). *Human teaching for human learning. An introduction to Confluent Education*. New York: The Viking Press.
- Bryman, A. (1988) *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (2004). Structure, agency, and pedagogy in children's media culture. *Pikachu's global adventure: The rise and fall of Pokémon*, 12-33.
- Burgess, R. G. (1982). *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: Routledge.
- Burgess, R.G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: UnwinHyman.
- Burnard, P. (1991) *Experiential Learning in Action*. Aldershot, Hants., UK: Gower.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. London: Heinemann.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Reynolds, M. (1999). Learning to make good decisions: A self-regulation perspective. *Child Development*, 70, 1121–1140.
- Cairney, T. (1990). *Teaching Reading comprehension*, Filadelfia, Open University Press.

- Cambridge Primary English as a Second Language Curriculum Framework. (2011) http://www.v-i-s.dk/UserFiles/file/CambridgePrimary_Ensglish_as_a_Second_Language_Curriculum_Framework.pdf
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Rand McNally, Chicago, Illinois.
- Carew, J. V. (1980). *Experience and the development of intelligence in young children at home and in day care*. Monographs of the Society for Research in Child Development.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., . . . White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215.
- Carrell, P. L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33, 183–207.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21(3), 461-481.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *Tesol Quarterly*, 23(4), 647-678.
- Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.). (1997). *Exploring Spoken English (Vol. 2)*. Cambridge University Press.
- Castillo, G. (1973). *Left-handed teaching. Lessons in Affective Education*. New York: Holt
- Cattell, J. M. (1886). The time it takes to see and name objects. *Mind*, 11(41), 63-65.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). (2007). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). (20012). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2001-2012)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Chall, J. 5., Jacobs, VA, & Baldwin, LE (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*.
- Chamot, A. U., Kupper, L., & Impink-Hernandez, M. V. (1988a). *The study of learning strategies in foreign language instruction: findings of the longitudinal study*. McLean, VA: Interstate Research Associates.
- Chamot, A. U., Kupper, L., & Impink-Hernandez, M. V. (1988b). *The study of learning strategies in foreign language instruction: the third year and final report*. McLean, VA: Interstate Research Associates.
- Chartier, R., & Paire, A. (2002). *Practicas de la lectura* Plural editores.
- Cho, K., & Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the sweet valley kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37(8), 662-667.

- Choy, V. K. S. (1993). Parents' critical reflections on an elementary Japanese bilingual bicultural public school program: A participatory research study. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Christakis, D. A. (2006). The hidden and potent effects of television advertising. *JAMA*, 295(14), 1698-1699.
- Christian, K.; Morrison, F. J.; & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.
- Citoler, S. A. D. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo: Lectura, escritura, matemáticas
- Clark, D. P. (1985). Metacognitive awareness of deaf adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 46(8), 22-46.
- Clarke, M.A. (1980) The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, 64, 203-209.
- Clay, M. M. (2004). Talking, reading and writing. In *The Journal of Reading Recovery*, 3(2), 1-15.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* Cambridge University Press.
- Coady, J. (2000). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Eds. J. COADY y T. HUCKIN. Cambridge: Cambridge University Press. 225-237.
- Coady, J. y Huckin, T. (2000). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (1995). In which language do/should multilinguals think? *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 99-113.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 331-362). Hoboken, NJ: Wiley.
- Constantino, R. (1994). Pleasure reading helps, even if readers don't believe it (open to suggestion). *Journal of Reading*, 37(6), 504-505.
- Comer, J. P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.
- Cook, G. (1997). Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 51(1), 86.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557-591.
- Cook, T., Dupuy, B., & Tse, L. (1994). *Learning english through the extensive reading of popular literature*. CATESOL, San Diego, California.

- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Council of Europe (2008) *Policies and practices for teaching sociocultural diversity: A Survey Report*. Strasbourg: Council of Europe.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 421.
- Creswell, J. 1994. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Londres: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crookes, G. y Schmidt, R.W. (1991): "Motivation: Reopening the Research Agenda." *Language Learning* 41, 469-512 en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience (Flujo: La psicología de la experiencia óptima)*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity. *Theories of creativity*, 4, 61-91.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. *Language Processing in Bilingual Children*, , 70-89.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dalton, M.A., Sargent, J.D., Beach, M.L., Titus-Ernstoff, L., Gibson, J.J., Aherns, M.B., & Heatherton, T.F. (2003). Effect of viewing smoking in movies on adolescent smoking initiation: A cohort study. *Lancet*, 362, 281-285.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' errors: Emotion, reason and the human brain*. New York: Avon
- Damasio, A. R. (1999). *Sentiment même de soi (Le): Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob.
- Daneman, M. (1988). *Word knowledge and reading skill*.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Albany, NY: State University of New York.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1997). *Extensive reading: What is it? why bother*. *The Language Teacher Online*,

- de Vega Rodríguez, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva* Alianza Editorial.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M (1997): "Self- determined teaching: opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Londres, Johns Hopkins UP.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- Delors, J. (Ed.) (1996). *La Educación: encierra un tesoro*. Barcelona: Editorial Santillana.- Ediciones UNESCO. Recuperado de: http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6beccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf
- Denton, C. A., Anthony, J. L., Parker, R., & Hasbrouck, J. E. (2004). Effects of two tutoring programs on the english reading development of spanish-english bilingual students. *Elementary School Journal*, 104(4), 289-306.
- Denton, C.A., Wexler, J., Vaughn, S., Bryan, D. (2008). Intervention provided to linguistically diverse middle school students with severe reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 79-89.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93, 11–30.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Droop, M., y Verhoeven, L. (1998). Reading comprehension problems in second language learners. En P. Reitsma, & L. T. W. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development*, 193-208. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Droop, M., y Verhoeven, L. (2003). Language Proficiency and Reading Ability in First and Second- Language Learners, *Reading Research Quarterly*, 39, 78-113.
- Durant, R. H., Rich, M., Emans, S. J., Rome, E. S., Allred, E., & Woods, E. R. (1997). Violence and weapon carrying in music videos: a content analysis. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 151(5), 443.
- Durgunoglu, A. Y. (1998). Acquiring literacy in English and Spanish in the United States. In A. Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a multilingual context* (pp. 135-145). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Easterby-Smith, Mark, Thorpe, Richard, and Lowe Andy (1991), *Management Research. An Introduction*, Sage: London.

- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and development achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 665–691). New York: Guilford.
- Eckman F. (1987). “Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis”. En *Interlanguage Phonology*: 125-44. G. Ioup y S. Weinberger, eds. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Eckman, F. R. (2004). From phonemic differences to constraint rankings: Research on second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(04), 513-549.
- Ehrman, M. E., & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of Book-Based programs*. *Language Learning*, 41(3), 375-411.
- Elley, W. y F. Mangubhai. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly* 19: 53-67.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. ERIC.
- Ellis, A. W., Young, A. W., & Anderson, C. (1988). Modes of word recognition in the left and right cerebral hemispheres. *Brain and Language*, 35(2), 254-273.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(02), 285-301.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections : Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman and F. Loel (Eds.), *Social Intervention : Potential and Constraints* (pp. 121-136). New York : Walter de Gruyter.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.) , *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York : MacMillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Erickson, F., Florio, S., & Buschman, J. (1980). *Fieldwork in educational research* (Occasional Paper No. 36). East Lansing: Michigan State University. Institute for Research on Teaching.
- Eskey, D. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, 6
- Eskey, D. E., & Grabe, W. (1988). 15 interactive models for second language reading: Perspectives on instruction. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, , 223.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students’ academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367.
- Federman, J. (1998): *National television violence study. Volume 3. Executive summary*, Santa Barbara, CA: Center for Communication and Social Policy, University of California.

- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology: General*, 113(3), 464.
- Fernández Baroja, F, C Llopis and C De Pablo. (1993a). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. 12a Edition. Madrid: CEPE.
- Fernández Baroja, F, C Llopis and C de Pablo. (1993b). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. 12 a Edición Edition. Madrid: CEPE.
- Fernández Baroja, F., Llopis, C., & De Pablo, C. (Eds.). (2001). *La dislexia. origen, diagnóstico y recuperación*. (12th ed.). Madrid: CEPE.
- Fielding, L., Kerr, N., & Rosier, P. (2007). *Annual Growth for all students, Catch-Up Growth for those who are behind*. Kennewick, WA: The New Foundation Press, Inc.
- Fielding-Barnsley, R. (2009) *Learning support: What do students want? Primary and Middle Years Educator*, 7 (2), 25-31
- Finch, J. (1986). *Research and Policy. The Uses of Qualitative Methods in Social and Educational Research*. London: Falmer.
- Finn, J.D. (1969). Multivariate analysis of repeated measures data. *Multivariate Behavioral Research*, 4, 391-413.
- Fisch, S. M., Kirkorian, H. L., & Anderson, D. R. (2005). Transfer of learning in informal education. *Transfer of learning: Research and perspectives*, 371-393.
- Flege, J. E. (1991). Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 89(1), 395-411.
- Flege, J. E. (1992). Speech learning in a second language. *Phonological development: Models, research, implications*, 565-604.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 233-277.
- Fletcher, C. R., & Bloom, C. P. (1988). Causal reasoning in the comprehension of simple narrative texts. *Journal of Memory and Language*, 27(3), 235-244.
- Forrest-Presslye, D., Waller, T.G., & Pressley, M. (1989). Forrest-Pressley and Waller (1984) concluded that metacognition about reading is related to reading performance: A comment about Jacobs and Paris (1987). *Educational Psychologist*, 24(2), 207-210.
- Fraser, C.A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Frederiksen, C. H. (1975). Representing logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse. *Cognitive Psychology*, 7(3), 371-458.
- Friedrich, L. K., & Stein, A. H. (1973). Aggressive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.
- Fries, C. C. (1963). *Linguistics and reading* Holt, Rinehart and Winston New York.
- Gage, N.L. (1989) *The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching since 1989*. *Educational Researcher*, 18,(7), 4-10.

- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational Research: An Introduction* (Sixth ed.). White Plains, NY: Longman.
- Gardner, R.C. (1982). Language attitudes and language learning. In E. Bouchard Ryan & H. Giles, *Attitudes towards language variation* (pp. 132-147). Edward Arnold.
- Gardner, R.C (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*, Londres, Edward Arnold.
- Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children’s narrative and expository reading materials. *Applied Linguistics*, 25(1), 1-37.
- Gardner, R.C. y W. Lambert. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachussetts, Newbury House.
- Garner, R.C., Tremblay, P.F y Masgoret, A. (1997): “Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation”, *Modern Language Journal*, 81:344-362.
- Garnham, A. (1985). *Psycholinguistics: Central topics*.
- Garrido, I. (1996). Motivación: funcionalidad y mecanismos de regulación de la acción. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Garrod, S. C. (1985). Incremental pragmatic interpretation versus occasional inferencing during fluent reading. *Advances in Psychology*, 29, 161-181.
- Gathercole, V. C. M., Montes, C., Pérez-Leroux, A. T., & Glass, W. R. (1997). That-trace effects in Spanish-and English-speaking monolinguals and bilinguals. Gaonach, D. (2000). La lecture en LE: un tour d’horizon d’une problématique de psychologie cognitive. *AILE* 13: 5-14
- Gay LR, Airasian P 2000. *Educational Research*. 6th Edition. USA: Prentice Hall.
- Geist, E. A., & Gibson, M. (2000). The effect of network and public television programs on four and five year olds ability to attend to educational tasks. *Journal of Instructional Psychology*, 27(4), 250-261.
- Genesee, F. (1984). Historical and theoretical foundations of immersion education. *Studies of Immersion Education: A Collection for United States Educators*, 32-57.
- Genesee, F. (2006). Bilingual first language acquisition in perspective. *Childhood Bilingualism: Research on Infancy through School Age*, , 45-67.
- Gentzkow, M., & Shapiro, J. M. (2006). Does television rot your brain? New evidence from the Coleman study (No. w12021). National Bureau of Economic Research.
- Geranpayeh, A (2007) Using Structural Equation Modelling to facilitate the revision of high stakes testing: the case of CAE, *Research Notes* 30, 8–12.
- Ghauri, P., Gronhaug, K. and Kristianslund, I., (1995), *Research Methods in Business Studies: A Practical Guide*, Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- Gibbs, R. (1984). Literal meaning and psychological theory. *Cognitive science*, 8, 275-304
- Gil Escudero, G., & Artola González, T. (1984). La evaluación del lenguaje: Producción y comprensión del lenguaje escrito. *Pensamiento y Lenguaje*, 1, 517-545.
- Giles, H y Byrne J.L. (1982): “An intergroup approach to second language acquisition”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

- González Marqués, J. (1991). Las inferencias durante el proceso lector. in A. Puente, (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*, 110-136. Salamanca: Fundación G e r m á n Sánchez Ruipérez
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Literacy Research and Instruction*, 6(4), 126-135.
- Goodman K. S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 135.
- Goodman, K. S. (1979). The know-more and the know-nothing movements in reading: A personal response. *Language Arts*, , 657-663.
- Goodman, K.S. and Goodman, Y.M. (1980) *Linguistic, psycholinguistics and the teaching of reading. An Annotated Bibliography*, 3a ed., Asociación Internacional de Lectura, Newark, Delaware, EEUU.
- Goodman, K. S. (1982). What is universal about the reading process. *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*, 1, 71-76.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*, , 5-21.
- Grabe, W. y F. Stoller. (2000). Reading and vocabulary development in a second language. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Eds. J. COADY y T. HUCKIN. Cambridge: Cambridge University Press. 98-121.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002) *Teaching and Researching Reading*. Harlow : Pearson Education. Longman
- Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan. R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-89.
- Graham, S. (1985). Teaching basic academic skills to learning disabled students: A model of the teaching-learning process. *Journal of Learning Disabilities*, 18(9), 528-535.
- Gregory, E., Long, S. and Volk, D. (2004) *Many Pathways to Literacy. Early learning with siblings, grandparents, peers and communities*. N.Y. and London: Routledge/Falmer.
- Gregory, E. (2008) *Learning to read in a new language: making sense of words and worlds*, 2nd. edn. London: Sage.
- Greenstein, J. (1954). Effect of television upon elementary school grades. *The Journal of Educational Research*.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Grolnick, W. S., Price, C. E., Beiswenger, K. L., & Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in mothers: Effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 43, 991–1002.

- Groot, P. J. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 4(1), 60-81.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Advances in psychology*, 83, 51-62.
- Guasch, O. (Coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guba, E.G. Y Lincoln, Y.S. (1994) "Competing paradigms in qualitative research", en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1998). Competing paradigms in social research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research*. (p. 195-220). London: Sage.
- Halliday, M. A. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London. United Kingdom: Edward Arnold.
- Halpern-Felsher, B. L., & Cauffman, E. (2001). Costs and benefits of a decision: Decision-making competence in adolescents and adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 257-276.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Hammersley, M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: Paradigm loyalty versus methodological eclecticism. In J.T.E. Richardson (ed.), *Handbook of Research in Psychology and the Social Sciences*. Leicester UK: BPS Books
- Han, Z-H. & Anderson, N. (2009). *Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Hancin-Bhatt, B. (1994). Segment transfer: A consequence of a dynamic system. *Second Language Research*, 10(3), 241-269.
- Harley, B., & Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: Where are we now? in De Groot, A.M.B. & Kroll, J.F. (eds) (1997), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, Lawrence Erlbaum pp.19-52
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hawras, S. (1996). *Towards describing bilingual and multilingual behavior: Implications for ESL instruction*. Unpublished Thesis, University of Minnesota,
- Heller, M. (2006), *Linguistic Minorities And Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*, (2). London: Continuum International Publishing Group.
- Hettleman, K.R. (2003). *The invisible dyslexics: How public school systems in Baltimore and elsewhere discriminate against poor children in the diagnosis and treatment of early reading difficulties*. Baltimore, MD: The Abell Foundation
- Hilgard, ER, Atkinson, R., & Atkinson, RC (1979). *Introduction to psychology* (7th ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Hill, S. (2006). *Developing early literacy: assessment and teaching*. Victoria, Australia: Eleanor Curtin Publishing.
- Hill, N. E. & Chao, R. K. (2009). *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, 75(5), 1491-1509.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Hill, N. E., Tyson, D. F., & Bromell, L. (2009). Parental involvement in middle school: Developmentally appropriate strategies across SES and ethnicity. In N. E. Hill & R. K. Chao (Eds.), *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice* (pp. 53–72). New York: Teachers College Press.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (1996). The intermodal preferential looking paradigm: A window onto emerging language comprehension.
- Hockenberger, E. H., Goldstein, H., & Haas, L. S. (1999). Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 15-27.
- Hoover-Dempsey, K. V., Ice, C. L., & Whitaker, M. C. (2009). “We’re way past reading together”: Why and how parental involvement in adolescence makes sense. In N. E. Hill & R. K. Chao (Eds.), *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice* (pp. 19–36). New York: Teachers College Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parent involvement in children's education: Why does it make a difference. *Teachers' College Record*, 97, 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Howe, K. and Eisenhart, M. (1990). Standards in qualitative (and quantitative) research: a prolegomenon. *Educational Researcher*, 9(4), 2-9.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *reading in a foreign language*. 13(1), 403-430.
- Huguet, A., Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.
- Hussey, J. y Hussey, R. (1997), *Business Research. A Practical Guide for Undergraduate and Postgraduate Students*, Palgrave: Basingstoke.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Rice, M. L., Kerkman, D., St Peters, M., (1990). Development of television viewing patterns in early childhood: a longitudinal investigation. *Developmental Psychology* 26, 409-420.
- Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading* The Macmillan Company.
- Huggins, A.W.F, Adams, M.J. (1980). Syntactic aspects of reading comprehension. In Spiro,

- R.J., Bruce, B.C. y Brewer, W.F. (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension* () LEA.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J., & Green, S. B. (1999). How young children spend their time: television and other activities. *Developmental psychology*, 35(4), 912.
 - Huston, A., Bickham, D., Lee, J., Wright, J., (2007). From Attention to Comprehension: How children watch and learn from television, In: N. Pecora, J. Murray, E. Wartella (Eds). *Children and Television: Fifty Years of Research*. Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ.
 - Idescat.(2011). Instituto Catalán de Estadística. <http://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/catalog/pdfdocs/ep2011-dp.pdf>
 - Javal, E. (1879). *Essai sur la physiologie de la lecture*. Annales D'Oculistique,
 - Jenkins, J.R., M.L. Stein y K. Wysocky. (1984). Learning vocabulary through reading . *American Educational Research Journal* 21:
 - Jenkins, J. M., & Oatley, K. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge: Backwell.
 - Jenkinson, M. D. (1976). Modos de enseñar. en Staiger, R. C. (comp.), *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Huemul.
 - Jick, T. D. (1979). *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action*.
 - *Administrative Science Quarterly* Vol. 24, 4, *Qualitative Methodology*.
 - Jiménez, R. T., García, G. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful english readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.
 - Joensson, A., (1985). TV—a threat or a complement to school? A longitudinal study of the relationship between TV and school. *Educational and Psychological Interactions* 82, 2-14.
 - Johnson, R. D., Cooper, H., Chance, J., (1983). The relation of children's television viewing to school achievement and I.Q. *The Journal of Educational Research* 76, 294-297
 - Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* Harvard University Press.
 - Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo* Visor.
 - Jones, N (2002) *Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference*, in Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 167–183.
 - Jones, N. & Schneider, B. (2009). Rethinking the role of parenting: Promoting adolescent academic success and emotional well-being. In N. E. Hill & R. K. Chao (Eds.), *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice* (pp. 73–90). New York: Teachers College Press.
 - Jordan, A. (2004). The role of media in children's development: an ecological perspective. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 25, 196-206.
 - Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
 - Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Allyn & Bacon.

- Keating, G. D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386.
- Kern, R. G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(04), 441-461.
- Khalifa, H and Weir, C (2009) *Examining Reading: Research and practice in assessing second language reading*, Studies in Language Testing volume 29, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Kim, C. (1996). Globalization of Korean: Transplant or implant? In: Shin, Eui Hang (ed.), *Korea in the global community: past, present, and future*. Columbia, S.C.: Center for Asian Studies, Richard L. Walker Institute of International Studies, University of South Carolina,,191-205.
- Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58(2), 285-325.
- Kintsch, W. (1998). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163. 182
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363.
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Research Report RR-01-25. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Kirsch, I. S., & Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25, 5–30.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use english as a second language. *The Elementary School Journal*, , 275-293.
- Klinger, J. K., A. J. Artiles & L. M. Barletta (2006). “English language learners who struggle with reading: language acquisition of LD?” *Journal of Learning Disabilities* 39: 108-128.
- Koda, K. (2005). Learning to read across writing systems: Transfer, metalinguistic awareness and second-language reading development. In V. Cook & B. Bassetti (Eds.), *Writing systems and second language learning*, 311-334. UK: Multilingual Matters
- Kondo, K. and J. Steemers (2006) *Can Television be Good for Children?* <http://www.savekidstv.org.uk/news/can-television-be-good-for-children-by-dr-kaoruko-kondo/>.
- Kowal, M., & Swain, M. (1997). 14 from semantic to syntactic processing how can we promote it in the immersion classroom? *Immersion Education: International Perspectives*, , 284.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language learning*, 23(1), 63-74.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach* (pp. 20-20). Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language learning and acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications* Longman London.
- Krashen, S.D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), 440-464.

- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading: Insights from the research* Libraries Unlimited Englewood, CO.
- Krashen, S. (2001). The Testing Movement and Delayed Gratification. *Educators for Urban Minorities*, 2(1), 48-50.
- Kruse, A. F. 1979. "Vocabulary in context". *ELT Journal* 33, 3: 207-213.
- Kuhn, T. S. (1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Univ. of Chicago Press. Reprint.
- Kurtz, B.E. (1990). Cultural influence in children's cognitive and metacognitive development. En W. Schneider y F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer-Verlag.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- LaBlonde, J. A. (1966). A study of the relationship between the television viewing habits and scholastic achievement of fifth grade children. *Dissertation Abstracts International* 27, 22-84.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*.
- Lambert, W. E. (1955). Measurement of the linguistic dominance of bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, 197-200.
- Lamendella, J. T. (1977). General principles of neuro functional organization and their manifestation in primary and non primary language acquisition1. *Language learning*, 27(1), 155-196.
- Launer, P. B., & Lahey, M. (1981). Passages: From the fifties to the eighties in language assessment. *Topics in Language Disorders*, 1(3), 11-30.
- Laufer, B. (1991). The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner. *The Modern Language Journal*, 75(4), 440-448.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, , 20-52.
- Laufer, B. y J. Hulstijn. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 21, 1: 1-26.
- Laufer, B., & Osimo, H. (1991). Facilitating long-term retention of vocabulary: The second-hand cloze. *System*, 19(3), 217-224.
- LeDoux, J. E. *The emotional brain*, 1996. Touchstone, New York, 384.
- Lemish, D., Rice, M., (1986). Television as a talking picture book. A prop for language acquisition. *Journal of Child Language* 13, 251-74.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Oxford, England: Wiley.
- Lerner, R. M. (1995). *America's youth in crisis: Challenges and options for programs and policies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. D. (Eds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Leseman, P. P. M., & de Jong, P. F. (1998). *Home literacy: Opportunity, instruction,*

cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318

- Leslie, L., & Allen, L. (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 404-424.
- Ley de Educación de Cataluña [Llei d'Educació de Catalunya (LEC)]. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*. DOGC, 5422 - 16/07/2009.
- Ley Orgánica de educación. LOE, L. O. D. E. (2006). 2/2006 de 3 de mayo. BOE 106 de 4 de mayo de 2006.
- Liebert, R. (1986). Effects of Television on Children and Adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7, 1, 43-48.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Lindfors, J. W. (1987). *Children's language and learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Linebarger, D. L., & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624-645.
- Long, M. H. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *Tesol Quarterly*, 24(4), 649-666.
- Long, S., Bell, D., & Brown, J. (2004). Making a place for peer interaction: Mexican American Kindergarteners learning language and literacy. *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*, 93-104.
- Lorenzo Bergillos, F.J (2004): "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- Lorenzo, F (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid, Arco libros.
- Lund, N. J., & Duchan, J. F. (1983). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lyle, J., & Hoffman, H. R. (1972). *Explorations in Patterns of Television Viewing. Television and Social Behavior: Television in day-to-day life: patterns of use*, 4, 257.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education: A study of Irish experience*. [Edinburgh] University Press.
- MacBeth, T. M. (1996). Indirect effects of television: Creativity, persistence, school achievement, and participation in other activities. *Tuning in to young viewers: Social science perspectives on television*, 49-219. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications,
- Maftoon, P., & Haratmeh, M. S. (2012). Effects of input and output-oriented tasks with different involvement loads on the receptive vocabulary knowledge of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Research in*, 65.
- Markman, E. M. (1977). Realizing that you don't understand: A preliminary investigation. *Child Development*, 986-992.
- Marshall, H (2006) *The Cambridge ESOL Item Banking System*, Research Notes 23, 3-5.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning:

- a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(1), 123-163.
- Mayor, J. (1980). La comprensión del lenguaje desde el punto de vista experimental. *Revista Española De Lingüística*, 10(1), 59-111.
 - Mayor, J., Suengas, A., & González-Marqués, J. (1993). El conocimiento en el aprendizaje y el pensamiento. *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid: Síntesis, , 13-51.
 - Mayor, J. (1984). Texto y discurso. *Psicología Del Pensamiento y Del Lenguaje*, 1
 - Mayor, J., & Suengas, A. G. M. Otros (1995) *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, Editorial Síntesis, 1
 - McBride-Chang, C. (2004) *Children's literacy development*. New York: Oxford University Press
 - McClelland, J. L., St. John. M., & Taraban, R. (1989). Sentence comprehension: A parallel distributed processing approach. *Language and Cognitive Processes*, 4, SI 287-335.
 - McCormick, W.M. (1988). *Theories of reading in dialogue: An interdisciplinary study*. New York: University Press of America.
 - McNeil, J. D. (Ed.). (1992). *Reading comprehension new directions for classroom practice*. Los Angeles: University of California.
 - McQuillan, J. (1994). Reading versus grammar: What students think is pleasurable and beneficial for language acquisition. *Applied Language Learning*, 5(2), 95-100.
 - Meisel, J.M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. En K. Hyltenstam & L. Obler (Eds). *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss* (13-40). Cambridge: Cambridge University Press.
 - Meisel, J. (1993). Grammatical constraints on code-switching in young bilinguals. Paper presented at the Sixth international Congress for the Study of Child Language, Trieste
 - Meisel, J. (1995). Parameters in acquisition. *The handbook of child language*, ed. P. Fletcher and B. MacWhinney, 10-35. Oxford: Basil Blackwell.
 - Meyer, B.J. (1985) Signaling the structure of the text. En D.H. Jonassen (Ed.), *The technology of text*, 64-89. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
 - Martyniuk, W (2008) Relating language examinations to the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages, in Taylor, L and Weir, C J (Eds), 9-20.
 - Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton, Van Nostrand Reinhold.
 - Maslow, A.h. (1970). *Motivation and personality*. New Tork: Harper & Row.
 - Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-19.
 - Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
 - Milanovic, M (2009) *Cambridge ESOL and the CEFR*, Research Notes 37, 2-5, Cambridge: Cambridge ESOL.
 - Miller, G. A., & Johnson-Laird, P. N. (1976). *Language and perception*. Belknap Press.

- Mitchell, D. C. (1987). Lexical guidance in human parsing: Locus and processing characteristics. In M. Coltheart (Ed.) (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 601-618) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249.
- Montero, L., & Alonso. (1996). Estrategias para el entrenamiento motivacional. aplicabilidad al ámbito de la deficiencia mental. *Infancia y Aprendizaje: Revista Trimestral De Estudios e Investigación*, (76), 29-48.
- Morgan, G., & Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of management review*, 5(4), 491-500.
- Morrow, L. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221 -230.
- Morse, J. M. (Ed.). (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Sage.
- Müller, N. (1998). Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(03), 151-171.
- Mullis, I. V., Kennedy, A., Martin, M., & Sainsbury, M. (2006). *Pirls 2006. Marcos Teóricos y Especificaciones De Evaluación*,
- Müsseler, J., Rickheit, G., & Strohner, H. (1985). Influences of modality, text difficulty, and processing control on inferences in text processing. *Advances in Psychology*, 29, 247-271.
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *Tesol Quarterly*, 37(4), 645-670.
- Na, L., & Nation, I. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16(1), 33-42.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nation, I. S. P. y J. Newton. (2000). "Teaching vocabulary". *Second Language Vocabulary Acquisition*. Eds. J. COADY y T. HUCKIN. Cambridge: Cambridge University Press: 238- 254.
- National Reading Panel (US), & Langenberg, D. N. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* Vineyard Video Productions.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. Yale University Press.
- Neuber Gloria, A. y Wilkins, E.A. (2004). *Putting it All Together. The Directed Reading Lesson in the Secondary Content Classroom*. Boston: Pearson Education.
- Neufeld, G. (1977). Language learning ability in adults. A study on the acquisition of prosodic and articulatory features. *Working Papers on Bilingualism*, 12, 46-60.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47(3), 203-210.
- North, B. (2000). *The development of a commonframework scale of language proficiency*.

New York: Peter Lang.

- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *tesol Quarterly*, 29 (1): 133-157.
- Obel, C., Henriksen, T. B., Dalsgaard, S., Linnet, K. M., Skajaa, E., Thomsen, P. H., & Olsen, J. (2004). Does children's watching of television cause attention problems? Retesting the hypothesis in a Danish cohort. *Audio-Digest Pediatrics*, 114, 1372-1373.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life* Organisation for Economic Co-operation and Development.
- O'Sullivan, S. (2006). *A study of the relationship between building conditions and student academic achievement in Pennsylvania's high school*. Ed.D. dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, United States -- Virginia.
- Oxford, R. L., & Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2), 231-243.
- Oxgerod, R. y Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, i, 12-28.
- Palmer, S. E. (1978). Fundamental aspects of cognitive representation. In E. Rosch & B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pang, E. and Kamil, M. (2004) *Second-language issues in early literacy and instruction*. Publication Series No. 1. Stanford
- Papp, S (2007) *The Cambridge YLE tests in the light of cognitive, linguistic, educational, social-psychological and cultural aspects of children's L2 development and the CEFR*, internal Cambridge ESOL report.
- Papp, S. (2008) *Quantitative linking YLE to the CEFR – summary of empirical studies to date*, internal Cambridge ESOL report.
- Papp, S. (2009) *Development of Can-do statements for KET and PET for Schools*, Research Notes 36, 8–12, Cambridge: Cambridge ESOL
- Paribakht, S. y Wesche, M. (2000). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Eds. J. COADY y T. HUCKIN. Cambridge: Cambridge University Press. 174-202.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Paris, S. G., & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Literacy Research*, 13(1), 5-22.
- Patton M.Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods* 2nd edn. Sage, Newbury Park, California.
- Patton, M. Q. (2002). *Two decades of developments in qualitative inquiry a personal*,

experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.

- Paul, P. V., & O'Rourke, J. P. (1988). Multimeaning words and reading comprehension implications for special education students. *Remedial and Special Education*, 9(3), 42-52.
- Pellegrini, A.D. (1985). The relations between symbolic play and literate behavior: A review and critique of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 55, 107-121.
- Pérez Basanta, C. (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. *Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas Extranjeras*, , 262-306.
- Pérez Basanta, C. (2003). Psycholinguistics and second language vocabulary teaching. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 29(2), 35-47.
- Perfetti, C. A. (1986). Cognitive and linguistic components of reading ability. *Acquisition of Reading Skills: Cultural Constraints and Cognitive Universals*, , 11-40.
- Pilgreen, J., & Krashen, S. (1993). Sustained silent reading with ESL high school students: Impact on reading comprehension. reading frequency and reading enjoyment. *School library media quarterly*, 22, 21-23.
- Pinnell, G.S. (1975). Language in primary classrooms. *Theory into Practice*, 14, 318-327.
- Pinnell, G. S., Lyons, C. A., Deford, D. E., Bryk, A. S., & Seltzer, M. (1994). Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders. *Reading Research Quarterly*, 9-39.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.L (1996): *Motivation in Education. Theory, Research and Application*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14, 353-373.
- Prescott, B. L., Pelton, C. L., & Dornbusch, S. M. (1986). Teacher perceptions of parent-school communication: A collaborative analysis. *Teacher Education Quarterly*, 13, 67-83.
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., & Snow, C. (2006). The intriguing role of spanish language vocabulary knowledge in predicting english reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 159.
- Proctor, C. P., Dalton, B., & Grisham, D. L. (2007). Scaffolding english language learners and struggling readers in a universal literacy environment with embedded strategy instruction and vocabulary support. *Journal of Literacy Research*, 39(1), 71-93.
- Pucci, S. L. (1994). Supporting spanish language literacy: Latino children and free reading resources in schools. *Bilingual Research Journal*, 18(1-2), 67-82.
- Pylyshyn, Z. W. (1973). What the mind's eye tells the mind's brain: A critique of mental imagery. *Psychological Bulletin*, 80(1), 1.
- Pylyshyn, Z. W. (1984). *Computation and cognition* Cambridge Univ Press.
- Razel, M. (2001). The complex model of television viewing and educational achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(6), 371-379.
- Remenyi, D., Williams, B., Money, A., Swartz, E. (1998) *Doing Research in Business sand Management*, Sage, London
- Reynolds, A. J., & Gill, S. (1994). The role of parental perspectives in the school adjustment of

- inner-city Black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 671–695.
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., & Wright, J. C. (1990). Words from "Sesame Street": Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26(3), 421.
 - Richards, J. C. and Rodgers, T.S. (1986/2001): *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Robinson, T. N. (1998). Does television cause childhood obesity?. *Jama*, 279(12), 959-960.
 - Rodrigo, V. (1997). ¿ Son conscientes los estudiantes de español intermedio de los beneficios que les brinda la lectura? *Hispania*, , 255-264.
 - Rodriguez, M., & Sadowki, M. (2000). Effects of rote, context, keyword, and context/keyword methods on retention of vocabulary in EFL classrooms. *Language Learning*, 50(2), 385-412.
 - Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change 1. *The Journal of Psychology*, 91(1), 93-114.
 - Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd edn). Malden, MA: Blackwell Publishers.
 - Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem*.
 - Rott, S. (2004). A comparison of output interventions and un-enhanced reading conditions on vocabulary acquisition and text comprehension. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 61(2), 169-202.
 - Rumelhart, D. E. (1978). *Schemata: The building blocks of cognition* Center for Human Information Processing, University of California, San Diego.
 - Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*. in; RJ Spiro/BC Bruce/WF brewer (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*.
 - Rumelhart, D. E. (1984). *Schemata and the cognitive system*. *Handbook of Social Cognition*, 1, 161-188.
 - Rumelhart, D. (1985). *Toward an interactive model of reading*. In H. Singer, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*.
 - Rumelhart, D., & Ortony, A. (1977). *The representation of knowledge in memory*. IN RC anderson, RJ spiro, & WE montague (eds.) *schooling and the acquisition of knowledge*.
 - Rumelhart, D. (1997). *Hacia una comprensión de la comprensión*. En Rodríguez, E. y Laguer, E(comp.), *La lectura*, Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle (pp. 25-51).
 - Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68-78.
 - Saenz, L.M., McMaster, K., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2007). *Peer-Assisted Learning Strategies for students with different learning needs*. *Journal of Cognitive Education and Psychology On-line*, 6 (7), 395-410.
 - Sainz, J. (1991). *Procesos de lectura y comprensión del lenguaje*. En: Mayor, J. & y Pinillos, J. L. *Comunicación y lenguaje*. *Tratado de psicología general*, 4 (pp. 641-723/Cap.14). España: Alhambra Longman S.A.
 - Samuels, S. J. (1994). *Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited*. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes*

of reading, 816-837. Newark: International Reading Association.

- Samuels, S. J., & Kamil, M. L. (1988). Models of the reading process. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, 22-36.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2000). Building school–family– community partnerships in middle and high schools. In M. G. Sanders (Ed.), *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp. 339–361). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sargent, J. D., Beach, M. L., Dalton, M. A., Mott, L. A., Tickle, J. J., Ahrens, M. B., & Heatherton, T. F. (2001). Effect of seeing tobacco use in films on trying smoking among adolescents: cross sectional study. *Bmj*, 323(7326), 1394.
- Sargent, J. D., Beach, M. L., Dalton, M. A., Ernstoff, L. T., Gibson, J. J., Tickle, J. J., Heatherton, T. F., 2004. Effect of parental R-rated movie restriction on adolescent smoking initiation: a prospective study. *Pediatrics* 114, 149–156.
- Scapens, R.W. (1990), *Researching management accounting practice: the role of case study research methods*. *British Accounting Review*, Vol. 22, pp. 259-281.
- Schank, R. C. (1982). *Reading and understanding: Teaching from the perspective of artificial intelligence*. Erlbaum Associates Inc.
- Schank, R., & Abelson, R. (1987). *Guiones, Planes, Metas y Entendimiento*. Barcelona: Paidós.
- Schmitt, N. y Carter, P. (2000) “The lexical advantages of narrow reading for second language readers”. *TESOL Journal* 9, 1: 4-9.
- Schmitz, S. (2011). *The development of phonological awareness in young children: Examining the effectiveness of a phonological program*. [Trabajo de grado]. Faculty of The Graduate College. Lincoln: University of Nebraska. Tomado de la base de datos ProQuest.
- Schram, T. H. (2003). *Conceptualizing qualitative inquiry: Mindwork for fieldwork in education and the social sciences*. Prentice Hall.
- Schramm, W. (1961). *Television in the lives of our children*. Stanford University Press.
- Schuele, A. M. y Boudreau, D. (2008). *Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics*. *Language, speech & hearing services in schools*, 39 (1), 3-20. Tomado de la base de datos ProQuest.
- Schumann, J.H (1978): “The acculturation model for second language acquisition”, en R. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, VA, Centre for Applied Linguistics.
- Schumann, J. H. (1999). A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In J. Arnold (Ed.) *Affect in language learning* (pp. 28-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, S. (1984). *Measuring reading competence: A theoretical-prescriptive approach*. Plenum Press New York.
- Schwartz, M., Leikin, M., & Share, D. L. (2005). Bi-literate bilingualism versus mono-literate bilingualism: A longitudinal study of reading acquisition in Hebrew (L2) among Russian-speaking (L1) children. *Written Language and Literacy*, 8, 179–207.
- Shavelson, R. J., Towne, L., & the Committee on Scientific Principles for Education Research.

- (Eds.). (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Secretaria de Política lingüística de la Generalitat de Catalunya (2008). http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Dades_territori_poblacio/Altres/Arxiu/EULP2008_DossierPremsa.pdf
 - Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecological perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6, 1–48.
 - Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York. Longman.
 - Sénéchal, M., Lefevre, J. A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
 - Sharif, I., & Sargent, J. D. (2006). Association between television, movie, and video game exposure and school performance. *Pediatrics*, 118(4), e1061-e1070.
 - Singer, J., Singer, D. (1998). Barney and Friends as entertainment and education: evaluating the quality and effectiveness of television series for preschool children, In: Joy A. K., Gordon L Berry (Eds). *Research, Paradigms, Television and Social Behaviour*. Sage, London.
 - Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema. *The Internet TESL Journal*, 4(10)
 - Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge CUP.
 - Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior* (pp. 53-54). New York: Appleton-Century-Crofts.
 - Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Daddis, C. (2004). Longitudinal development of family decision making: Defining healthy behavioral autonomy for middle class African American adolescents. *Child Development*, 75, 1418–1434.
 - Smith, C. B. (1989), *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje Visor.
 - Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* Holt, Rinehart and Winston, Incorporated.
 - Smith, M. D. (1978). The acquisition of word meaning: An introduction. *Child Development; Child Development*,
 - Smith, N. B. (1965). *American reading instruction: Its development and its significance in gaining a perspective on current practices in reading* International Reading Association.
 - Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10.
 - Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora* Ceac.
 - Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.
 - Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, , 237-257.
 - Spiro, R. J. (1980). *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* Lawrence Erlbaum.
 - Stainthorp, R., & Hughes, D. (1999). *Learning from children who read at an early age*. New York: Routledge

- Stake, R.E. (1995) *The Art of Case Study*. Sage. London.
- Stake, R. (1988). Case study methods in educational research: seeking sweet water. In R. Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (page numbers unavailable). Washington D.C.: American Educational Research Association
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, , 32-71.
- Stanovich, K. E. (1982). Individual differences in the cognitive processes of reading I. word decoding. *Journal of Learning Disabilities*, 15(8), 485-493.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, , 360-407.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook on parenting* (Vol. 1, pp. 103–134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stevick, E. W. (1996). *Memory, meaning & method: A view of language teaching*. Heinle & Heinle Publishers.
- Stevick, E. W., Hu, C., & Wang, D. (1998). *Working with teaching methods: what's at stake?*. Heinle & Heinle Publishers.
- Strang, R. (1965). The reading process and its ramifications. *Invitational Addresses*, 196
- Strouse, J. D., Buerkel-Rothfuss, N. L., (1987). Media exposure and the sexual attitudes and behaviors of college students. *Journal of Sex Education and Therapy* 13, 43–51.
- Swain, M. (1984). Research and evaluation studies. *Document Resume Ed 239 509 Fl 014 200*, , 87.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1989). Canadian immersion and adult second language teaching: What's the connection? *The Modern Language Journal*, 73(2), 150-159.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, culture and curriculum*, 3(1), 65-81.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Tanenhaus, M. K., & Carlson, G. N. (1989). Lexical structure and language comprehension. *Lexical Representation and Process*, 529-561.
- Taraban, R., & McClelland, J. L. (1988). Constituent attachment and thematic role assignment in sentence processing: Influences of content-based expectations. *Journal of Memory and Language*, 27(6), 597-632.
- Taraban, R., & McClelland, J. L. (1990). Parsing and comprehension: A multiple-constraint view.
- Taylor, L (2004) Issues of test comparability, *Research Notes* 15, 2–5.

- Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., & Plewis, I. (1988). *Young children in the inner city*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tizard, J., Schofield, W.N., and Hewison, J. (1982) 'Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading,' *British Journal of Educational Psychology*, vol. 52, pp. 1-15.
- Tosi, A. (1984). *Immigration and bilingual education*. Oxford: Pergamon.
- Troseth, G. L., & DeLoache, J. S. (1998). The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. *Child development*, 69(4), 950-965.
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17(2), 210-233.
- Tudor, I. 1997. *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uchikoshi, Y. (2005). Narrative Development in Bilingual Kindergarteners: Can Arthur Help?. *Developmental Psychology*, 41(3), 464.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. (1990b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. (1998a). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. (1998b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (1978). *Estructura y funciones del discurso. una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso*.
- Van Dijk, T., Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension* Academic Press New York.
- Van Lier, L. (1994). *The classroom and the language learner*. Longman.
- Velasco, A. (2003) *Ética en las ciencias sociales y humanas en Ibarra y Olivé (Eds.) Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Madrid, OEI, 245- 276
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 321-363.
- Verhoeven, L. (1991a). Acquisition of biliteracy. In J. H. Hulstijn & J. F. Matter (Eds.), *Reading in two languages*, 61-74. Amsterdam: AILA.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44, 381-415.
- Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific studies of reading*, 4, 313-330.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2006). Socio-cultural variation in literacy achievement. *British Journal of Educational Studies*, 54, 189-211.
- Vygotsky, L. S. (1956). *Selected psychological investigations*. Moscow: Izdstel'sto Pedagogical Academy.
- Villani, S. (2001). Impact of media on children and adolescents: a 10-year review of the research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(4), 392-401.

- Wagner, D., Spratt, J., & Ezzaki, A. (1989). Does learning to read in a second language always put the child at a disadvantage? Some counterevidence from Morocco. *Applied Psycholinguistics*, 10, 31-48.
- Waring, R. (2002). Basic principles and practice in vocabulary instruction. *The Language Teacher*. July. <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2002/07/waring> (25 enero 2008).
- Wasik, B. A., & Karweit, N. L. (1994). Off to a good start: Effects of birth to three interventions on early school success. *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*, 13-57.
- Webb, S. (2007b) The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics* 28, 1: 46-65.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language acquisition* 27: 33-52.
- Wei, L; Moyer, M.G. (2008). *The Blackwell Guide of Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, Oxford: Blackwell
- Weir, C.J. (2005). *Language testing and validation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weiner, B (1992): "Motivation", *Encyclopedia of Educational Research*, 6 ed., vol.3, Nueva York, Macmillan, págs.860-865.
- Wells, G. (1987). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. London: Hodder and Stoughton.
- Werker, J. F., & Tees, R. C. (1983). Developmental changes across childhood in the perception of non-native speech sounds. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 37(2), 278.
- White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second language research*, 12(3), 233-265.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679.
- Widowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use* Oxford University Press Oxford.
- Wiersma, W. (1991). *Research methods in education an introduction (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wilson, D. (2003). Which ranking? The use of alternative performance indicators in the English secondary education market. Working Paper Series, 03/058, Centre for Market and Public Organisation, University of Bristol.
- Williams, M., & Robert, L. (1999). *Burden (1997) Psychology for Language Teachers*. Foreign Language Teaching and Research Press, 5, 7-29.
- Williams, P. A., Haertel, E. H., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1982). The impact of leisure - time television on school learning: A research synthesis. *American Educational Research Journal*, 19(1), 19-50.
- Wode, H. (1994). Nature, nurture, and age in language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 16(03), 325-345.
- Wode, H. (1999). Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom. *Studies*

in *Second Language Acquisition* 21: 243-258.

- Wolf, R. M. (1979). Achievement in the United States. In H. J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects* (pp. 313–330). Berkeley, CA: McCutchan.
- Wu, Y.B., Clopper, R.R. y Wooldridge, P.J. (1999). A comparison of traditional approaches to hierarchical linear modelling when analysing longitudinal data. *Research in Nursing and Health*, 22, 421-432.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St Peters, M., Piñon, M., Scantlin, R., & Kotler, J. (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project. *Child development*, 72(5), 1347-1366.
- Yamazaki, A. (1996). Vocabulary acquisition through extensive reading. unpublished dissertation, temple university. . Unpublished manuscript.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* .2 Ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Zill, N., Fisch, S. M., & Truglio, R. T. (2001). Does Sesame Street enhance school readiness?: Evidence from a national survey of children. G” Is for “Growing”: Thirty Years of Research on Children and Sesame Street, edited by SM Fisch and RT Truglio (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001), 115-130.
- Zimmerman, C.B. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly* 31, 1: 121-140.
- Zimmerman, F. J., & Christakis, D. A. (2005). Children’s television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data. *Archives of Pediatrics & Adolescent*

ANEXOS

ANEXO 1. MUESTRA PRUEBA COMPETENCIAS BÁSICAS

avaluació educació primària

CURS 2008-2009

competència lingüística:

llengua catalana

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

instruccions

Per fer aquesta prova has de llegir uns textos i respondre a unes preguntes sobre el que has llegit.

Contesta tan bé com puguis cada pregunta. Si ho necessites, pots rellegir els textos i les preguntes.

La majoria de les preguntes les hauràs de respondre marcant una X en el quadret que correspongui.

Només hi ha una resposta correcta.

EXEMPLE 1

El sol és:

- | | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| a. Un planeta | <input type="checkbox"/> |
| b. Un satèl·lit | <input type="checkbox"/> |
| c. Una estrella | <input checked="" type="checkbox"/> |
| d. Un asteroide planeta | <input type="checkbox"/> |

Hi ha d'altres preguntes en què hauràs de marcar amb una X si la frase és veritable (V) o falsa (F).

I d'altres en què hauràs d'escriure.

Si t'equivoques, ratlla la resposta equivocada i marca clarament la nova resposta.

Tens 45 minuts per fer la prova.

dA

Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

competència lingüística
llengua catalana

TEXT 1

Llegeix aquest text amb atenció.

Oriol, abans d'escarxofar-te davant de la tele per veure els programes que no hauries de veure, fes el favor de baixar les escombraries –em va insinuar amorosament la mare amb aquell to de veu que indicava que no volia haver-m'ho de tornar a dir.

A casa meua tenem les feines molt ben estructurades. Ens reunim cada mes en assemblea familiar per repartir-nos tot el que calia fer. Hi havia feines fixes i altres de rotatòries. Per exemple, el pare rentava sempre els plats i posava la roba a la rentadora.

Les feines rotatòries eren parar i desparar taula, treure la pols dels mobles, escombrar i anar a comprar alguna cosa a la botiga de la cantonada. Això ho feiem entre la meua germana gran i jo. La petita no tenia feines assignades, però, en carni,

en donava molta. La seva feina era donar-ne. Baixar les escombraries era una de les feines que anaven canviant.

Aquell mes em tocava a mi.

- Que m'has sentit, Oriol? –va tornar a repetir la mare.

- Sí, sí. Ja hi vaig.

I ara ve quan comença de veritat la història que us vull contar.

Quan vaig obrir la tapa del contenidor per deixar-hi les escombraries em vaig quedar d'una peça. Dins del contenidor, amb una boca oberta com una agulla d'estendro gogant, hi havia un cocodril.

Jaume Cela,
Una troballa sorprenent.
Ed. La Galera, 2004

1. Qui repartia les feines de casa?

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| a. La mare ho insinuava cada mes | <input type="checkbox"/> |
| b. Es feia en assemblea familiar | <input type="checkbox"/> |
| c. El pare de l'Oriol | <input type="checkbox"/> |
| d. L'Oriol i la seva germana gran | <input type="checkbox"/> |

2. De les feines següents, quines eren feines fixes:

- | | |
|---|--------------------------|
| a. Rentar els plats i posar la rentadora | <input type="checkbox"/> |
| b. Parar i desparar la taula | <input type="checkbox"/> |
| c. Baixar les escombraries i anar a comprar | <input type="checkbox"/> |
| d. Treure la pols dels mobles i escombrar | <input type="checkbox"/> |

TEXT 1

3. Anar a comprar a la botiga de la cantonada:
- a. Sempre ho feia el pare
 - b. Hi anava qui havia de parer taula
 - c. Era una feina rotatòria
 - d. Ho feia la germana gran de l'Oriol
4. Marca amb una X si és verdadera (V) o falsa (F) cada una d'aquestes frases:
- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a. L'Oriol és el segon fill i té dues germanes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. La família es reunia cada setmana per repartir-se les feines | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. En l'última reunió, a l'Oriol li havia tocat baixar les escorbraries | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Dins del contenidor, l'Oriol va trobar-hi una agulla d'estendre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
5. Què vol dir *feines rotatòries*?
- a. Feines que es fan cada dia
 - b. Feines que sempre fan les mateixes persones
 - c. Feines que es fan de tant en tant
 - d. Feines que es reparteixen entre diferents persones
6. Una cosa que fas cada dia és d'Ària. I...
- una cosa que fas un cop al mes és _____
7. Quan la mare de l'Oriol li ditu: *Que m'has sentit, Oriol? Què fa?*
- a. Li demana un favor
 - b. Li dona una ordre nova
 - c. Li repeteix l'encàrrec
 - d. Li proposa que ho faci

TEXT 1

8. Què significa: *Abans d'escarxofar-te davant de la tele?*
- a. Seure amb una postura incòmoda davant de la televisió
 - b. Seure amb els peus i els genolls junts mentre mires la televisió
 - c. Seure còmodament i de qualsevol manera davant de la televisió
 - d. Fer anar el comandament a distància de qualsevol manera
9. Què significa: *Em vaig quedar d'una peça?*
- a. El que vaig veure em va fer enfadar
 - b. Em vaig congelar del fred que feia
 - c. El que vaig veure em va deixar astorat
 - d. Em vaig quedar descansat
10. A continuació, tens unes frases que s'identifiquen amb unes lletres (A, B, C, D). Segons el text 1, quin és l'ordre correcte en què passen els fets?
- | A. | B. | C. | D. |
|---------------------------|----------------------------|---|---|
| La mare li fa un encàrrec | L'Oriol obre el contenidor | L'Oriol es prepara per mirar la televisió | L'Oriol explica com es fan les feines de casa |
- a. C - D - A - B
 - b. C - A - D - B
 - c. C - D - B - A
 - d. C - A - B - D
11. Segons el text, la família de l'Oriol és una família:
- a. Caòtica
 - b. Organitzada
 - c. Desorganitzada
 - d. Desordenada

TEXT 1

12. La família de l'Oriol té:
- a. Dos membres
 - b. Tres membres
 - c. Quatre membres
 - d. Cinc membres
13. Tria el verb correcte perquè la frase tingui sentit. Si no hagués batxat la brossa al contenidor no _____ el cocodrill.
- a. havia trobat
 - b. trobarà
 - c. hauria trobat
 - d. trobaria
14. Puntua les frases següents utilitzant alguns dels signes de puntuació del requadre:
- ! ? ,
- Vols parar la taula, per favor ____ .
 - Deixa'm ____ ara no puc.

TEXT 2

Llegeix aquest text amb atenció.

ELS VÍKINGS

Els vikings van ser un poble que va viure al Nord d'Europa des de la prehistòria fins a l'any 1000.

Allà les terres són pobres i el fred fa que la feina d'agricultor i fins i tot de ramader sigui difícil. Per això molta gent es va veure obligada a espavilar-se i des de l'antiguitat va construir vaixells ràpids que van servir per a navegar i així comerciar i establir-se en noves terres.

Els vikings tant podien ser noruecs com suecs o danesos, però no formaven cap estat. Alguns van viatjar cap al mar Bàltic, d'altres van fundar pobles a les illes de Gran Bretanya i Irlanda. Sempre a la recerca de noves terres, van arribar gairebé al Pol Nord. Van poblar l'illa d'Islàndia; van passar per Groenlàndia i fins i tot van posar els peus al nord d'Amèrica cinc-cents

anys abans que Cristòfor Colom. Allà van comerciar amb els indis i van fundar alguns poblats que, anys després, van abandonar. Els arqueòlegs n'han trobat les restes al cap de mil anys.

Els vikings explicaven llegendes, que s'anomenen *sagues*, sobre els seus orígens, les seves històries i aventures.

També és cert que els vikings eren gent ferotge. Molts atacaven els poblats i les ciutats i eren el terror de tot Europa: s'enduïen la gent captiva per esclavitzar-la, cremaven les poblacions i rapinyaven tot el que era de valor.

Maria Àngels Pettit i Mendizábal,
Cavall Fort, núm. 1035.
 Octubre de 2005



1. Marca amb una X si és verdadera (V) o falsa (F) cada una d'aquestes frases.
- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a. Els vikings van atacar els indis d'Amèrica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Els vikings obtenen béns gràcies al pillatge | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Els vikings van habitar Islàndia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Els vikings viuen actualment a Groenlàndia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

TEXT 2

2. On han trobat els arqueòlegs restes dels vikings de fa mil anys?
- a. A Islàndia
 - b. A Amèrica del Nord
 - c. Al Pol Nord
 - d. A Groenlàndia
3. Per què el text compara els vikings amb Cristòfor Colom?
- a. Perquè Colom vivia a Nord-amèrica quan van arribar-hi els vikings
 - b. Perquè els vikings van arribar a Amèrica abans que ell
 - c. Perquè Colom va anar a Amèrica per Islàndia i Groenlàndia
 - d. Perquè Colom va ajudar els vikings a negociar amb els indis
4. Per quina de les frases que tens a continuació podries substituir la frase del text *Els vikings tant podrien ser noruecs, com suecs o danesos*?
- a. Els vikings tant podrien ser emigrants com immigrants
 - b. Els vikings venien dels països del nord
 - c. Els vikings tant podien ser rossos com morens
 - d. Els vikings venien de la Gran Bretanya i d'Índia
5. Cristòfor Colom va arribar a Amèrica el 1492. Segons el text, en quin any hi van arribar els vikings?
- a. 1202
 - b. 500
 - c. 1402
 - d. 992

TEXT 2

6. Els vikings vivien principalment de:
- a. Cultivar la terra i criar animals
 - b. Pescar i navegar
 - c. Comerciar amb altres pobles
 - d. Robar altres embarcacions
7. Quina de les paraules següents és antònima de *ferotge*?
- a. Bàrbar
 - b. Plàcid
 - c. Salvatge
 - d. Cruel
8. Quina de les frases següents està ben puntuada?
- a. Els vikings: van viatjar molt, van fundar pobles, van comerciar amb els indis
 - b. Els vikings van viatjar molt, van fundar pobles i van comerciar amb els indis
 - c. Els vikings van viatjar molt, van fundar pobles i van comerciar amb els indis
 - d. Els vikings van, viatjar molt, van, fundar pobles, van comerciar amb els indis
9. Tria el verb correcte perquè la frase tingui sentit.
Els vikings _____ poblats.
- a. han fundat
 - b. hauran fundat
 - c. haurien fundat
 - d. fundarien
10. Omple els buits amb les paraules o les lletres que hi falten:
- A Catalunya, _____ molts joves a qui agraden les _____ històries de vikings.

ANEXO 2. CUESTIONARIO PIRLS PARA PADRES

Identification Label

Student ID:	<input type="text"/>
Student Name:	<input type="text"/>
School Name:	<input type="text"/>

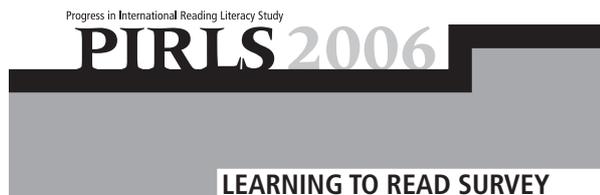
Learning to Read Survey

Your child's class has been selected to participate in the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), a research study about how children learn to read. PIRLS is sponsored by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and is being conducted in about 40 countries around the world.

This survey asks about your child's experiences in learning to read. We are interested in what you and your child do and what you think about different things related to your child's school. There are no right or wrong answers to these questions.

The information being collected will be extremely useful for helping understand how young children learn to read and for helping to improve the teaching and learning of reading for all children. We ask that you respond to all of the questions you feel comfortable answering. We would like to reassure you, however, that your responses to this survey are confidential.

This survey should be completed by the child's parent or current <primary caregiver>, or jointly by both parents or <primary caregivers>.



<PIRLS National Research Center Name>
<Address>



© 2005, International Association for the
Evaluation of Educational Achievement

PIRLS2006

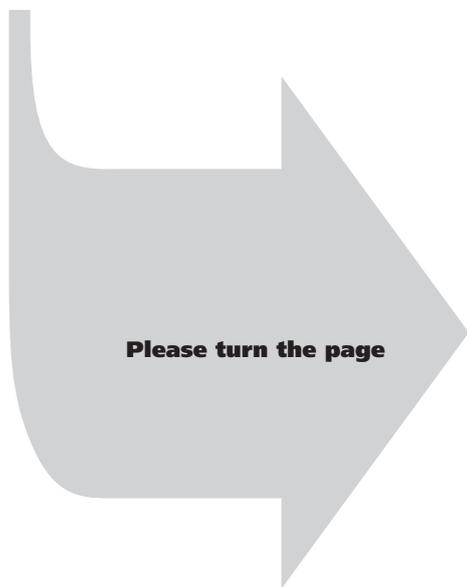


1

This survey was completed by:

Check **one** circle for each line.

	Yes	No
Mother, stepmother, or female guardian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Father, stepfather, or male guardian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



2

Before your child began <ISCED Level 1>, how often did you or someone else in your home do the following activities with him or her?

Check **one** circle for each line.

	Often	Sometimes	Never or almost never
a) Read books	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Tell stories	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sing songs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Play with alphabet toys (for example, blocks with letters of the alphabet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Talk about things you had done	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Talk about what you had read	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Play word games	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Write letters or words	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Read aloud signs and labels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Visit a library	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) <country-specific>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3

In what language did most of the activities in Question 2 take place?

Check **one** circle only.

<Language of test> ---

Another language ---



4

What language did your child speak before he/she began school?

If your child spoke more than one language at the same time, you can check "Yes" for more than one language.

Check **one** circle for each line.

	Yes	No
a) <language of test>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) <country-specific>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) <country-specific>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) <country-specific>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) <country-specific>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5

Did your child attend <ISCED Level 0>?

Check **one** circle only.

Yes ----

No ---- **(If No, go to #6)** →

If Yes...

a. How long was he/she in <ISCED Level 0>?

Check **one** circle only.

3 years or more ----

between 2 and 3 years ----

2 years ----

between 1 and 2 years ----

1 year or less ----



Beginning <ISCED Level 1>

6

How old was your child when he/she began <ISCED Level 1>?

Check **one** circle only.

5 years old or younger ----

6 years old ----

7 years old ----

8 years old or older ----

7

How well could your child do the following when he/she began <ISCED Level 1>?

Check **one** circle for each line.

	Very well	Moderately well	Not very well	Not at all
a) Recognize most of the letters of the alphabet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Read some words	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Read sentences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Write letters of the alphabet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Write some words	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Activities With Your Child
 More Recently**

8

How often do you or someone else in your home do the following things with your child?

Check **one** circle for each line.

Every day or almost every day
 Once or twice a week
 Once or twice a month
 Never or almost never

a) Listen to my child read aloud

b) Talk with my child about things we have done

c) Talk with my child about what he/she is reading on his/her own

d) Discuss my child's classroom reading work with him/her ---

e) Go to the library or a bookstore with my child

f) Help my child with reading for school

9

In what language do most of the activities in Question 8 take place?

Check **one** circle only.

<Language of test> ----

Another language ---

10

On average, how much time does your child spend on homework in a day?

Check **one** circle only.

My child does not have homework

15 minutes or less

16-30 minutes

31-60 minutes

More than 60 minutes

Your Child's School

11

What do you think of your child's school?

Check **one** circle for each line.

- Agree a lot
Agree a little
Disagree a little
Disagree a lot
- a) My child's school includes me in my child's education ----
- b) My child's school should make a greater effort to include me in my child's education ----
- c) My child's school cares about my child's progress in school ----
- d) My child's school does a good job in helping my child become better in reading ----

Literacy in the Home

12

In a typical week, how much time do you usually spend reading **for yourself** at home, including books, magazines, newspapers, and materials for work?

Check **one** circle only.

- Less than one hour a week ----
- 1-5 hours a week ----
- 6-10 hours a week ----
- More than 10 hours a week ----

13

When you are at home, how often do you read for your own enjoyment?

Check **one** circle only.

- Every day or almost every day ---
- Once or twice a week ----
- Once or twice a month ----
- Never or almost never ----

14

Please indicate how much you agree with the following statements about reading.

Check **one** circle for each line.

Agree a lot
 Agree a little
 Disagree a little
 Disagree a lot

a) I read only if I have to -----

b) I like talking about books with other people -----

c) I like to spend my spare time reading -----

d) I read only if I need information -----

e) Reading is an important activity in my home -----

15

About how many books are there in your home?
 (Do not count magazines, newspapers or children's books.)

Check **one** circle only.

0 - 10 ----

11 - 25 ----

26 - 100 ----

101 - 200 ----

more than 200 ----

16

a. About how many **children's** books are there in your home? (Do not count children's magazines or school books.)

Check **one** circle only.

0 - 10 ----

11 - 25 ----

26 - 50 ----

51 - 100 ----

more than 100 ----

b. Are these books mainly in <language of test>?

Check **one** circle only.

Yes ----

No ----

17

When talking at home with your child, what language does the child's father (or stepfather or male guardian) use most often? What language does the child's mother (or stepmother or female guardian) use most often?

Check **one** circle in each column.

	Child's father	Child's mother
a) <language of test> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) <country-specific> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) <country-specific> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) <country-specific> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) <country-specific> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Other -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Not applicable -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Additional Information



18

What is the highest level of education completed by the child's father (or stepfather or male guardian) and mother (or stepmother or female guardian)?

Check **one** circle in each column.

	Child's father	Child's mother
a) Some <ISCED Level 1 or 2> or did not go to school -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) <ISCED Level 2> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) <ISCED Level 3> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) <ISCED Level 4> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) <ISCED Level 5B> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) <ISCED Level 5A, first degree> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Beyond <ISCED Level 5A, first degree> -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Not applicable -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20

What kind of work do the child's father (or stepfather or male guardian) and mother (or stepmother or female guardian) do for their main jobs?

For each, check the box for the job category that best describes what he/she does. Each category has a few examples to help you decide the correct category. If the father or mother is not working now, think about the last job he/she had.

19

Which best describes the employment situation of the child's father (or stepfather or male guardian) and mother (or stepmother or female guardian)?

Check **one** circle in each column.

	Child's father	Child's mother
a) Working at least full-time for pay (this could be one or more full-time jobs or several part-time jobs that add up to full-time work) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Working part-time only for pay -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Not working for pay, but looking for a job -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Other -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Not applicable -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Check **one** circle in each column.

	Child's father	Child's mother
a) Has never worked outside the home for pay -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Small Business Owner ----- Includes owners of small business (fewer than 25 employees) such as retail shops, services, restaurants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Clerk ----- Includes office clerks; secretaries; typists; data entry operators; customer service clerks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Service or Sales Worker ----- Includes travel attendants; restaurant service workers; personal care workers; protective service workers; salespersons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Skilled Agricultural or Fishery Worker ----- Includes farmers; forestry workers; fishery workers, hunters and trappers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Craft or Trade Worker ----- Includes builders, carpenters, plumbers, electricians, etc.; metal workers; machine mechanics; handcraft workers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Plant or Machine Operator ----- Includes plant and machine operators; assembly-line operators; motor-vehicle drivers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) General Laborers ----- Includes domestic helpers and cleaners; building caretakers; messengers, porters and doorkeepers; farm, fishery, agricultural, and construction workers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Corporate Manager or Senior Official ----- Includes corporate managers such as managers of large companies (25 or more employees) or managers of departments within large companies; legislators or senior government officials; senior officials of special-interest organizations; military officers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Professional ----- Includes scientists; mathematicians; computer scientists; architects; engineers; life science and health professionals; teachers; legal professionals; social scientists; writers and artists; religious professionals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Technician or Associate Professional ----- Includes science, engineering, and computer associates and technicians; life science and health technicians and assistants; teacher aides; finance and sales associate professionals; business service agents; administrative assistants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Not applicable -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21

Compared with other families, how well-off do you think your family is financially?

Check **one** circle only.

Very well-off ----

Somewhat well-off ----

Average ----

Not very well-off ----

Not at all well-off ----

22

About how long did it take you to complete this survey?

_____minutes
 Write in a number.

TIMSS & PIRLS International Study Center
Lynch School of Education, Boston College
pirls.bc.edu



**BOSTON
COLLEGE**

Thank You

Progress in International Reading Literacy Study

PIRLS 2006

LEARNING TO READ SURVEY

**Thank you for taking the
time to fill out this survey.**



© 2005, International Association for the
Evaluation of Educational Achievement

ANEXO 3. CUESTIONARIO PIRLS PARA EL ALUMNO

Identification Label _____
 Student ID: _____
 Student Name: _____



Research Center Name: _____
 Address: _____

Directions

In this booklet, you will find questions about you and what you think. For each question, you should choose the answer you think is best.
 Let us take a few minutes to practice the kinds of questions you will answer in this booklet.

Example 1 is one kind of question you will find in this booklet.

Example 1 _____

Do you go to school?

Fill **one** circle only.

Yes --

No --

Example 2 is another kind of question you will find in this booklet.

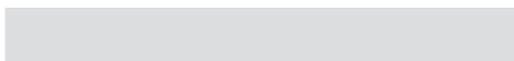
Example 2 _____

How often do you do these things?

Fill **one** circle for each line.

- | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Every day or almost every day | Once or twice a week | Once or twice a month | Never or almost never |
| a) I listen to music | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) I talk with my friends | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) I play sports | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2 Student Questionnaire



Example 3 is another kind of question you will find in this booklet.

Example 3 _____

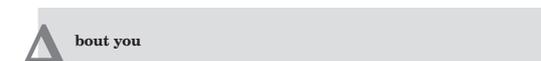
What do you think? Tell how much you agree with these statements.

Fill **one** circle for each line.

- | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Agree a lot | Agree a little | Disagree a little | Disagree a lot |
| a) Watching movies is fun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) I like eating ice cream | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) I do not like waking up early | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) I enjoy doing chores | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- Read each question carefully, and pick the answer you think is best.
- Fill in the circle next to your answer.
- If you decide to change your answer, draw an x through your first answer and then fill in the circle next to or under your new answer.
- Ask for help if you do not understand something or are not sure how to answer.

Student Questionnaire 3



About you

1 _____

Are you a girl or a boy?

Fill **one** circle only.

Girl --

Boy --

2 _____

When were you born?

Fill the circles next to the month and year you were born.

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| a) Month | b) Year |
| January -- <input type="radio"/> | 1993 -- <input type="radio"/> |
| February -- <input type="radio"/> | 1994 -- <input type="radio"/> |
| March -- <input type="radio"/> | 1995 -- <input type="radio"/> |
| April -- <input type="radio"/> | 1996 -- <input type="radio"/> |
| May -- <input type="radio"/> | 1997 -- <input type="radio"/> |
| June -- <input type="radio"/> | 1998 -- <input type="radio"/> |
| July -- <input type="radio"/> | 1999 -- <input type="radio"/> |
| August -- <input type="radio"/> | 2000 -- <input type="radio"/> |
| September -- <input type="radio"/> | Other -- <input type="radio"/> |
| October -- <input type="radio"/> | |
| November -- <input type="radio"/> | |
| December -- <input type="radio"/> | |

4 Student Questionnaire

Things you do outside of school

3

How often do you do these things **outside of school**?

Fill **one** circle for each line.

	Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never
a) I read aloud to someone at home.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) I listen to someone at home read aloud to me.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) I talk with my friends about what I am reading.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) I talk with my family about what I am reading.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) I read for fun outside of school.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) I read to find out about things I want to learn.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Student Questionnaire 5

4

How often do you read these things **outside of school**?

Fill **one** circle for each line.

	Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never
a) I read comic books.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) I read stories or novels.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) I read books that explain things (For example, you might read about your favorite athlete, about animals you like, or a place you visited.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) I read magazines.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) I read newspapers.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) I read directions or instructions (For example, you might read them to put a toy together, to learn how to play a game, or to do something else.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) I read brochures and catalogues.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) <I read subtitles on the television screen>.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) <country-specific>.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 Student Questionnaire

5

About how much time do you spend doing the following things **outside of school** on a normal school day?

Fill **one** circle for each line.

	5 hours or more	From 3 hours up to 5 hours	From 1 hour up to 3 hours	Up to 1 hour	No time
a) Watching television (including videos or DVD).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Playing video or computer games (including Nintendo®, Gameboy®, or Play Station®).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Reading stories and articles on the Internet.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Reading stories and articles in books or magazines.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Student Questionnaire 7

Reading in school

6

In school, how often do these things happen?

Fill **one** circle for each line.

	Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never
In school ...				
a) my teacher reads aloud to the class.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) I read aloud to the whole class.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) I read aloud to a small group of students in my class.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) I read silently on my own.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) I read books that I choose myself.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Student Questionnaire

7

After you have read something in class, how often do you do these things?

Fill **one** circle for each line.

	Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never
After I have read something in class ...				
a) I answer questions in a workbook or on a worksheet about what I have read	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) I write something about what I have read (For example, a summary, a story, or how I felt about what I read)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) I answer questions aloud about what I have read	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) I talk with other students about what I have read	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Student Questionnaire 9

R eading for homework

8

How often does your teacher give you reading to do for homework (for any subject)?

Fill **one** circle only.

I never have reading to do for homework --

Less than once a week --

1 or 2 times a week --

3 or 4 times a week --

Every day --

9

If you need help with your reading homework who helps you the **most**?

Fill **one** circle only.

I never have reading to do for homework --

I never need help --

Parents or grandparents --

Brother or sister --

Teacher or <tutor> --

Someone else --

There is nobody to help --

10 Student Questionnaire

10

On days when you have reading to do for homework (for any subject), how much time do you spend on this reading?

Fill **one** circle only.

I never have reading to do for homework --

Half hour or less --

More than a half hour to 1 hour --

More than 1 hour --

Student Questionnaire 11

U sing the computer

11

How often do you use a computer in each of these places?

Fill **one** circle for each line.

	Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never
a) I use a computer at home	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) I use a computer at school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) I use a computer at some other place	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12

How often do you use the Internet to do these things?

Fill **one** circle for each line.

	Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never
a) Look up information for school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Look up things about sports	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Find out about music	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Find out about other activities and interests	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Chat, e-mail, or instant message with friends	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 Student Questionnaire

Using the library

13

a. How often do you borrow books from your school or local library?

Fill **one** circle only.

- At least once a week --
 Once or twice a month --
 A few times a year --
 Never or almost never --

b. When you borrow books from your school or local library, are they mainly in <language of test>?

- Yes -- No --

Student Questionnaire 13

What do you think about reading?

14

What do you think about reading? Tell how much you agree with each of these statements.

Fill **one** circle for each line.

- | | Agree
a lot | Agree
a little | Disagree
a little | Disagree
a lot |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) I read only if I have to..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) I like talking about books with other people..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) I would be happy if someone gave me a book as a present..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) I think reading is boring..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) I need to read well for my future.... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) I enjoy reading | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14 Student Questionnaire

15

How well do you read? Tell how much you agree with each of these statements.

Fill **one** circle for each line.

- | | Agree
a lot | Agree
a little | Disagree
a little | Disagree
a lot |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) Reading is very easy for me..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) I do not read as well as other students in my class | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) When I am reading by myself, I understand almost everything I read | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) I read slower than other students in my class | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Student Questionnaire 15

Your School

16

What do you think about your school? Tell how much you agree with these statements.

Fill **one** circle for each line.

- | | Agree
a lot | Agree
a little | Disagree
a little | Disagree
a lot |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) I like being in school..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) I think that teachers in my school care about me | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) I feel safe when I am at school..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Students in my school show respect to each other..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Students in my school care about each other..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Students in my school help each other with their work..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16 Student Questionnaire

17

Did any of these things happen at school during the last month (as far as you know)?

Fill one circle for each line.

	Yes	No
At school ...		
a) something was stolen from me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) something was stolen from someone in my class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) I was bullied by another student	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) someone in my class was bullied by another student	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) I was injured by another student	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) someone in my class was injured by another student	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Student Questionnaire 17

More about you

18

Which language did you speak before you started school?

If you spoke more than one language at the same time before you started school you can check "Yes" for more than one language.

	Yes	No
a) <language of test>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) <country-specific>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) <country-specific>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) <country-specific>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) <country-specific>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19

How often do you speak <language of test> at home?

Fill one circle only.

I always speak <language of test> --

I sometimes speak <language of test> and sometimes speak another language --

I never speak <language of test> --

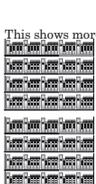
18 Student Questionnaire

20

About how many books are there in your home?

(Do not count magazines, newspapers, or your school books.)

Fill one circle only.

None or very few (0-10 books) -- <input type="radio"/>	 This shows 10 books
Enough to fill one shelf (11-25 books) -- <input type="radio"/>	 This shows 25 books
Enough to fill one bookcase (26-100 books) -- <input type="radio"/>	 This shows 100 books
Enough to fill two bookcases (101-200 books) -- <input type="radio"/>	 This shows 200 books
Enough to fill three or more bookcases (more than 200) -- <input type="radio"/>	 This shows more than 200 books

Student Questionnaire 19

21

Do you have any of these things at your home?

Fill one circle for each line.

	Yes	No
a) Computer (do not include Nintendo®, Gameboy®, or other TV/video game stations)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Study desk/table for your use	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Books of your very own (do not count your school books)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Daily newspaper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Your own room	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Your own mobile (cellular) phone.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) <country-specific indicator of wealth>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) <country-specific indicator of wealth>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) <country-specific indicator of wealth>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) <country-specific indicator of wealth>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 Student Questionnaire

22. _____

Were you born in <country> ?

Fill **one** circle only.

Yes --

No --

23. _____

Was your mother born in <country>?

Fill **one** circle only.

Yes --

No --

I do not know --

24. _____

Was your father born in <country>?

Fill **one** circle only.

Yes --

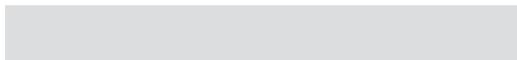
No --

I do not know --



Student Questionnaire 21

22 Student Questionnaire



TIMSS & PIRLS International Study Center
Lynch School of Education, Boston College
pirls.bc.edu



Progress in International Reading Literacy Study

PIRLS 2006

STUDENT QUESTIONNAIRE



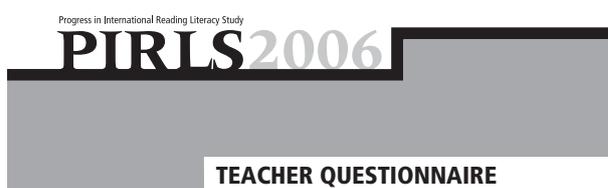
© 2005, International Association for the
Evaluation of Educational Achievement

Student Questionnaire 23

ANEXO 4. CUESTIONARIO PIRLS PARA EL PROFESOR

Identification Label

Teacher Name: _____
 Class Name: _____
 Teacher ID: _____ Teacher Link #: _____



Teacher Questionnaire

Your school has agreed to participate in the IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), an educational research project sponsored by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). PIRLS is investigating children's reading literacy in about 40 countries around the world. It is designed to measure and interpret differences in national education systems in order to help improve the teaching and learning of reading worldwide.

This questionnaire is addressed to teachers of <fourth-grade> students, who are asked to supply information about their academic and professional backgrounds, classroom resources, and the instructional materials and activities used to teach reading and promote the development of students' reading skills and strategies. Since your class has been selected as part of a nationwide sample, your responses are very important in helping to describe reading education in <country>.

Some of the questions in this questionnaire refer to "this class." This is the class which is identified on the front of this booklet, and which will be tested as part of PIRLS in your school.

Since PIRLS is an international study and all countries are using the same questionnaire, you may find that some of the questions seem unusual or are not entirely relevant to you or schools in <country>. Nevertheless, it is important that you do your best to answer all of the questions so comparisons can be made across countries in the study.

It is estimated that it will require approximately 30 minutes to complete this questionnaire. We appreciate the time and effort that this takes and thank you for your cooperation and your contribution.

When you have completed the questionnaire, please place it in the accompanying envelope and return it to:

<Insert country-specific information here>.

Thank You.



<PIRLS National Research Center Name>
 <Address>

PIRLS 2006

Students in this Class			<Language of Test> Language and Reading Instruction
<p>1 _____</p> <p>a. How many students are in this class?</p> <p>_____ students <small>Write in a number.</small></p> <p>b. How many of the students in #1a are in <fourth grade>?</p> <p>_____ <fourth-grade> students <small>Write in a number.</small></p> <p>Questions 2-6 ask about the <fourth-grade> students in this class.</p>	<p>4 _____</p> <p>How many students experience difficulties understanding <u>spoken</u> <language of test>?</p> <p>_____ <fourth-grade> students in this class <small>Write in a number.</small></p> <p>5 _____</p> <p>a. How many students <u>need</u> <remedial> instruction in reading?</p> <p>_____ <fourth-grade> students in this class <small>Write in a number.</small></p> <p>b. How many of the students in #5a <u>receive</u> <remedial> instruction in reading?</p> <p>_____ students <small>Write in a number.</small></p>	<p>7 _____</p> <p>In a typical school week, what percentage of your time in class with students do you devote to the following activities?</p> <p><small>Write a percentage for each.</small></p> <p>a) Teaching the class as a whole _____ % b) Working with individual students or small groups _____ % c) Administrative duties (e.g., attendance) _____ % d) Maintaining discipline _____ % e) Other duties _____ %</p> <p style="text-align: right;">Total = 100 %</p>	<p>8 _____</p> <p>Questions 8-9 ask about <language of test> language instruction for the <fourth-grade> students in this class.</p> <p>a. In a typical week, how much time do you spend on <language of test> language instruction and/or activities with the students? <small>Include instruction or activities in reading, writing, speaking, literature, and other language skills.</small></p> <p>_____ hours and _____ minutes per week <small>Write in the hours and minutes.</small></p>
<p>2 _____</p> <p>By the end of the school year how many years in total will you have been teaching the <fourth-grade> students in this class?</p> <p><small>Check one circle only.</small></p> <p>One year or less ---- <input type="radio"/> Two years ---- <input type="radio"/> Three years ---- <input type="radio"/> Four years or more ---- <input type="radio"/></p>	<p>6 _____</p> <p>a. Is there any provision for <enrichment> reading instruction in your school?</p> <p><small>Check one circle only.</small></p> <p>Yes ---- <input type="radio"/> No ---- <input type="radio"/> (If No, go to #7)</p>		<p>b. Regardless of whether or not you have formally-scheduled time for reading instruction, in a typical week about how much time do you spend on reading instruction and/or activities with the students? <small>Include things you do across curriculum areas and during formally-scheduled time for reading instruction.</small></p> <p>_____ hours and _____ minutes per week <small>Write in the hours and minutes.</small></p>
<p>3 _____</p> <p>According to your experience, how would you describe the reading level of the <fourth-grade> students in this class?</p> <p><small>Check one circle only.</small></p> <p>Most are above average ---- <input type="radio"/> Most are average ---- <input type="radio"/> Most are below average ---- <input type="radio"/> Reading level varies greatly ---- <input type="radio"/></p>	<p>If Yes...</p> <p>b. How many students receive <enrichment> reading instruction because they are advanced readers?</p> <p>_____ <fourth-grade> students in this class <small>Write in a number.</small></p>		<p>c. Is any of the time in #8b explicitly for formal reading instruction?</p> <p><small>Check one circle only.</small></p> <p>Yes ---- <input type="radio"/> No ---- <input type="radio"/> (If No, go to #9)</p> <p>If Yes...</p> <p>d. How much time is explicitly for formal reading instruction?</p> <p>_____ hours and _____ minutes per week <small>Write in the hours and minutes.</small></p>

9
 How often do you have reading instruction and/or do reading activities with the students?

Check one circle only.

Every day

Three or four days a week

Fewer than three days a week

10
 Besides you, do any other teachers teach the <fourth-grade> students in this class for a significant portion of the school week?

Check one circle only.

No, I am the students' teacher for all or most of the school week

Yes, the students have specialist teachers for core subjects (e.g., math, science, language)

Yes, I share teaching responsibilities with one other teacher (e.g., team teaching, job sharing)

Other

Questions 11-17 ask about reading instruction for the <fourth-grade> students in this class.

11
 When you have reading instruction and/or do reading activities, how often do you organize students in the following ways?

Check one circle for each line.

Always or almost always Often Sometimes Never

a) I teach reading as a whole-class activity

b) I create same-ability groups

c) I create mixed-ability groups

d) I use individualized instruction for reading

e) Students work independently on an assigned plan or goal

f) Students work independently on a goal they choose themselves

12
 When you have reading instruction and/or do reading activities with the students, how often do you use the following resources?

Check one circle for each line.

Every day or almost every day Once or twice a week Once or twice a month Never or almost never

a) Textbooks

b) Reading series (e.g., basal readers, graded readers)

c) Workbooks or worksheets

d) Children's newspapers and/or magazines

e) Computer software for reading instruction (e.g., CD, DVD)

f) Reading material on the Internet (Web pages)

g) A variety of children's books (e.g., novels, collections of stories, non-fiction)

h) Materials from other subjects

i) Materials written by students

13
 When you have reading instruction and/or do reading activities with the students, how often do you have the students read the following types of text?

Check one circle for each line.

Everyday or almost every day Once or twice a week Once or twice a month Never or almost never

a) Short stories (e.g., fables, fairy tales, action stories, science fiction, detective stories)

b) Longer books with chapters (fiction)

c) Poems

d) Plays

e) Descriptions and explanations about things, people, or events (non-fiction)

f) Instructions or manuals about how things work

g) Charts, diagrams, graphs

14
 Which of these best describes how you use reading instructional materials for students at different reading levels?

Check one circle only.

I use the same materials with all students because all students are at the same reading level

I use the same materials with students at different reading levels, but have the students work at different speeds

I use the same materials with all students regardless of reading level and have students work at the same speed

I use different materials with students at different reading levels

15
 When you have reading instruction and/or do reading activities with the students, how often do you do the following?

Check one circle for each line.

Every day or almost every day Once or twice a week Once or twice a month Never or almost never

a) Read aloud to the class

b) Ask students to read aloud to the whole class

c) Ask students to read aloud in small groups or pairs

d) Ask students to read silently on their own

e) Ask students to read along silently while other students read aloud

f) Give students time to read books of their own choosing

g) Teach or model for students different reading strategies (for example, skimming, scanning, self-monitoring)

h) Teach students strategies for decoding sounds and words

i) Teach students new vocabulary systematically

j) Help students understand new vocabulary in texts they are reading

16
 After students have read something, how often do you ask them to do the following?

Check one circle for each line.

Every day or almost every day Once or twice a week Once or twice a month Never or almost never

a) Answer reading comprehension questions in a workbook or on a worksheet about what they have read

b) Write something about or in response to what they have read

c) Answer oral questions about or orally summarize what they have read

d) Talk with each other about what they have read

e) Do a project about what they have read (e.g., a play or art project)

f) Take a written quiz or test about what they have read

17
 How often do you ask the students to do the following things to help develop reading comprehension skills or strategies?

Check one circle for each line.

Every day or almost every day Once or twice a week Once or twice a month Never or almost never

a) Identify the main ideas of what they have read

b) Explain or support their understanding of what they have read

c) Compare what they have read with experiences they have had

d) Compare what they have read with other things they have read

e) Make predictions about what will happen next in the text they are reading

f) Make generalizations and draw inferences based on what they have read

g) Describe the style or structure of the text they have read

Computer and Library Resources

18
 Are computers available for use by your class?
 Yes No (If No, go to #19)

If Yes,

a. Where are computers available for use by your class?

Check one circle for each line.

a) One or more computers available in the classroom Yes No

b) Available elsewhere in the school or nearby

b. Do any of the computers have access to the Internet (e-mail or World Wide Web)?

Check one circle only.

Yes No

c. How often do you have students do the following computer activities?

Check one circle for each line.

Every day or almost every day Once or twice a week Once or twice a month Never or almost never

a) Look up information on the Internet

b) E-mail or chat with other students about what they are learning

c) Read stories or other texts on the computer

d) Use instructional software to develop reading skills and strategies

e) Use the computer to write stories or other texts

f) Use the Internet to do projects with students in other schools or countries

19

Do you have a library or reading corner in your classroom?

- Check one circle only.
 Yes
 No (If No, go to #20)

If Yes,

a. About how many books and magazines with different titles are in your classroom library?

_____ different titles of books
 Write in a number.

_____ magazines
 Write in a number. (Count each title only once)

b. How often do you give the students in your class time to use the classroom library or reading corner?

- Check one circle only.
 Every day or almost every day
 Once or twice a week
 Once or twice a month
 Never or almost never

c. Can the students borrow books from the classroom library or reading corner to take home?

- Check one circle only.
 Yes
 No

20

How often do you take or send the students to a library other than your classroom library?

- Check one circle only.
 Every day or almost every day
 Once or twice a week
 Once or twice a month
 Never or almost never

Homework

Questions 21-22 ask about homework for the <fourth-grade> students in this class.

21

How often do you assign reading as part of homework (for any subject)?

- Check one circle only.
 I do not assign reading for homework (Go to #23)
 Less than once a week
 1 or 2 times a week
 3 or 4 times a week
 Every day

22

In general, how much time do you expect students to spend on homework involving reading (for any subject) each time you assign it?

- Check one circle only.
 15 minutes or less
 16-30 minutes
 31-60 minutes
 more than 60 minutes

Reading Difficulties

Questions 23-24 ask about how you deal with reading difficulties of <fourth-grade> students in this class.

23

Are the following resources available to you to deal with students who have difficulty with reading?

- Check one circle for each line.
 Always Sometimes Never
 a) A <reading specialist> is available to work in my classroom with those students
 b) A <reading specialist> is available to work in a <remedial reading classroom> with those students
 c) A teacher-aid or other adult is available to work in my classroom with those students
 d) Other professionals (e.g., learning specialist, speech therapist) are available to work with those students

Assessment

24

What do you usually do if a student begins to fall behind in reading?

- Check one circle for each line.
 Yes No
 a) I wait to see if performance improves with maturation
 b) I spend more time working on reading individually with that student
 c) I have other students work on reading with the student having difficulty
 d) I have the student work in the regular classroom with a teacher-aid
 e) I have the student work in the regular classroom with a <reading specialist>
 f) I have the student work in a remedial reading classroom with a <reading specialist>
 g) I assign homework to help the student catch up
 h) I ask the parents to help the student with reading

25

How much emphasis do you place on the following sources to monitor students' progress in reading?

- Check one circle for each line.
 Major emphasis Some emphasis Little or no emphasis
 a) Diagnostic reading tests (including miscue analysis)
 b) Classroom tests (for example, teacher-made or textbook tests)
 c) National or regional achievement tests
 d) Your professional judgment

26

a. How often do you use each of the following to assess students' performance in reading?

- Check one circle for each line.
 At least once a week Once or twice a month Once or twice a year Never
 a) Multiple-choice questions on material read
 b) Short-answer written questions on material read
 c) Paragraph-length written responses about what students have read
 d) Listening to students read aloud
 e) Oral questioning of students
 f) Students give an oral summary/report of what they have read
 g) Meeting with students to discuss what they have been reading and work they have done

b. How do you use this information?

- Check one circle for each line.
 Yes No
 a) To assign marks or grades
 b) To adapt my instruction
 c) To inform parents of student progress
 d) To identify students in need of remedial instruction
 e) To group students for instruction
 f) To provide data for national or local monitoring

27

How much are portfolios (collection of samples of students' work, a reading log, etc.) a part of your assessment of students' progress in reading?

- Check one circle only.
 Major source
 Supplementary source
 Do not use at all

Home and School

28

For the typical <fourth-grade> student in this class, how often do you do these things?

Check one circle for each line.

At least once a week
 Once or twice a month
 4-6 times a year
 1-3 times a year
 Never

a) Meet or talk individually with the child's parents to discuss his/her progress in reading
 b) Send a progress report on the child's reading home to his/her parents.....

About You

29

By the end of this school year, how many years will you have been teaching altogether?

..... years
 Please round to the nearest whole number.

30

By the end of this school year, how many years in total will you have been teaching <fourth grade>?

..... years
 Please round to the nearest whole number.

31

How old are you?

Check one circle only.

Under 25 ---
 25-29 ---
 30-39 ---
 40-49 ---
 50-59 ---
 60 or more ---

32

Are you female or male?

Female ---
 Male ---

Education

33

What is the highest level of formal education you have completed?

Check one circle only.

Did not complete <ISCED Level 3> ---
 Finished <ISCED Level 3> ---
 Finished <ISCED Level 4> ---
 Finished <ISCED Level 5B> ---
 Finished <ISCED Level 5A, first degree> ---
 Finished <ISCED Level 5A, second degree> or higher ---

34

Are you certified to teach?

Check one circle only.

Yes ---
 No --- (If No, go to #35)

If Yes...

What type of license or certificate do you hold?

Check one circle only.

<Full certificate> ---
 <Provisional certificate> ---
 <Emergency certificate> ---
 Other ---

Professional Development

35

As part of your formal education and/or training, to what extent did you study the following areas?

Check one circle for each line.

Not at all
 Overview or introduction to topic
 It was an area of emphasis

a) <Language of test> language
 b) Literature
 c) Pedagogy/teaching reading
 d) Psychology
 e) Remedial reading
 f) Reading theory
 g) Children's language development
 h) Special education
 i) Second language learning

36

In the past two years, how many hours in total have you spent in <in-service/professional development> workshops or seminars that dealt directly with reading or teaching reading (e.g., reading theory, instructional methods)?

Check one circle only.

None ---
 Less than 6 hours ---
 6-15 hours ---
 16-35 hours ---
 More than 35 hours ---

Professional Development

37

For your professional development, about how often do you read each of the following?

Check one circle for each line.

At least once a week
 Once or twice a month
 Once or twice a year
 Never or almost never

a) Books or professional journals related to teaching in general
 b) Books or professional journals related to teaching reading
 c) Children's books

40

Where do you prepare materials for instruction?

Check one circle only.

Only at home ---
 Mostly at home ---
 About equally at home and at school ---
 Mostly at school ---
 Only at school ---

41

How much do you agree with the following statements?

Check one circle for each line.

Agree a lot
 Agree a little
 Disagree a little
 Disagree a lot

a) I am content with my profession as a teacher
 b) I am satisfied with being a teacher at this school
 c) I would describe the teachers at this school as a satisfied group
 d) I had more enthusiasm when I began teaching than I have now
 e) I do important work as a teacher

38

When you are at home, how often do you read for enjoyment?

Check one circle only.

Every day or almost every day ---
 Once or twice a week ---
 Once or twice a month ---
 Never or almost never ---

39

Do you work full time or part time?

Check one circle only.

Full time ---
 Part time ---

42

About how long did it take you complete this questionnaire?

..... minutes
 Write in a number.

ANEXO 5. CUESTIONARIO PARA FAMILIAS CON NIÑOS

Se presentan de la página 1 a la 10. Ver Cuestionario completo en:
http://www.esds.ac.uk/doc/4427/mrdoc/pdf/4427facs1999_questionnaires.pdf

UK Data Archive Study Number 4427 - Families and Children Study
p.1883 Low Income Families page 1 - DRAFT -

P1883

STUDY OF FAMILIES WITH CHILDREN (1999)

QUESTIONNAIRE

VERSION 2.0

p.1883 Low Income Families page 2 - DRAFT -

Index

PART A DOORSTEP SCREENER	3
PART B IN-HOUSE SCREENER	5
PART C MAIN INTERVIEW	6
SECTION 1: HOUSEHOLD GRID	6
SECTION 2: HEALTH	8
SECTION 3: CHILDREN'S HEALTH AND CARING	11
SECTION 4: HOUSING	15
SECTION 5: EDUCATION & TRAINING	27
SECTION 6: WORK	32
SECTION 7: BENEFITS	58
SECTION 9: SAVINGS	62
SECTION 10: INCOME SUPPORT	65
SECTION 11: FAMILY CREDIT	68
SECTION 12: HARDSHIP	83
SECTION 13: JOB SEARCH	94
SECTION X: RELATIONSHIP HISTORY	107
PART D PARTNER PROXY INTERVIEW	126

p.1883 Low Income Families page 3 - DRAFT -

PART A DOORSTEP SCREENER

Qu. 1 Record which sample the address was selected from

1. Child benefit sample
2. Family credit sample

If Child Benefit sample

Qu. 2a Are there any children aged 18 or under living here, as part of your family?

1. Yes
2. No

If any children

Qu. 2b How many children do you have living here who are aged ... READ OUT ...

... 10 years or younger	<input type="text"/>
11 to 16 years	<input type="text"/>
17 or 18 years?	<input type="text"/>

If children 17 or 18 years old

Qu. 3 Is this child / Are these children aged 17 or 18 years in full-time education?

INCLUDE THOSE CHILDREN WAITING TO GO TO 6th FORM / COLLEGE

1. Yes
2. No

Qu. 4 Enter total number of children aged 0-16 years plus those 17 or 18 in education.

Qu. 5 Are you currently living with a husband (wife) or partner?

1. Yes
2. No
9. Refuse

If living with partner

Qu. 6 Do you or your husband (wife) / partner currently have a job, working 16 or more hours per week, including work as a self-employed person?

1. Yes, respondent only has a job
2. Yes, partner only has a job
3. BOTH have jobs of 16+ hours
4. No, neither working 16 hours + per week

If couple with at least one working 16 hours +

Qu. 7 Do you or your husband (wife) / partner currently receive Family Credit?

1. Yes
2. No

p.1883 Low Income Families page 4 - DRAFT -

If not receive Family Credit

Qu. 8 This card shows weekly and monthly amounts of take home pay. Please can you choose a letter to say how much you (and your husband (wife) / partner) are earning at the moment (both together)?

Use card which refers to the number of children recorded at Qu. 4

One child

H	Less than £255 per week / £1105 per month
D	£255 to £275 per week / £1105 to £1200 per month
S	More than £275 per week / £1200 per month

Two children

H	Less than £285 per week / £1235 per month
D	£285 to £325 per week / £1235 to £1410 per month
S	More than £325 per week / £1410 per month

Three children

H	Less than £315 per week / £1365 per month
D	£315 to £375 per week / £1365 to £1625 per month
S	More than £375 per week / £1625 per month

4+ children

H	Less than £345 per week / £1495 per month
D	£345 to £425 per week / £1495 to £1845 per month
S	More than £425 per week / £1845 per month

Then code according to letter on the Card

1. If H, CB Sample, screened in at doorstep, code 3 at Q. 9
2. If D, CB Sample, CAPI screen needed, code 4 at Q. 9
3. If S, CB Sample, screened out, code 5 at Q. 9

Qu. 9 INTERVIEWER: CODE RESULT OF DOORSTEP SCREENING INTERVIEW (one code only):

1. FC or CB sample: Non response
2. FC Sample, screened in
3. CB Sample, screened in at doorstep
4. CB Sample, CAPI screen needed
5. CB Sample, screened out

PART B IN-HOUSE SCREENER

Scr2a

Enter the number of children aged up to 10 years (Qu. 2 a from Doorstep screener)

Range = 0..9

Scr2b

Enter the number of children aged 11 to 16 years (Qu. 2 b from Doorstep screener)

Range = 0..9

Scr2c

Enter the number of children aged 17 or 18 years and in full-time education (Qu. 2c from Doorstep screener).

Range = 0..9

Whowork

Enter who is working 16 or more hours per week.

1. Respondent only has a job
2. Partner only has a job
3. BOTH have jobs of 16+ hours

Netearn2

Now I have a question about earnings. How much do you (and your husband (wife) / partner) take home in earnings?

Enter (combined) take home pay / earnings (either weekly / 4 weekly or monthly). Then enter weekly / 4 weekly or monthly at the next question.

Range: 0..20000

Paywkmt

Was take home pay given as weekly / 4 weekly or monthly period?

1. Weekly
2. 4 weekly
3. Monthly

Ccareyn

Now I have a question about children. When you and your (and your husband (wife) / partner) are working, do you usually have to pay for any childcare for your children?

1. Yes
2. No

If pay

Ccare

How much do you usually pay in childcare per week?

Range: 0..20000

End of household grid

Ethnic

To which of these groups do you consider you belong?

SHOW CARD

1. White
2. Black - Caribbean
3. Black - African
4. Black - Other Black Groups
5. Indian
6. Pakistani
7. Bangladeshi
8. Chinese
9. Mixed race
10. None of these

PART C MAIN INTERVIEW

SECTION 1: HOUSEHOLD GRID

ASKED FOR MAIN RESPONDENT ONLY

Questions for each person in the household starting with the name of the main respondent. For couples this should be a women.

Name

Name of person in household (for reference during interview only)

Relextr

Relationship to named respondent

1. Husband/Wife/Partner
2. Parent
3. Parent in law
4. Grandparent
5. Brother/sister
6. Other adult relative
7. Unrelated adult
8. Child (incl. adopted)
9. Step child
10. Foster child
11. Grandchild
12. Unrelated child

Sex

Gender of person in household

1. Male
2. Female

DOB

What is [name of person]'s date of birth?

IF DAY NOT KNOWN, ENTER 15TH

If age greater than 15

Empstat

Looking at this card, what is [name of person]'s currently doing?

SHOW CARD

1. Working 16 or more hours
2. Working fewer than 16 hours
3. Unemployed and seeking work
4. On a training scheme
5. Full time education / at school
6. Sick/disabled (up to 6 months)
7. Sick/disabled (6 months or longer)
8. Looking after the home or family
9. Caring for a sick, elderly or disabled person
10. Retired
11. Other

SECTION 2: HEALTH

ASK FOR MAIN RESPONDENT, AND SEPARATELY FOR PARTNER

Hea1

I would now like to ask you about your health. Over the last 12 months would you say your health has been good, fairly good or not good?

1. Good
2. Fairly good
3. Not good

Hea2

Do you have any longstanding illness, disability, or infirmity of any kind? By longstanding I mean anything that has troubled you over a period of time or that is likely to affect you over a period of time?

1. Yes
2. No

If Hea2 = yes

Hea3

What kind of illness or disability do you have?

SHOWCARD

CODE UP TO 5 RESPONSES

1. Arms, legs, hands, feet, back or neck (including arthritis or rheumatism)
2. Difficulty in seeing
3. Difficulty in hearing
4. Skin conditions, allergies
5. Chest, breathing problem, asthma, bronchitis
6. Heart, blood pressure or blood circulation problems
7. Stomach, liver, kidney or digestive problems
8. Diabetes
9. Depression, bad nerves
10. Mental illness or suffer from phobia, panics or other nervous disorders
11. Learning difficulties (or mental handicap)
12. Epilepsy
13. Other health problems or disabilities

Table for each illness coded at Hea3

If any illness

Hea4

Does this health problem limit your daily activities in any way compared to people of your age?

1. Yes
2. No

p.1883 Low Income Families page 9

- DRAFT -

Hea5

How old were you when this health problem started?

Range = 0..120

HARD CHECK: If age when health problem started greater than age from household grid interviewer asked to resolve before proceeding.

Hea6

Do you expect your health problem or disability to last more than a year?

1. Yes
2. No

End of table

If has longstanding condition, Hea2=yes

Hea7

Are you registered as a disabled person with any organisation such as Local Authority or job centre?

CODE UP TO 3 RESPONSES:

1. Local Authority
2. Job Centre
3. Other organisation
4. No

If not in paid work: EMPSTAT ne 1 or 2

Hea8

Compared with other people in this area with the same skills and experience as yours, does (do) your health problem(s) make it harder for you to get and keep a paid job?

1. Yes
2. No

If has longstanding condition, Hea2=yes

Hea9

Does this problem / Do any of these problems affect the kind of work you can do or where you can do it?

1. Yes
2. No

If has longstanding illness (hea2=yes) AND is presently in paid work

Hea10

Compared to other people in this area of your age, with the same skills and experience, do you think your health problem (condition/ disability) would make it harder for you to get and keep another job?

1. Yes
2. No
3. Can't say

p.1883 Low Income Families page 10

- DRAFT -

Hea11

May I just check, do you ever get short of breath walking with people of your own age on level ground?

1. Yes
2. No

If get short of breath: Hea11=1

Hea12

Does that happen frequently or only occasionally?

1. Frequently
2. Occasionally

Hea15

Do you smoke cigarettes at all nowadays?

1. Yes
2. No

If smokes cigarettes: Hea15 = yes

Hea16

About how many cigarettes a day do you usually smoke?

Range = 1..997

SOFT CHECK: If smokes more than 120 cigarettes a day, interviewer prompted to ask: That's over 120 cigarettes a day: are you sure?

If doesn't smoke nowadays: Hea15 = 2

Hea17

Have you ever smoked cigarettes regularly?

1. Yes
2. No

If ever smoked: Hea17 = 1

Hea18

How long ago did you last smoke cigarettes regularly?

PROBE TO CLASSIFY

1. Within last six months
2. Within last year
3. Within last 2 years
4. Within last 5 years
5. Longer ago

ANEXO 8. CUESTIONARIO PSICOPEDAGÓGICO MODELO ENTREVISTA FAMILIAR

DATOS PERSONALES

Nombre del alumno:

Nacimiento:

Localidad:

Domicilio:

Nombre del padre/madre:

Numero de hermanos:

Edades: _____

Lugar del alumno:

Miembros que conviven en el domicilio:

HISTORIA EVOLUTIVA

Embarazo/Parto: bueno dificultad

Hospitalizaciones/Enfermedades:

Adquisiciones:

 Marcha buena dificultad

 Lenguaje buena dificultad

 Sueño buena dificultad

 Alimentación buena dificultad

Hábitos autonomía: Aseo, vestido, comida, etc buena dificultad

Juegos preferidos:

Con quien:

Edad de comienzo de guardería:

Edad de comienzo enseñanza obligatoria:

Adaptación: buena dificultad

DINÁMICA DE LA FAMILIA.

Con quien pasa más tiempo el niño/a:

Sobre pautas / normas: Muchas, pocas, flexibles, únicas...

Sobre horarios:

 Distribución tardes (actividades que realiza y h/semana):

 Actividades fines semana:

Emociones, habilidades: Dureza, sensibilidad, moldeable, cariñoso,

1.- SOCIALIZACION

Como interactúa con adultos:

 Con iguales:

Como se adapta a nuevas situaciones:

Tipo de actividades: calle, casa, con muchos niños, solo adultos.

 Si adultos-Edades: Estudios: Profesión:

2.- DATOS FAMILIARES

Padre:

Lugar de nacimiento:

Profesión/estudios:
Empresa:
Nº trabajadores empresa:
Cargo:
Situación laboral:
Madre:
Lugar de nacimiento:
Profesión/estudios:
Empresa:
Nº trabajadores empresa:
Cargo:
Situación laboral:
Hermanos: nombre edad
Otros familiares en el hogar:

3.- MEDIO ESCOLAR

Datos de la escolarización:
A qué edad comenzó a ir al colegio:
Estuvo en otros centros:
Problemas en la adaptación:
Va a gusto al colegio:
Relación con los compañeros:
Asistencia (regularidad, motivo de faltas,)

4.- PROBLEMAS QUE PRESENTA EL ALUMNO

Cual:
Cómo y cuando se enteraron:
Aceptación:
Causas atribuibles:
Evolución:
En qué situaciones se da:
Intentos de solución:
Expectativas:

5.- SALUD

Enfermedades:
Accidentes:
Intervenciones quirúrgicas:
Medicación:
Miedos injustificados:
Visión (revisiones, dificultades, gafas):
Audición (revisiones, dificultades, aparato):
Otros problemas:
Diagnóstico y tratamientos (psicológico, logopédico, fisioterapéutico...)
 Dónde los recibe y con qué frecuencia:
 Tiene ayuda económica:
 De qué organismo.
Tiene reconocimiento de minusvalía (% , fecha y causa):

6.- TIEMPO LIBRE

Juego: a qué juega:

Con quién:

Dónde:

Horario:

Juguetes favoritos y que rechaza:

Cuentos:

si sí: frecuencia:

tipo:

TV:

si sí: frecuencia:

qué ve:

Durante el TL con quién está él más a gusto:

Con quién pasa más tiempo en rato TL:

7.- DESCRIPCIÓN DE LA PERSONALIDAD Y LAS CONDUCTAS

Tímidos - extrovertido - dependiente - cariñoso - desobediente - llamadas de atención rabieta - agresividad - hiperactividad - miedos - modesto - orgulloso - perezoso - prudente - tacaño - tímido - alegre - generoso - amable - arrogante - ambicioso - amigable - conservador - comprensivo - egoísta - falso - honesto - cortés sensible - valiente

Cómo reacciona ante desconocidos:

Le gusta mucho y le hace estar muy contento:

Cosas que no le gustan o le enfadan:

8.- DINÁMICA FAMILIAR

Qué hace la familia cuando se produce el problema:

Hechos o circunstancias que inciden en la vida familiar:

Relaciones familiares

Padres:

Hermanos: (celos), ha supuesto algún cambio importante este hijo.

Otros familiares con los que se relacione:

Quién asume los cuidados de los hijos:

Pautas educativas

Sistema de premios:

Castigos (cuáles utilizan, eficacia),

Tiempo que emplean para estar con los hijos: juegos, paseos, tareas escolares...

Actividades que realizan toda la familia juntos (comidas, salidas, vacaciones, cumpleaños...)

Actitudes que se auto observan: sobreprotección, sobre-exigencia, resignación, frustración, ansiedad, rechazo, comprensión, aceptación, colaboración...

Disponibilidad de trabajo a nivel familiar:

9.- DATOS DE LA VIVENDA

Características de la vivienda

apartamento, piso, duplex, adosado, casa unifamiliar

numero dormitorios

¿despacho o estudio? si no ¿Donde hace deberes?

barrio en el que viven/ población

cercanía a centro escolar

ANEXO 9. MUESTRA PRUEBA COMPRENSIÓN LECTORA

Se presentan de la página 1 a la 10. Ver Cuestionario completo en:

READING AND WRITING SAMPLE PAPER 1

Candidate Name _____ Centre Number _____ Candidate Number _____

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS
 English for Speakers of Other Languages
KEY ENGLISH TEST
 PAPER 1: Reading and Writing
SAMPLE PAPER 1 1 hour 10 minutes

Additional materials:
 Answer sheet
 Soft clean eraser
 Soft pencil (Type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 10 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES
 Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if they are not already printed.
 Answer all questions.
 Write your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in 1 hour and 10 minutes.
 At the end of the examination, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES
 There are nine parts to this test.
 Questions 1-56 carry one mark.
 Question 56 carries five marks.

This question paper consists of 13 printed pages and 3 blank pages.

© UCLES 2004 190/201/07
 Entry Level Certificate in English (ESOL) - Entry 2 [Turn over]

2 Part 1

Questions 1-5
 Which notice (A-H) says this (1-5)?
 For questions 1-6, mark the correct letter A-H on your answer sheet.
 Example:
 0 You can eat here in the mornings. Answer: **B** A B C D E F G H

1 You should not swim here.
 2 You must not drive fast here.
 3 You can play to ball here after lessons.
 4 It is cheaper to buy things today than tomorrow.
 5 You can drive here next week.

A **SLOW!**
DANGEROUS CROSSROADS

B **SWIMMING POOL**
OPEN AFTERNOONS
 Adults - £2.50
 Children - £1.00

C **HALF PRICE FOOTBALL SHIRTS -**
SALE MUST END THIS AFTERNOON

D **POLICE CARS ONLY**

E **DANGER!**
DO NOT GO INTO
THE WATER

F **BEANS & BURGERS**
 7.00 - 10.00

G **ROAD CLOSED**
UNTIL WEDNESDAY

H **SCHOOL & SPORTS CLUB**
NOW OPEN IN THE
EVENINGS!

HT 1000-0101 - Head Office Sample Test 1 [Turn over]

3 Part 2

Questions 6-10
 Read the sentences about going camping. Choose the best word (A, B or C) for each space.
 For questions 6-10, mark A, B or C on your answer sheet.

Example:
 0 Adrian and Martin school last week.
 A studied B went C finished Answer: **B** A B C

6 They to go camping for their holiday.
 A decided B thought C felt

7 They wanted to somewhere near the sea.
 A stand B put C stay

8 It three hours to drive to the camp-site.
 A had B took C got

9 They put their tent in a of the field.
 A centre B corner C back

10 They some postcards to their friends.
 A bought B chose C sent

HT 1000-0101 - Head Office Sample Test 1 [Turn over]

4 Part 3

Questions 11-15
 Complete the five conversations.
 For questions 11-15, mark A, B or C on your answer sheet.

Example:
 0  Where do you come from?
 A New York
 B School
 C Home
 Answer: **B** A B C

11 I'm sorry we don't have your size. A What a pity!
 B I hope so.
 C I'll take it.

12 How long are you going to stay in Bangkok? A For another three weeks.
 B For the last three weeks.
 C It took three weeks.

13 See you tomorrow. A That's all right.
 B I can't see.
 C Don't be late.

14 I don't like this programme. A I'll turn it on.
 B Let's turn it off then.
 C You don't take it off.

15 Can I leave early? A Before 4.30.
 B Yes, that's fine.
 C Not at all.

HT 1000-0101 - Head Office Sample Test 1 [Turn over]

5

Questions 16-20
 Complete the conversation.
 What does Anita say to Kim?
 For questions 16-20, mark the correct letter A-H on your answer sheet.

Example:
 Kim: What are you going to do at the weekend, Anita?
 Anita: 0 _____ Answer: **D** A B C D E F G H

Kim: Well, I'm going to go to London. Would you like to come as well?
 Anita: 16 _____

Kim: Yes, I must study on Sunday. Great! I'll be good to go together.
 Anita: 17 _____

Kim: First, I'd like to go shopping.
 Anita: 18 _____

Kim: Oh, I can help you choose them. Is there anything else you want to do?
 Anita: 19 _____

Kim: OK. There's a good one in Oxford Road. It always has the newest films.
 Anita: 20 _____

Kim: I'm not sure, but I'll phone and ask. I know we'll have a good day.

A Me, too. I need some books for school and a pair of shoes.
 B Yes, I have to work on Saturday.
 C I'd love to. I suppose you want to go on Saturday?
 D Fine. Do we need to book tickets?
 E I have some money for a new jacket.
 F What do you want to do there?
 G Yes, I'd like to go to a drama afternoon.
 H I don't know.

HT 1000-0101 - Head Office Sample Test 1 [Turn over]

6 Part 4

Questions 21-27
 Read the article about a young man and woman who lost a ring. An sentences 21-27 'Right' (A) or 'Wrong' (B). If there is not enough information to answer 'Right' (A) or 'Wrong' (B), choose 'Doesn't say' (C).
 For questions 21-27, mark A, B or C on your answer sheet.

THE RING AND THE FISH



Thomas and Inger, who live in Sweden, are the happiest couple in the world. Two years ago, they were on a boat a few kilometres from the beach. Thomas asked Inger to marry him and he gave her a gold ring. He wanted to put the ring on Inger's finger, but he dropped it and it fell into the sea. They were sure the ring was lost for ever.

That is, until last week, when Mr Carlsson visited them. He has a fish shop and he found the ring in a large fish which he was cutting up for one of his customers. The fish thought the ring was something to eat! Mr Carlsson knew that the ring belonged to Thomas and Inger because inside the ring there were some words. They were, 'To Inger, All my love, Thomas'. And so Mr Carlsson gave the ring back to them.

Inger now has two rings. When they lost the first one, Thomas bought Inger another one. But they think the one the fish ate is the best one.

HT 1000-0101 - Head Office Sample Test 1 [Turn over]

7

Example:
 6 Thomas and Inger's home is in Sweden.
 A Right B Wrong C Doesn't say Answer: A B C

21 Thomas asked Inger to marry him when they were on a boat.
 A Right B Wrong C Doesn't say

22 Thomas put the gold ring on Inger's finger.
 A Right B Wrong C Doesn't say

23 They returned from their boat trip without the ring.
 A Right B Wrong C Doesn't say

24 Mr Carlsson often visited Thomas and Inger.
 A Right B Wrong C Doesn't say

25 Mr Carlsson caught the fish.
 A Right B Wrong C Doesn't say

26 Mr Carlsson found the ring when he ate the fish.
 A Right B Wrong C Doesn't say

27 Thomas and Inger prefer the first ring.
 A Right B Wrong C Doesn't say

[Turn over]

8

Questions 28-35 **Part 5**

Read the article about a woman called Jahan Begum.
 Choose the best word (A, B or C) for each space.
 For questions 28-35, mark A, B or C on your answer sheet.

Jahan Begum



Jahan Begum (9) lives on a farm in the hills. She lived there with her family (28) children years. The family grew their own food and (29) animals. But then one year it didn't rain so they decided to move to (30) country.

The journey (31) the mountains was long and difficult. (32) first home in the new country was a tent. Then Jahan's brothers made a house with wood and now so the family had somewhere better to live.

Now, (33) day Jahan makes things like hats and socks out of wool. She sells (34) in the market to get money for food. She is happy with her home and her work, but she (35) hopes to return to her farm in the hills one day.

[Turn over]

9

Example:
 0 A is B was C there Answer: A B C

28 A for B after C since

29 A keep B keeping C kept

30 A any B another C that

31 A against B through C at

32 A Their B Its C His

33 A some B each C this

34 A they B it C them

35 A yet B ever C still

[Turn over]

10

Questions 36-40 **Part 6**

Read the descriptions of some jobs.
 What is the word for each one?
 The first letter is already there. There is one space for each other letter in the word.
 For questions 36-40, write the words on your answer sheet.

Example:
 0 I help people to learn things. t _ _ _ _ _
 Answer:

36 I show customers the menu and bring them their food. w _ _ _ _ _

37 People come to my shop to buy medicine. c _ _ _ _ _

38 I will repair your car for you. m _ _ _ _ _

39 If you want to change the colour of your room, I will do it for you. p _ _ _ _ _

40 I help my boss by answering the phone, making appointments and writing letters. s _ _ _ _ _

[Turn over]

11

Questions 41-50 **Part 7**

Complete the postcard.
 Write ONE word for each space.
 For questions 41-50, write the words on your answer sheet.

Example:

Dear Jane,

I'm sitting (9) the beach at the moment. Soon, I'm (41) to have a swim. I arrived here three days (42) with my family. We (43) be on holiday together here for two weeks. It (44) a beautiful place. The beach is very near (45) hotel. The sea isn't cold and (46) are many interesting places to visit. Yesterday we walked (47) a village in the mountains. I took lots (48) photographs. It's (49) pity that you didn't come (50) us.

Love
 Peter

[Turn over]

12

Questions 51-55 **Part 8**

Read these two notices about school books.
 Fill in the information on the Bookshop Order Form.
 For questions 51-55, write the information on your answer sheet.

Books you'll need this year:

Range, 1815 - 1875
 by T. Hudson £7.99 each

Geography of India
 by Grant Robinson

Order from:
 Queen's Bookshop
 22 Green Street
 Barking

14 Park Road
 Dford
 11 February

Jack,
 I'll give you £4 for your old school geography book. When you're at the bookshop tomorrow, can you order the history book I read?

Thanks
 Jenny Doyle

**QUEEN'S BOOKSHOP
 ORDER FORM**

Customer:

Address:

Name of book:

Writer:

Price:

Date of order:

[Turn over]

13

Question 56 **Part 9**

You now live in a new house. Write a note to a friend about the house.
 Say:

- where your house is
- which rooms you like best and why.

Write 25-35 words.
 Write the note on your answer sheet.

[Turn over]

