

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS. NUEVOS
ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES
I LITERARIS. NOUS
ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA
VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE
JOSÉ ROVIRA COLLADO (EDS.)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE, JOSÉ ROVIRA COLLADO
(EDS.)

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES
DIDÁCTICOS

APRESENTATGES
PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS
DIDÀCTICS

PUBLICACIONES DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Telefono: 965 903 480

© Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico,
Dari Escandell Mestre, José Rovira Collado (Eds.)
© de la presente edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-16724-30-7
Deposito legal: A 728-2016

Diseño de portada: candela ink.
Composición: Página Maestra (Miguel Ángel Sánchez Hernández)
Impresión y encuadernación: Imprenta Comercial

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Repográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

EL APRENDIZAJE TEMPRANO DE LA LECTURA EN INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Alexandra Reyes López
areyes27@xtec.cat
Universitat de Barcelona

Inmaculada Piquer Vives
piquer@ub.edu
Universitat de Barcelona

PALABRAS CLAVE: aprendizaje de la lectura, lectura en parejas, didáctica del inglés como lengua extranjera, educación primaria.

RESUMEN: La lectura en lengua extranjera supone un reto y una necesidad para los ciudadanos de una sociedad plurilingüe. Para que este proceso pueda realizarse con éxito, el profesorado deberá acompañar a sus alumnos a lo largo de todo el proceso lector mientras les facilita contextos e instrumentos que permitan la práctica de las distintas destrezas necesarias para desarrollar una buena competencia lectora.

1. JUSTIFICACIÓN / INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa, vista desde una perspectiva global, incluye procesos orales y dialógicos, estrategias de lecto-escritura y desarrollo de dominios metalingüísticos. En este amplio espectro de habilidades, la competencia lectora se destaca como uno de los ámbitos más significativos con las que cuenta el aprendiz en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. En Cataluña, donde conviven dos lenguas oficiales de forma institucional en el mundo educativo, se enseñan también una o más lenguas extranjeras en el currículo de la enseñanza obligatoria y se planifican actuaciones para que parte del alumnado recién llegado conserve también su lengua de origen. En este contexto, podemos decir que el plurilingüismo de los estudiantes es una generalización y aprender a leer en diferentes lenguas es una necesidad. Desafortunadamente, en las aulas, parte del profesorado de lengua extranjera tiende a limitar los materiales, la oferta de textos que ofrece a sus estudiantes y la propuesta de actividades de lectura, debido a la falsa creencia que los textos reales son demasiado complejos para el aprendizaje. Este hecho condiciona notablemente la predisposición de los estudiantes a aprender a leer en diferentes lenguas, con lo cual, difícilmente llegan a hacerlo por placer, en especial porque los textos “preparados” o “simplificados” a menudo presentan escasos retos cognitivos y se alejan de la espontaneidad de los textos auténticos.

Las propuestas sistemáticas de un plan lector en el centro educativo deben incluir una oferta rica y variada de textos en diferentes formatos, la realización de actividades de lectura cooperativa e individual dentro y fuera de las aulas y la explotación de todos los recursos digitales educativos al alcance del centro escolar, con el objetivo de generar escenarios de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir el hábito lector en diferentes lenguas.

La lectura autónoma y la comprensión profunda representa todo un reto que precisa que el profesorado investigue, descubra y presente a los estudiantes nuevos formatos de lectura motivadores, actividades comunicativas, debates literarios, y otras iniciativas creativas para estimular la lectura (Grabe y Stoller, 2011). El objetivo es presentar diversas metodologías utilizadas en la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, que permitirán al profesorado guiar los pasos de sus estudiantes desde que “comienzan a leer”, hasta que llegan a “disfrutar leyendo” en una lengua extranjera.

Desde la publicación de “Why Johnny can’t read”¹ (Flesh, 1955) ha existido un profundo debate sobre qué método de introducción a la lectoescritura en inglés L1 era el más conveniente. En el año 2006, con la publicación del Informe Rose, en el Reino Unido se consideró al método “synthetic phonics” como el más conveniente, hecho que derivó en la modificación del “National Curriculum” que pasó a obligar a las escuelas a seguir dicho método a partir del curso 2007-2008. Ahora, este debate lo trasladamos a la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura del inglés como lengua extranjera (LE), teniendo presente las diferencias de contexto (L1vsLE) y las características evolutivas del desarrollo del lenguaje de los niños.

Aprender a leer en inglés es un proceso mucho más complejo que en castellano pues el alfabeto inglés consta de 26 letras, pero la lengua oral produce 44 sonidos. Esto quiere decir que dichas 26 letras no responden a una correspondencia grafía-sonido directa y se deben reutilizar y combinar para dar lugar a los 18 sonidos restantes. La experiencia que aquí se presenta parte del supuesto que nuestros alumnos, niños que viven inmersos en un contexto plurilingüe, son capaces de adquirir estos conocimientos de relación fónica también en una LE dando lugar a lectores más seguros que adquieren las habilidades lectoescritoras con una gran fluidez sin que esto merme las habilidades orales que han desarrollado o están desarrollando en esa misma LE.

2. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Para Siegel (1992), las lenguas varían entre sí dependiendo de las reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF). Según estas reglas las lenguas pueden ser de ortografía transparente, cuando a cada grafema le corresponde siempre el mismo sonido, o bien de ortografía opaca cuando esta correspondencia no siempre se da y existe una falta de regularidad. Partiendo de este hecho, el lector puede aprender a leer según las directrices que marca el método alfabético o bien siguiendo las que marca el método global:

- Método alfabético: También denominado Bottom-up método de aprendizaje de la lectura. Según este método, el lector lee partiendo de la letra, la palabra y la frase en orden progresivo (Gough, 1972).
- Método global: También denominado Top-down método de aprendizaje de la lectura. Parte de la presunción de que el lector interroga el texto a partir de sus conocimientos previos con el fin de procesarlo y comprenderlo. La creación de expectativas y la respuesta a las cuestiones que se va planteando le permite deducir el contenido.

El método global gozó de gran popularidad a partir de los años 70 (Goodman, 1967).

Según el autor, el lector cuenta con tres fuentes de recogida de información: el conocimiento semántico (conocimiento del mundo), el sintáctico (conocimiento de la estructura del lenguaje) y el grafo-fonético (conocimiento de la interrelación sonidografema).

1 Publicación que inspiró a Dr. Seuss a escribir “The cat in the Hat” (1957).

2.1. El aprendizaje de la lectura en lengua extranjera

La hipótesis tradicional de interdependencia lingüística (Cummins, 1979) predecía que los niños que presentan problemas en el aprendizaje de la L1, los presentarán también en el de la L2 y el de la LE. Esta propuesta se ha visto contestada por algunas experiencias de lectura en estudiantes que aprendían lenguas con alfabetos muy diferenciados, como el chino y el francés o el inglés (Moore, 2010). Por otro lado, los estudios parecen confirmar que la transferencia de los logros se da con mayor profusión que la transferencia de errores, de modo que todas aquellas habilidades académicas logradas con éxito en L1 se transferirán con mayor facilidad a la L2, L3 y cualquier otra lengua que aprendan los estudiantes.

Cuando se habla de lectura en lengua extranjera (L2, L3 y Ln), Goodman (1967) destacaba el hecho de que el grado de fluidez en lengua extranjera del lector condiciona su velocidad lectora en dicha lengua. Se constata que a más conocimiento de la lengua extranjera, más fluidez lectora y menos dependencia de los aspectos grafo-fonéticos de la lengua.

Para Gibbons (2002) el lector competente en lengua extranjera debe ser capaz de:

- Conocer el código en el que lee (Code breaker).
- Participar del texto a partir de sus conocimientos culturales previos (Texto Participante). El vínculo entre lengua y cultura es inseparable. El conocimiento de una lengua va directamente asociado a la cultura de la que forma parte. Así pues, no podemos deducir que el lector competente en L1 lo será también en lengua extranjera si no hay algún contacto explícito y suficiente con la cultura de la lengua en cuestión.
- Ser usuario del texto (Text user). En función de las expectativas puestas en el texto, el lector sabrá seleccionar el método de lectura más adecuado. Ejemplos de métodos de lectura rápida o extensiva son el Skimming y el Scanning. El primero se realiza con la finalidad de decidir el interés que puede tener una lectura más intensiva, el segundo permite localizar una información concreta en un texto.
- Analizar el texto (Text Analyst). La lectura en lengua extranjera precisa mucho más que de traducciones literales, precisa de razonamientos mentales complejos, y de una actitud crítica y analítica ante el texto que le permita hacer deducciones y leer entre líneas.

Ejemplos de actividades que permiten al niño convertirse en un lector analítico en lengua extranjera podrían ser: la selección de lecturas placenteras en diferentes formatos (cómic, revistas, storybird, y más), la lectura en voz alta en pareja y en grupos, el conocimiento y la alternancia de los métodos de lectura alfabético y global en el proceso lector, el conocimiento de las 2.000 palabras básicas que constituyen el 80 % de los textos en lengua extranjera, etcétera (Mikulecky, 2008).

La habilidad lectora integrada en el desarrollo comunicativo del estudiante escolarizado tiene un sentido instruccional básico (se aprende a leer y se aprende a aprender), y constituye un proceso orgánico de enriquecimiento competencial. Sin embargo, la realización de actividades de forma aislada y no progresiva ni pautada dificultará el hecho de que el proceso de lectura en lengua extranjera por parte del aprendiz se realice con éxito. El conocimiento del profesorado de lenguas extranjeras de métodos y estrategias dirigidas al impulso de la habilidad lectora permite que dicho proceso se realice con éxito en el aula para que pueda tener después continuidad fuera de ella.

Leer fuera de los entornos escolares puede ser especialmente enriquecedor en aspectos vivenciales, ya sea en situaciones de aprendizaje informal (exploración de carteles de metro o autobús, o lectura esporádica de folletos publicitarios o de instrucciones mecánicas, por poner algún ejemplo) o no formal (estudios para sacarse el permiso de conducción, cursillos de verano,

o clases de mejora deportiva). Las actividades escolares que permiten establecer continuidad y referencias cruzadas entre estos entornos, pueden llegar a ser en ocasiones altamente motivadoras para el aprendizaje lector en situaciones reales (como por ejemplo las lecturas para la preparación de actividades deportivas y extraescolares; acciones de voluntariado; prácticas pre-profesionales; aprendizaje en servicio y servicio comunitario).

2.2. *De la lectura en lengua extranjera colectiva a la individual*

Cualquier método de impulso a la lectura en lengua extranjera, para que tenga éxito, debe ir del plano interpersonal al intrapersonal favoreciendo la prolepsis del lector (Rogoff y Gardner, 1984). La prolepsis es el proceso que permite al aprendiz pasar de depender de un mediador experto para poder realizar una actividad, a realizarse de forma individual y autónoma.

El paso del plano interpersonal al intrapersonal es fundamental en cualquier proceso lector. Dixon y Krauss (1996) lo ejemplificaban a partir de la figura del niño que aprende a leer en su L1 conjuntamente con el adulto que lee las páginas del libro mientras su rol se limita a escuchar, seguir con el dedo y repetir algunas palabras. Poco a poco, el niño empieza a leer en voz alta primero y de forma silenciosa después, convirtiéndose con el tiempo en un lector adulto competente. Un lector para quien el lenguaje impreso se acaba convirtiendo en una herramienta que le ayuda a estructurar el pensamiento. A lo largo de todo este proceso de aprendizaje las actividades orales que permiten la comunicación entre los interlocutores en torno a la lectura tendrán una doble función, la de aprender a leer y también la de mejorar la producción oral (Geva, 2006).

Así pues, se puede afirmar que pese a la calidad del documento objeto de lectura en L2 seleccionado, las actividades previas y posteriores, el conocimiento de la L2 por parte del lector, el entorno creado, etcétera, no se tendrá la garantía de éxito en la comprensión profunda del documento si no se conoce y se sigue todos los pasos inherentes a la lectura en lengua extranjera. Ésta requiere procesos asociativos propios de la transferencia intercultural, sin los cuales leer en una segunda o tercera lengua no llega a los niveles de profundidad que requiere la comprensión metalingüística. Los estudios sobre lectura cooperativa realizados por Anne Marie Palincsar y Ann Brown en los años ochenta en Estados Unidos inspiraron múltiples estudios en este campo. Entre ellos destacan todos aquellos que encontraron en las posibilidades digitales una fuente inagotable de inspiración y búsqueda (Vaughn, Klinger y Briant, 2001).

Volviendo al centro de interés, la lectura en lengua extranjera, cabe citar los estudios realizados por Michael Cole en el campo de la lectura cooperativa en lengua extranjera y analizar detenidamente su Método QAR (Question, Asking, Reading). Este método de lectura cooperativa en lengua extranjera permite a estudiantes con dificultades en la lectura, incluso en su L1, leer de forma eficaz en lengua extranjera. Se trata de un método de lectura en grupo que parte de: la selección de textos interesantes y claramente estructurados, la distribución de roles específicos entre los diferentes miembros del grupo, el establecimiento de un tema de debate y apoyo, y el guiado de una persona experta (Cole, 2003).

El método QAR se basa en la creación de grupos de lectura, partiendo de la ideología de pasar de la lectura interpersonal a la intrapersonal siguiendo una serie de pasos concretos: (1) lectura en voz alta alternando lectores a criterio del experto, (2) asignación de roles por parte del experto y lectura individual silenciosa teniendo en cuenta el rol asignado, (3) conversación en grupo sobre la lectura a partir de los roles asignados, y (4) cambio de roles y repetición de la actividad (1). La implementación de este método de lectura en lengua extranjera precisa de la utilización de instrumentos para que pueda ser eficaz, sobre todo con los aprendices más jóvenes y noveles. Además del texto, se recomienda también utilizar tarjetas con los roles, guión de la sesión, hojas de papel y

lápices para tomar notas dependiendo del rol asignado, etcétera. Los métodos de lectura colectiva en lengua extranjera la presentan como una actividad colaborativa, dramatizada y perfectamente pautada que despierta en los lectores actitudes positivas (Buescher, 2009).

2.3. La lectura en parejas

En España, la lectura en pareja entre iguales en L1 y L2 se ha convertido en una práctica cada vez más habitual en los centros. Sin embargo, en el campo de la lectura en lengua extranjera, a pesar que la investigación así lo diga y la apuesta de la administración exista, hay que esperar antes de obtener resultados de calidad en lectura cooperativa.

La lectura en pareja es una práctica fácil de integrar dentro del horario escolar. No implica ninguna medida organizativa especial ya que se realiza en el aula y los miembros participantes son los mismos estudiantes y el profesor (Durán, 2012).

El profesor debe hacer parejas heterogéneas, de tal forma que uno de los dos tenga un grado superior de competencia lectora con respecto a su compañero. De esta forma, uno de ellos podrá tomar el rol de tutor y el otro de tutorado. Las primeras sesiones de lectura en pareja comienzan con una breve explicación del profesor quien presentará las diferentes actividades a realizar durante la sesión. Una vez hechas las explicaciones y aclaradas las dudas será el momento de trabajar en pareja.

En primer lugar, procede que el tutor formule preguntas sobre el contenido del texto a leer. De esta forma se pone en marcha el diálogo y se crean expectativas sobre el texto. Después comienza la lectura en voz alta. Se recomienda que el tutor comience a leer y, unos instantes después, lo hará también el estudiante imitando su modelo de dicción y pronunciación. A continuación, el estudiante volverá a leer el texto en voz alta bajo la supervisión del tutor. Este ofrecerá sus servicios de corrección siempre que sea necesario siguiendo la técnica PPP (pausa, pista y ponderación). Consiste en detener al estudiante cuando se detecte que éste ha cometido un error, darle tiempo para que la subsane, orientarlo con una pista si no se sale y, por último, valorar positivamente su esfuerzo por mejorar.

Una vez finaliza la lectura en voz alta, juntos revisan las preguntas formuladas inicialmente. Por último, el estudiante procede a leer el texto en voz alta una vez más para mostrar que ha hecho suyo el texto. Esta técnica de lectura permite al profesor ofrecer el apoyo y soporte de calidad a sus estudiantes en el proceso lector. Es por ello que se pueden encontrar prácticas de lectura en parejas en primaria y prácticas de lectura en pareja en secundaria.

Su simplicidad y viabilidad la hacen perfectamente extrapolable a la clase de lengua extranjera para potenciar la lectura en L3 y L4, o siguientes, siempre y cuando se tomen las medidas necesarias para que pueda llevarse a cabo con éxito. Entre estas medidas, destaca el hecho de introducir la lectura en lengua extranjera de forma progresiva, siempre dependiendo del grado de competencia alcanzado en la lengua o lenguas propias. Por otra parte, dada la importancia que tienen los primeros estadios de este proceso y la necesidad de que el tutor sea un lector competente en lengua extranjera, la lectura entre iguales se convierte en un método poco fiable cuando hablamos de lectura en L3 y L4. Así pues, al menos durante las primeras etapas de adquisición del proceso lector, hay que pensar en otras técnicas más fiables como las de los padrinos de lectura que se presentan a continuación.

3. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Ante el contexto social actual, la función de la lectura en inglés se ha convertido en una puerta de acceso a centenares y millares de nuevas fuentes de información que pueden promover el apren-

dizaje más allá de las paredes del centro escolar. Sin embargo, se hace necesario que nuestros alumnos sean lectores autónomos, y que, para ser ciudadanos más libres, dicha autonomía les permita seguir desarrollando la capacidad de contrastar la información que reciben, discernir y desarrollar un espíritu crítico. Como ya apuntara Bloom (2000) “importa, para que los individuos tengan la capacidad de juzgar y opinar por sí mismos, que lean por su cuenta”.

También, mencionando a la Ley Orgánica 2/2006 y decretos, 142-143/2007, el objetivo es:

Conseguir que los chicos y las chicas adquieran las herramientas necesarias para entender el mundo en que están creciendo y que los guíen en su actuar; poner las bases para que lleguen personas capaces de intervenir activa y críticamente en la sociedad plural, diversa, y en continuo cambio, que les ha tocado vivir. Además de desarrollar los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes (el saber, saber hacer, saber ser y saber estar) necesarios, los chicos y las chicas deben aprender a movilizar todos estos recursos personales (saber actuar) para alcanzar la realización personal.

Por lo tanto, pues: 1) “leemos...para fortalecer nuestra personalidad y averiguar cuáles son nuestros auténticos intereses”, Bloom (2000); 2) leemos para ganar autonomía y tener la capacidad de opinar por nosotros mismos; y 3) vivimos en una sociedad globalizada y multicultural que exige unas competencias lingüísticas mínimas en inglés LE (considerada como *lingua franca*), el centro educativo Gavà Mar convierte estas razones en el motor principal para plantear un cambio metodológico en la introducción temprana a la lectura en el área de lengua inglesa en el centro y por lo tanto promover el lanzamiento de esta propuesta de un plan lector.

3.1. El centro

Puesto que la acción educativa está influenciada por el contexto en el que se enmarca, se hace indispensable observar y analizar los elementos que condiciona esta experiencia (la población, la escuela y el alumnado con su diversidad) para poder adaptar la acción didáctica a las necesidades propias de ese contexto.

La Escuela Gavà Mar (un centro educativo de carácter público, inaugurado en 2008) se encuentra en el barrio costero de Gavà Mar, en la población de Gavà, localizada al sur del Baix Llobregat en Barcelona, Cataluña, que cuenta con más de 45.000 habitantes, la mayoría de ellos de clase socio-económica media. Sin embargo, la población del barrio, que potencialmente formará parte de la escuela, pertenece a una clase socio-económica media/alta y un nivel educativo alto, con un gran número de casos en que al menos uno de los miembros del núcleo familiar procede de otro país (normalmente norte-europeo). Este contexto, enmarcado en una importante diversidad cultural, proporciona diferentes maneras de pensar y enriquece a la escuela en su globalidad. Por lo general, se trata de una tipología de familias bastante implicadas en la educación de sus hijos/as que conceden una gran importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras y están muy pendientes de su evolución escolar.

Sobre la historia y características de la escuela, aquellas que podrían ejercer una influencia sobre los resultados eran: 1) su situación de crecimiento y expansión, pese a no contar con todas sus líneas abiertas en la actualidad, debido a la elevada demanda de matrículas en el centro, durante el curso 2014-2015 ya contaba con un total de 478 alumnos; 2) en referencia al alumnado, es importante resaltar los porcentajes de inmigración (11%) y de alumnado con necesidades educativas especiales (6%) y 3) sobre las lenguas de los alumnos se observa que el 70% habla castellano y catalán mientras que el 30% restante habla castellano / catalán y / u otras lenguas.

Se debe de igual manera tener presente que el centro se ha implicado en diversos proyectos de innovación relacionados con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: 1) desarrollando

durante dos cursos escolares un Plan Experimental de Lenguas Extranjeras (PELE)² que tenía como objetivo principal el de la mejora en la competencia oral del alumnado de Educación Infantil, y que debido a la positiva repercusión que tuvo en la mejora de las habilidades orales del alumnado, pasó a consolidarse como línea de centro plasmándose en la Programación General de Centro (PGC); 2) durante el curso 2014-2015 pasó a formar parte de la red de escuelas pertenecientes al Grupo Experimental Plurilingüe (GEP), situación que afianzó el nuevo objetivo para la mejora de la comprensión oral y lectora en lengua inglesa del alumnado, sobre todo en el Ciclo Superior; y 3) la escuela considera prioritario el aprendizaje de la lectura, de tal forma que sea una herramienta útil para ayudar al alumno a comprender el mundo que le rodea y, a la vez, que se convierta en un hábito con el que disfrutar.

Con esta trayectoria y las políticas educativas que se mencionarán a continuación en el punto 3.2. La política educativa, el centro se plantea cuándo y cómo iniciar el proceso lecto-escritor en inglés con el fin de obtener unos mejores resultados al final de la educación Primaria. Teniendo presentes los resultados en las pruebas de Competencias Básicas que cada curso se realizaban en 6º de primaria, se observó que los resultados eran especialmente buenos en lo que respectaba a las destrezas orales, posiblemente influenciados por el éxito del programa PELE que se ejecutaba en Educación Infantil. Con este dato tan positivo, se plantea iniciar el proceso en los primeros cursos de la Educación Primaria (Ciclo Inicial) siguiendo un sistema fónico que permitiese al alumnado establecer relaciones entre los aprendizajes previos en lengua oral y los nuevos aprendizajes que en lengua escrita que se iniciarían. Pero, ¿podía esta la introducción temprana del aprendizaje lector influir negativamente en el desarrollo de las habilidades productivas orales que hasta el momento era uno de los puntos fuertes del alumnado en el aprendizaje de inglés LE? ¿Podían presentarse interferencias entre el aprendizaje lector L1-L2 que afectasen negativamente al proceso lectoescritor en LE o viceversa?

Luego, considerando la mejora de las habilidades comunicativas en la lengua extranjera una de las prioridades de la dirección del centro, y tomando como eje la promoción de la lectura en lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria, se inicia el planteamiento de este proyecto.

3.2. La política educativa

En aquel momento, el contexto venía influenciado también por la política educativa dictada dentro de las actuaciones del Plan de Gobierno 2011-2014, de 3 de mayo, por el cual el Departamento de Educación de Cataluña pone en marcha un Plan para el Impulso de la Lectura en las escuelas, contextualizado bajo los resultados de las pruebas PISA 2009 y los objetivos de Europa 2020. Siguiendo las directrices del Marco de Acción para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el Departament d'Ensenyament, en Cataluña, diseña y desarrolla un plan de impulso a la lectura para mejorar la comprensión lectora del alumnado en catalán, castellano, así como en las demás lenguas del currículum oficial. Esta acción se hace también extensiva más allá de las asignaturas lingüísticas y se interesan por el trabajo lector a las diferentes áreas curriculares que el alumnado cursa, en cualquiera de las lenguas de instrucción. Metodologías como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) se enriquecen con la gestión de textos en diferentes soportes y de tipologías muy diversas y permite estimular la oralidad en escenarios de debate, en entornos de interacción social y en procesos de aprendizaje cooperativo y de autogestión del conocimiento.

2 PELE (Plan Experimental de Lenguas Extranjeras): proyecto que el Departament d'Educació de Catalunya inició en el curso 2005-2006 con el objetivo de favorecer el plurilingüismo y la movilidad ciudadana, lo que implicaba utilizar la lengua extranjera como una herramienta para conseguir nuevos aprendizajes.

Por lo tanto, durante el curso 2012-2013 la escuela Gavá Mar inicia la implantación de 30 minutos diarios de lectura en la programación de aula distribuidos uniformemente en las diferentes áreas (lingüísticas y no lingüísticas) a lo largo de la semana.

De este plan se desprendían los objetivos generales de: 1) mejorar la competencia lectora, promover la autonomía para el acceso a la información, el descubrimiento y la ampliación de conocimientos, y 2) fomentar el hábito lector y el placer de la lectura.

3.3. Metodología

Para dar respuesta a las necesidades que se generaron, se siguió el modelo de una investigación-acción (Cohen, Manion y Morrison, 2011) que consta de 8 etapas:

1. Identificar, formular y evaluar un problema en una situación de enseñanza-aprendizaje.
2. Discusión y negociación entre las partes implicadas y propuesta del proyecto de investigación.
3. Revisión bibliográfica referente al tema de estudio.
4. Replanteamiento y redefinición del problema inicial a partir de la revisión bibliográfica.
5. Selección de los procedimientos de la investigación: muestra, materiales, organización de las personas implicadas...
6. Selección de los procedimientos de evaluación (instrumentos).
7. Implementación de la acción.
8. Interpretación de los datos recogidos: inferencia de las consecuencias y evaluación del proyecto.

3.4. Grupos de pilotaje y material

El pilotaje de esta experiencia se llevó a cabo en su primer año con 166 alumnos del primer y último ciclo de educación Primaria, y en su segundo año con un total de 295 alumnos de los tres ciclos de Educación Primaria con el objetivo de desarrollar una planificación que permitiese cubrir los 30 minutos de lectura semanales obligatorios que el Departamento de Educación de la Comunidad de Cataluña había incorporado durante el curso 2013-2014. Posteriormente, se procedió a incorporar este plan lector dentro de la PGC.

Con estos niños de entre 6 y 12 años se utilizaron diversas colecciones de la editorial Phonic Books Ltd., una serie de libros de lectura estructurada que siguen el sistema fónico y están adaptados para que aquellos lectores de inglés como L1 con dificultades puedan seguir disfrutando de la lectura (el argumento y el contexto que esta da para el aprendizaje lingüístico y de contenidos) para progresar en su aprendizaje lector.

Es decir que estos materiales que en sus inicios estaban pensados para que aquellos alumnos más mayores pudieran sumergirse en el argumento de la historia que estaban leyendo sin que el grado de dificultad fuese un impedimento, en lectores de inglés como lengua extranjera (LE) permitía encontrar historias que captasen su atención y les motivasen a la vez que permitían una introducción progresiva de los fonemas.

La estructura fónica que presentaban, cuidadosamente planificada, era totalmente compatible con una primera aproximación fonética a la lectura y permitían ser utilizados tanto para la lectura individual como en grupo gracias a los recursos complementarios que se encontraban disponibles (juegos de mesa, materiales para PDI y Tablet, etc.).

3.5. Programación y metodología didáctica

El programa lector y la metodología se concretaron a partir de la investigación bibliográfica que en este artículo se refleja en el punto 2. *El aprendizaje de la lectura.*

Se tuvo presente que el alumnado conociese el código y participase del texto a partir de sus conocimientos culturales (Gibbons, 2002), y para la planificación didáctica se tomaron criterios tanto del método QAR de Cole (2003) como del Leemos en parejas de Duran (2012). Por un lado se realizaba un trabajo previo de consciencia grafo-fonológica para a continuación aplicarlo en una lectura previa del texto en voz alta alternando lectores a criterio del profesor. Posteriormente, se desarrollaba una conversación en grupo sobre la lectura para dar lugar finalmente al trabajo en parejas. El profesor formaba parejas heterogéneas para trabajar, según los roles dados (tutor y lector) sobre el texto. El lector comienza a leer bajo la supervisión del tutor. Este ofrecerá sus servicios de corrección siempre que sea necesario siguiendo la técnica PPP (pausa, pista y ponderación), deteniendo al estudiante cuando se detecte que éste ha cometido un error, dándole tiempo para que la subsane, y orientándolo con una pista si fuese necesario y, por último, valorando positivamente su esfuerzo.

3.6. Instrumentos de observación y recogida de datos

Para este proyecto se utilizaron instrumentos de observación y recogida de datos que involucraban a docentes, alumnado y una evaluadora externa con el fin de obtener una triangulación de informaciones que permitiesen una evaluación más profunda, objetiva y neutral.

3.6.1. Interna

Práctica y evaluación continua en parejas

Durante la fase de práctica, donde los alumnos se organizaban en parejas heterogéneas el “profesor” era el encargado de evaluar la lectura del compañero y dejar reflejado en una tabla (Figura 1) aspectos relativos a la velocidad, pronunciación, reconocimiento de la relación entre fonemas y grafemas de las palabras claves trabajadas y preguntas de comprensión relacionadas con el vocabulario y argumento del texto.

Para que ambos integrantes de la pareja pudiesen ser evaluados, los papeles se invertían en finalizar la lectura del primer lector.



NAME OF THE "TEACHER":					
NAME OF THE READER:					
BOOK UNIT:					
	READING	SPELLING	VOCABULARY		
DATE:			Questions about the book.		
DATE:					
DATE:					
DATE:					
DATE:					
DATE:					

Figura 1. Cuadro de evaluación en parejas para Ciclo Inicial.

Maestro/a

Para cuando el maestro/a tenía que evaluar a los alumnos, estos ya conocían los criterios de evaluación pues el cuadro de evaluación que este utilizaba seguía el mismo patrón que aquel que el alumnado había utilizado durante su práctica habitual, concentrándose en aspectos relativos al

vocabulario/trama, pronunciación, relación graffa-fonema y velocidad lectora. Esto favorecía la autonomía y confianza en el alumnado que estaba siendo evaluado pues se enfrentaba a la prueba como si de otra práctica más se tratara.

READING ASSESSMENT
LESSON 1A: SAM, TAM, TIM

DATE: _____

GRADE: _____

UNIT 1A

	VOCABULARY	PHONICS	SPELLING	READING	COMMENTS (Reading)
NAME:	park tree bike grass bench dog Sam Tam Tim Sam is in the park	/s/ /a/ /t/ /i/ /m/	Sam Tam Tim sat sit	See ^{1,2,3}	
NAME:	park tree bike grass bench dog Sam Tam Tim Sam is in the park	/s/ /a/ /t/ /i/ /m/	Sam Tam Tim sat sit	See ^{1,2,3}	
NAME:	park tree bike grass bench dog Sam Tam Tim Sam is in the park	/s/ /a/ /t/ /i/ /m/	Sam Tam Tim sat sit	See ^{1,2,3}	
NAME:	park tree bike grass bench dog Sam Tam Tim Sam is in the park	/s/ /a/ /t/ /i/ /m/	Sam Tam Tim sat sit	See ^{1,2,3}	
NAME:	park tree bike grass bench dog Sam Tam Tim Sam is in the park	/s/ /a/ /t/ /i/ /m/	Sam Tam Tim sat sit	See ^{1,2,3}	
NAME:	park tree bike grass bench dog Sam Tam Tim Sam is in the park	/s/ /a/ /t/ /i/ /m/	Sam Tam Tim sat sit	See ^{1,2,3}	

¹ Is the pronunciation good?
² Which sounds are difficult?
³ Which words are difficult?

Notes: Tick by the VOCABULARY words and under the SOUNDS and SPELLING words. For the READING (1,2,3) add in COMMENTS.

Figura 2. Cuadro de evaluación del maestro y del evaluador externo para Ciclo Inicial.

3.6.2. Externa

Evaluadora externa

Para facilitar la evaluación externa se seleccionaron 6 alumnos muestra de cada curso que se clasificaron según 3 perfiles con el fin de evaluar la progresión que presentaba cada uno de ellos. Estos perfiles eran: 1) 2 alumnos/as con dificultades lectoras, 2) 2 alumnos/as dentro de lo esperado para la edad y 3) 2 alumnos/as con habilidades lectoras por encima de la media.

Los instrumentos que se utilizaron con esta figura fueron: el diario del evaluador y hojas de evaluación³.

4. CONCLUSIONES/ FUTURAS INVESTIGACIONES

Finalmente, los resultados obtenidos al concluir el periodo de pilotaje demostraron que los niños se sentían más seguros y cómodos cuando tenían que leer en inglés y habían desarrollado habilidades que les permitían descodificar autónomamente nuevas palabras y relacionarlas con el repertorio de vocabulario ya adquirido oralmente, sin que esto supusiese una merma sobre el proceso lectoescritor iniciado en L1 y L2. En consecuencia, la comprensión lectora, el conocimiento cultural y la autonomía también se vieron influenciados positivamente.

Podríamos decir que las técnicas de lectura colectiva, gestionadas adecuadamente, permitieron pasar del plano interpersonal al intrapersonal para que el placer por el diálogo, el debate argumentativo y el intercambio social, llegase a generar el gusto por la lectura individual y silenciosa, la reflexión profunda y el respeto por las distintas sensibilidades lectoras. Y puesto que las conclusiones que se extraían de los resultados llevaron finalmente al centro a incorporar esta metodología en la PGC.

³ Véase la figura 2.

Por lo que a futuras investigaciones respecta, con el fin de conseguir unos resultados más objetivos y representativos, sería conveniente ampliar la muestra con escuelas y alumnado de perfiles socioeconómicos y culturales distintos a los descritos en este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- BLOOM, H. (2000). *How to read and why*. Touchstone. Nueva York.
- BUESCHER, K. (2009). *Reading in a second language classroom: a pedagogical report on sociocultural strategies for reading texts in the elementary French classroom*. Tesis inédita. University of Massachusetts.
- COLE, M. (2003). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K (2011). *Métodos de investigación educativa*. London: Routledge.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
- DIXON-KRAUSS, L. (1996). Vygotsky's sociocultural perspective on learning and its application to western literacy instruction. En L. Dixon-Krauss, *Vygotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment* (pp. 7-24). White Plains, NY: Longman Publishers.
- DURAN, D. (2012). *Llegim en parella*. *Escola Catalana*, 475, 22-23.
- FLESH, R. (1955). *Why Johnny can't read : And What You Can Do About It*. New York: Harper & Brothers.
- GEVA E. (2006). Learning to read in a second language: research, implications, and recommendations for services. En R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- GIBBONS, P. (2002). Reading in a second language. En J. Cummins y P. Gibbon (Eds.), *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom* (pp. 77-100). Portsmouth: Heinemann.
- GOODMAN, K.S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- GOUGH, P.B. (1972). One second of reading. En F.J. Kavanagh y G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. (pp. 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- GRABE, W. y STOLLER, E. (2011). *Teaching and research reading*. Nueva York: Pearson Education.
- MIKULECKY, B. (2008). *Teaching reading in a second language*. Recuperado de <http://longmanhomeusa.com/>
- MOORE, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322-342.
- NATIONAL CURRICULUM (2007). London: Department for Education and Employment.
- ROGOFF, B. y Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context* (pp. 95-116). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SIEGEL, L. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-229.
- VAUGHN, S., KLINGNER, J. y BRYANT, D. (2001). Collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 22, 66-74.