



Psicología Educativa

www.elsevier.es/psed



La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1º y 4º de primaria

Paola Recio y José A. León

Universidad Autónoma de Madrid, España

INFORMACIÓN ARTÍCULO

Manuscrito recibido: 17/01/2015

Revisión recibida: 7/02/15

Aceptado: 02/03/2015

Keywords:

Bilingüismo
Fluidez lectora
Comprensión lectora
Alumnos de primaria
Sistema de enseñanza

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue analizar el proceso lector en niños españoles de 6 y 10 años adscritos a un centro bilingüe de Madrid tanto en español (L1) como en inglés (L2). Las medidas escogidas para analizar la habilidad lectora fueron la fluidez lectora (palabras leídas por minuto) y la comprensión lectora (respuesta a preguntas de contenido), aplicadas individualmente en ambos idiomas a partir de material educativo que nos proporcionó el centro. Los resultados indicaron que los alumnos evolucionan correctamente y de forma similar en ambos idiomas, aunque la relación entre fluidez y comprensión en ambos idiomas es considerablemente más significativa en 1º que en 4º de primaria. Se produjo una interacción significativa que muestra que los alumnos de 1º obtuvieron puntuaciones más altas en fluidez en español que en inglés, mientras que los alumnos de 4º tienden a mejorar más su comprensión lectora en inglés que en español.

© 2015 Publicado por Elsevier España, S.L.U. en nombre de Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Reading in a bilingual context: Fluency and reading comprehension in 1st and 4th grade students

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the reading process in Spanish children from 6 to 10 years old, assigned to a bilingual school in Madrid, being the reading acquisition initiated simultaneously in two languages, Spanish (L1) and English (L2). Measures chosen to analyze reading ability were reading fluency (words read per minute) and reading comprehension (answering content questions) that were administered in Spanish and English to each student from educational materials provided by the center. The results indicated that students evolve similarly in both languages, although the relationship between fluency and comprehension were considerably more significant in 1st (6 year-old students) than in 4th (10 year-old students). A significant interaction showed that students in 1st grade score higher on their fluency in Spanish than in English, whereas students in 4th grade tended to improve their reading comprehension in English more than in Spanish.

© 2015 Published by Elsevier España, S.L.U. on behalf of Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave:

Bilingualism
Reading fluency
Reading comprehension
Elementary students
Teaching system

La adquisición lectora es una tarea muy compleja que se basa en muchas y variadas habilidades y procesos cognitivos. A pesar de ello, nuestro conocimiento sobre la contribución de estas diferentes habilidades y procesos al desarrollo de la lectura es limitada debido fundamentalmente a que la mayor parte de los trabajos en este campo se centran en el estudio de una sola habilidad (véase, por ejemplo, Hannon y Daneman, 2001; Saarnio, Oka y París, 1990). En este caso

propondremos dos diferentes habilidades lingüísticas y mecanismos de procesamiento que se relacionan con el nivel de comprensión lectora de los niños, en L1 (español) y L2 (inglés) en edades en las que inician la adquisición lectora (1º de primaria, 6 años) y en las que la consolidan (4º de primaria, 10 años). En este estudio se analizará la relación entre el bilingüismo y el aprendizaje de la lectura con un énfasis especial en los procesos de fluidez y comprensión lectora.

Son muchas las habilidades que pueden contribuir a la mejora del nivel de comprensión lectora de un niño (Carr, Brown, Vavrus y Evans, 1990). Las taxonomías de habilidades de comprensión a menudo clasifican las competencias y los procesos según estos ocurran en un nivel más alto o más bajo en la cadena de procesamiento del lenguaje.

*La correspondencia sobre este artículo debe enviarse a José A. León. Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid. Campus de Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: joseantonio.leon@uam.es

Así, por ejemplo, las habilidades de reconocimiento de palabras o de fluidez lectora se consideran como habilidades de procesamiento de bajo nivel. Por el contrario, la realización de inferencias, la integración de la información a través de frases o la extracción de las ideas del texto se consideran como habilidades de procesamiento de más alto nivel, puesto que implican a los procesos de comprensión mismo y ayudan a la construcción de la representación mental basada en el significado del texto (Hannon y Daneman, 2001; León, 2003; Pressley, 2000). El uso combinado de ambos niveles de competencia en la evaluación mejorará nuestro conocimiento sobre la contribución de estas diferentes habilidades y procesos al desarrollo de la lectura aplicada, en este caso, al análisis de la lectura en un centro bilingüe.

La variable más utilizada para estudiar el procesamiento de bajo nivel suele ser la *fluidez lectora* (también denominada velocidad lectora), medida en el número de palabras por minuto que el niño alcanza a leer. Hace ya tiempo que LaBerge y Samuels (1974) propusieron un *modelo de automatismo* siguiendo los principios derivados de la teoría de procesamiento de información (e.g., Long y Chong, 2001; Posner, Lewis y Conrad, 1972). Según su modelo, la lectura se convierte en un proceso cada vez más fluido como resultado del desarrollo de la automaticidad de las subdestrezas ante estímulos como letras, patrones de ortografía, palabras y grupos de palabras muy frecuentes, llegando a ser asumida actualmente como una parte esencial de la adquisición lectora. Con la exposición y práctica, las características visuales de los estímulos como las letras se unifican hasta ser concebidas como una sola unidad. Como estas unidades se acumulan y la percepción de la letra se convierte en un proceso cada vez más automático, la atención a los procesos de codificación visuales tempranas disminuye. Este despliegue de habilidades permite que los recursos atencionales puedan ser reasignados a otras áreas, tales como la codificación semántica o al acceso directo hacia el significado de lo leído. Por ello, tal y como sugieren Cain, Oakhill y Bryan (2004), al estar fuertemente determinada la comprensión lectora en niños por diversas habilidades del lenguaje de bajo nivel, tales como la palabra, la precisión de la lectura y las habilidades verbales y semánticas, la fluidez lectora se erige en una de las variables más apropiadas para evaluar su competencia lectora.

Por otra parte se sitúa la *comprensión lectora* que, como aspecto característico de alto nivel de procesamiento, participa en la integración de información a través de frases y de las ideas en un texto, las inferencias y la integración, el control de la comprensión y el conocimiento acerca de la estructura del texto. Estas habilidades son muy importantes puesto que ayudan al lector a construir un modelo integrado y coherente del significado de un texto (León, 2004). Así, por ejemplo, a la hora de leer resulta fundamental identificar las *ideas principales de un texto*, aspecto que para algunos autores supone la esencia misma de la comprensión (Johnson y Afflerbach, 1985). Pero la actividad lectora implica, además, la formación de una representación mental basada en el significado del texto, a menudo llamado un *modelo mental* o *modelo de situación* (Gernsbacher, 1993; Johnson-Laird, 1983; Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983). En esta representación mental los procesos de integración y la realización de *inferencias* resultan necesarios para la construcción de un modelo integrado y coherente acerca de la información extraída del texto (León, 2003). Todos estos procesos requieren de una información pertinente extra, ya sea extraída del texto o de los conocimientos del lector. Puesto que somos conscientes de que la comprensión lectora en niños está fuertemente determinada por habilidades del lenguaje de bajo nivel, su evaluación requerirá de una combinación de cuatro niveles de análisis siguiendo las pautas sugeridas por Cain et al. (2004), que incluyen preguntas literales, interpretativas, inferenciales y otras que activan su conocimiento previo.

A partir de esta breve base teórica que se ha descrito, este trabajo tiene como objetivo analizar el proceso lector en niños españoles de 6 y 10 años adscritos a un centro bilingüe de Madrid, tanto en español (L1) como en inglés (L2), evaluado mediante una medida

de bajo nivel (la fluidez lectora) y otra de alto nivel (comprensión lectora).

Situación de partida: sistemas de enseñanza de la lectura en un centro bilingüe privado de Madrid

Iniciamos este trabajo con la consideración de que los estudiantes que participaron en este estudio son considerados bilingües por la fluidez que poseen en los dos idiomas a los que están expuestos (Siegel, 2004). La discusión sobre el bilingüismo y la lectura se limitará a la consideración de la investigación con los niños que están adquiriendo las habilidades de lectura en un idioma que no es su primer idioma o lengua materna. Muy a menudo, aprender a leer en un contexto bilingüe se debe a que los niños están aprendiendo a leer en el idioma del lugar en el que viven, pero no en el idioma que hablan en casa. Esta consideración nos ha impulsado, además, a realizar un análisis previo del centro educativo donde se realiza la investigación, que consistió en un análisis comparativo en la enseñanza de la lectura entre el sistema español y el inglés. De dicho análisis se extrajeron las diferencias que quedan reflejadas en la tabla 1 y que convendrá tener en cuenta a la hora de sacar las conclusiones una vez obtenidos los resultados del estudio. Además, se recogen también las horas dedicadas al inglés y al español en el colegio británico en el que se desarrolló el estudio.

Tabla 1

Características del sistema de aprendizaje de la lectura en inglés y español y horarios de dedicación del centro analizado

Sistema británico de aprendizaje de la lectura aplicado en el centro	Sistema español de aprendizaje de la lectura aplicado en el centro analizado
- Sistema centralizado con base teórica y empírica sólida. - Formación para docentes ofrecida de manera continuada. - Sistema de aprendizaje y desarrollo de la lectura común siguiendo mismos objetivos, metodología y evaluación. - Lectura como proceso integrador (enseñado desde todas las áreas y con diversos soportes) que se desarrolla a largo plazo. - Material adaptado a los alumnos dividido en niveles desde la primera fase (4 años) hasta la consolidación (10 años). Cada alumno tiene su libro y lo cambia a su ritmo según sus intereses. - Material dividido en pequeños libros con escaso vocabulario adaptado al contexto, que va incrementándose progresivamente. - Comprensión no evaluada formalmente hasta los 10-11 años. - Comprensión trabajada a través de sistemas sólidos donde se otorga a los alumnos las herramientas adecuadas. - Fomento de la lectura como actividad lúdica y social así como afición autónoma e individual. Trabajo en grupo e individual. - Utilización de múltiples soportes para fomentar la lectura y la comprensión. - Horario de clases en inglés - Desde los 3-5 años: 6h al día en inglés- profesora nativa. - 5-12 años: 5 h diarias de inglés-. Todas las materias excepto lengua y cultura española	- Sistema cambiante en el que cada centro puede llevar a cabo el método que considere oportuno cumpliendo unos mínimos establecidos por el Ministerio de Educación. - Escasos recursos facilitados y escasa base teórica/empírica ofrecida a los docentes. - Sistema de aprendizaje y desarrollo de la lectura diverso en el que cada Comunidad, centro y profesor tiene sus propios objetivos y materiales. - Lectura como habilidad limitada a un proceso mecánico. Centrada en el primer año (5-6 años) y una vez adquiridas las funciones básicas, el proceso deja de tener objetivos claros. - Mismo material para todos los alumnos: Un único libro de lectura común en la primera etapa de adquisición. - Una vez superado el libro de referencia, se utilizan materiales poco adaptado a los alumnos, a veces demasiado extensos, con demasiado vocabulario nuevo y sin adaptarse al contexto o al vocabulario del niño. - Las estrategias lectoras trabajadas a través de los libros de lectura son comunes a todos los alumnos y evaluados mediante fichas de lectura semanales desde los primeros cursos. - Escasa actividad en grupo y un único soporte. - Horario de clases en español - Desde los 3-5 años: No tienen clases de español - 5- 12 años: 1h al día de español: Lengua o cultura española.

Download English Version:

<https://daneshyari.com/en/article/919166>

Download Persian Version:

<https://daneshyari.com/article/919166>

[Daneshyari.com](https://daneshyari.com)