

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

Círculos Literarios: influencia en la comprensión lectora de niños de tercer grado que aprenden inglés como segunda lengua

Margarita Calderón Toro de Morales

Tesis de grado presentada como requisito
para la obtención del título de Maestría en Educación

Quito

Febrero de 2010

Universidad San Francisco de Quito

Colegio de Postgrados

HOJA DE APROBACION DE TESIS

**Círculos Literarios: influencia en la comprensión lectora
de niños de tercer grado que aprenden inglés como
segunda lengua**

Margarita Calderón Toro de Morales

Nascira Ramia, Ed. D.
Directora de la Maestría en Educación
y Directora de Tesis

.....

Virginia Sanguinetti, M. Ed.
Miembro del Comité de Tesis

.....

Nicole Gunderson, M. Ed.
Miembro del Comité de Tesis

.....

Carmen Fernández-Salvador, Ph. D.
Decana del Colegio de Artes Liberales

.....

Víctor Viteri Breedy, Ph. D.
Decano del Colegio de Postgrados

.....

Quito, febrero de 2010

© Derechos de autor
Margarita Calderón Toro de Morales
2010

Dedicatoria

A Lenin, Ana Cristina y los demás miembros de la familia Morales Calderón por su paciencia, amor y sacrificio al tener que prescindir de mamá en todos esos momentos especiales y por ser su único motivo de continuar con este proyecto cuando le faltaban las fuerzas. Este es un logro de todos nosotros. A mi querido Abuelito Humberto a quien extraño todos los días.

Agradecimientos

A mi padre Carlos Calderón quien siempre creyó que yo podía lograr lo que me propusiera, que siempre estuvo orgulloso de mí e hizo todo lo que tuvo a su alcance para apoyarme.

A mi esposo y mi hija que siempre me acompañaron a lo largo de este camino.

A Nascira Ramia, profesora y amiga quien siempre comprendió las “situaciones especiales” y compartió muchas horas de trabajo en familia.

Resumen

Este estudio analizó la influencia de los Círculos Literarios en la comprensión lectora en 74 niños de entre 8 y 10 años que aprenden inglés como segunda lengua. Fue un estudio de corte cuasi-experimental. Se recolectaron datos a lo largo de un año escolar con la aplicación del *test* Qualitative Reading Inventory II (Leslie & Caldwell, 1995). La instrucción en Círculos Literarios fue impartida por los profesores de aula de inglés y monitoreada utilizando las hojas de roles respectivas. La instrucción se realizó como parte del programa curricular del tercer grado y se utilizaron dos grupos de control y dos experimentales. Los datos muestran que la estrategia de Círculos Literarios es útil para mejorar la comprensión lectora de los niños pero los puntajes no son lo suficientemente significativos para diferenciar los grupos experimentales de los de control.

Abstract

This study analyzed the influence of Literature Circles in reading comprehension by relating its applications with the performance of students in tests designed to measure this skill. The population was composed by 74 third grade children ages 8 to 10; all ELL. This was a quasi experimental study according to the principles outlined in McMillan, J.H. & Schumacher, S (2001) y Gay & Airasian (2000). Statistical methods were used to analyze data collected throughout a school year. Data was obtained through the application of the Qualitative Reading Inventory II (Leslie & Caldwell, 1995). The instruction in Literature Circles was done by classroom teachers and monitored through the written role worksheets. These were taught as part of the third grade curriculum. Two control and two experimental groups were used. Data shows that the Literature Circles strategy is useful to improve the reading comprehension of third grade ELL students but evidence is not strong enough to suggest it is the only viable strategy to improve such skill.

Tabla de Contenido

Tabla de contenido	viii
Lista de Figuras	x
Capítulo I: Introducción	1
Planteamiento del Problema	2
Pregunta de Investigación	2
Capítulo II: Revisión de Literatura	3
La lectura y la comprensión	4
Medición de la comprensión lectora	11
Estrategias para mejorar la comprensión lectora	12
Los Círculos Literarios: Descripción	15
Limitaciones de los círculos literarios	17
Capítulo III: Metodología	19
Descripción del sitio	20
Muestreo y participantes	21
Instrumentos de medición	21
Intervención	24
Procedimiento	25
Capítulo IV: Resultados	26
Capítulo V: Discusión	30
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones	34
Referencias	38
Anexos	
Anexo A: Carta de consentimiento informado para padres de los alumnos participantes	41
Anexo B: Ejemplo de test de comprensión QRI-II	42
Anexo C: Ejemplo preguntas test de comprensión QRI-II	43
Anexo D: Ejemplo de test de comprensión QRI-II	44
Anexo E: Ejemplo preguntas test de comprensión QRI-II	45
Anexo F: Tabla de calificaciones QRI-II paralelo A	46
Anexo G: Tabla de calificaciones QRI-II paralelo D	47
Anexo H: Tabla de calificaciones QRI-II paralelo C	48
Anexo I: Tabla de calificaciones QRI-II paralelo F	49
Anexo J: Checklist	50
Anexo K: Hoja de roles: Líder de discusión	51
Anexo L: Hoja de roles: Conector	52
Anexo M: Hoja de roles: Ilustrador	53
Anexo N: Hoja de roles: Mago de las palabras	54

Anexo O: Hoja de roles: Selector	55
Anexo P: Hoja de roles: Ejemplo de trabajo	56
Anexo Q: Hoja de roles: Ejemplo de trabajo	57
Anexo L: Lenguaje de discusión	58

Lista de figuras

Tabla 1: Anova de pretest	26
Tabla 2: T-Test paralelo A	27
Tabla 3: T-Test paralelo C	27
Tabla 4: T-Test paralelo D	27
Tabla 5: T-Test paralelo F	28
Tabla 6 : T-Test de grupos experimentales	28
Tabla 7 : T-Test de grupos de control	29
Tabla 8 : Anova de Post-Test	29

Capítulo I: Introducción, Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación

Saber un segundo idioma es un requerimiento en el mundo moderno pues permite una comunicación efectiva en nuestra realidad globalizada. La enseñanza de una segunda lengua es un reto para los maestros pues deben formar personas capaces de desenvolverse eficientemente en un entorno lingüístico y culturalmente diferente. Quienes enseñan una segunda lengua enfrentan diariamente una duda; ¿logré hacer que mis alumnos entendieran lo que vimos en clase hoy? Esto sucede muy comúnmente cuando hablamos de la comprensión de un pasaje literario o informativo. En el proceso de comprensión lectora de las personas intervienen factores ambientales y biológicos. Por ejemplo, los niños con áreas corticales con mayor superficie para procesar estímulos auditivos y símbolos lingüísticos tendrán mayor facilidad para comprender dichos símbolos. Esta habilidad se verá aumentada si el medio es rico en estimularla (Leonard, 2001). Leonard ha estudiado y concluido que la extensión de la región foveal (área de la retina con mayor agudeza visual) es directamente proporcional al área de la corteza que interpreta la información haciéndola

más fácil de procesar y dificultando la lectura en personas cuya región foveal es menos extensa. Ella asegura que el exponer a las personas con alguna desventaja biológica a una instrucción rica en experiencias lingüísticas significativas ayudaría a que vencieran sus limitaciones.

Si se va más allá de las diferencias biológicas entonces, y se busca ayudar a los estudiantes mediante la instrucción, es claro que existen muchas formas de verificar que se recuerda cierto número de datos o algunos detalles. Pero la comprensión va mucho más allá de la memorización. Martínez y McGee (2001) hacen un breve resumen sobre las formas en las que se ha enseñado la lectura desde inicios del siglo pasado. En un principio se utilizaban libros de texto cuyos principios reflejaban la filosofía educativa de la época. A lo largo del tiempo las creencias se han ido modificando y también los materiales de instrucción para niños se han ido diversificando. En la actualidad contamos con libros de dibujos para preescolares, libros de capítulos e incluso excelentes obras de ficción, lo que ha ayudado mucho para inspirar a jóvenes lectores a mantener su entusiasmo por la palabra escrita. No obstante, debemos tener en cuenta que cuando nos enfrentamos a un grupo, la diversidad en intereses, madurez y habilidad lectora pueden frenar el entusiasmo.

Planteamiento del Problema

Edward Fry (1991) nos hace notar que es “normal” tener en una misma clase de cuarto grado a cuatro alumnos que leen a un nivel de segundo grado o menos, e igualmente otros cuatro que leen a nivel de sexto o mayor. Debido a esto, es necesario que los profesores encuentren estrategias que permitan desarrollar mayores niveles de comprensión lectora para que todos los alumnos puedan sacar el mayor provecho de sus experiencias literarias.

Si tomamos el tema de la diversidad podemos darnos cuenta de que la necesidad de manejar un segundo idioma en un mundo globalizado se ha vuelto abrumadora. Incluso en

los Estados Unidos han empezado a realizarse estudios con sujetos de minorías lingüísticas para determinar los problemas que los aprendices de una segunda lengua tienen en la comprensión de lectura (Nakamoto, Lindsey & Manis, 2005).

Pregunta de Investigación

Con el propósito de obtener datos que ayuden a informar y mejorar la práctica de los profesores de ELL, el desempeño de los niños en clase y pruebas estandarizadas y guiará la instrucción de la lectura en los programas de inglés como segunda lengua, este estudio investiga la influencia de los Círculos Literarios en la comprensión lectora al relacionar su aplicación con el desempeño en pruebas diseñadas para medir esta destreza, en niños de entre 8 y 10 años que cursan el tercer grado en un colegio particular, mixto, bilingüe, de clase social media alta, ubicado al norte de Quito. La pregunta que este estudio pretendió responder fue: ¿Son los Círculos Literarios una estrategia de instrucción que contribuye a mejorar significativamente la comprensión lectora de niños de tercer grado que aprenden inglés como segunda lengua?

Capítulo II: Revisión de Literatura

En este capítulo se hace una breve síntesis de la enseñanza de la lectura, se definen la comprensión lectora y las destrezas cognitivas necesarias para desarrollarla. Además se detallan algunas estrategias para mejorar dicha comprensión como la Lectura Guiada y los Talleres de Lectura. Se da especial énfasis a la instrucción en Círculos Literarios, la filosofía detrás de ellos, sus componentes, ventajas y desventajas. Esta revisión da un contexto al estudio y familiariza al lector con la terminología que se utilizará posteriormente. Además provee de una descripción clara de la importancia de utilizar estas estrategias en la práctica docente.

La Lectura y la Comprensión

Leu y Kinzer (en Martínez y McGee, 2001) dicen que la literatura es una herramienta única y poderosa para enseñar la comprensión. Por esta razón se ha propuesto para la lectura y su instrucción efectiva, una nueva definición que incluye ver más allá de una única perspectiva, buscar nuevas interpretaciones y conexiones significativas y procesos de pensamiento más avanzados como análisis y síntesis, argumentación y discusión que hacen evidente el dominio sobre un tema y por lo tanto muestran mayor comprensión del mismo. Enseñar para la comprensión es vital no solo para el disfrute de la lectura sino también para el uso de herramientas de aprendizaje y su difusión en estudios futuros que el alumno realice. Durkin (en Marshall, 2006) menciona que la comprensión es la esencia de la lectura. Además este proceso de encontrar el sentido, de extraer y construir significado del texto escrito por parte del lector, definido por el Rand Reading Study Group (en Marshall, 2006), es crítico para alcanzar funcionalidad en la vida profesional y personal.

Paris, Oka y DeBritto (1984) dicen que es en los primeros años de escuela donde se obtienen las destrezas para descifrar palabras y reconocerlas. Ellos afirman que los

profesores hacen practicar a sus estudiantes en libros de trabajo y discusiones grupales. No obstante, escriben, algunos alumnos nunca mejoran sus estrategias de comprensión, no logran integrar el significado de las diferentes oraciones, evaluar el mensaje del autor o hacer inferencias sobre el contenido del texto. Esto se debe a que son muchos los factores que intervienen en la comprensión lectora. Se encuentran entre ellos las características del texto, las demandas del proceso lector y los aspectos personales. Se ha llegado a saber que los lectores eficientes pueden darse cuenta de que la lectura puede tener varios objetivos y que cada uno amerita variaciones en la estrategia a usarse. Paris, Oka y DeBritto (1984) identifican el propósito del texto y son selectivos al aplicar una estrategia. Esto lleva a la noción de que la metacognición es un aspecto clave en desarrollar la comprensión lectora. La metacognición según estos investigadores, dice que los lectores novatos deben adquirir tres tipos de conocimiento: declarativos (saber qué), de procedimiento (cómo), y condicional (cómo y dónde).

Para Paris, Oka y DeBritto (1984), el conocimiento declarativo incluye conocimientos sobre la tarea de lectura (su longitud y propósito) y sobre uno mismo (habilidades y metas de la tarea). Entrevistas a niños demuestran que los escolares tienen ideas equivocadas sobre el texto y lo que han leído en palabras, lo que dicen los dibujos y sus conocimientos previos. Aparentemente a la edad de seis años ya se conocen algunas convenciones como el leer de izquierda a derecha pero los niños confunden la idea de comprender y decodificar la palabra. Los lectores menos experimentados también tienen dificultad en encontrar las claves del texto y por ello les resulta difícil encontrar y separar las partes más relevantes del mismo. Estas habilidades se complementan con el conocimiento de procedimiento (Paris, Oka y DeBritto, 1984).

Los investigadores Paris, Oka y DeBritto (1984) dicen que el conocimiento de procedimiento implica saber realizar una acción y comprender las destrezas que ésta

involucra. Por ello, son capaces de darse cuenta de sus propios errores al leer y corregirlos para dar sentido al texto. Los investigadores han logrado determinar algunas de las características que hacen la diferencia entre lectores eficientes e ineficientes. Por este motivo ellos citan que recientes investigaciones revelan que a los niños deben enseñárseles explícita y directamente algunas estrategias de comprensión como son: resumir, cuestionar, clarificar y predecir. Es decir que ellos deben hacerse preguntas mientras leen y reflexionar sobre su comprensión del texto constantemente (Paris, Oka y DeBritto, 1984). Entonces, para comprender los niños deben ser capaces de tomar en cuenta conocimientos previos e integrarlos a lo que están leyendo para alcanzar una comprensión contextualizada y profunda. Este es uno de los principios claves del constructivismo.

Lesaux, Lipka y Siegel (2006) están de acuerdo con los investigadores anteriores en cuanto a las múltiples dimensiones del proceso lector, que a su vez puede ser influenciado por un gran número de factores como el lector, el texto y el proceso de leer; los cuales a su vez están sujetos a variación a diferentes niveles. Uno de los factores más importantes es la fluidez para la decodificación al nivel más básico, es decir, las palabras. Para que un niño sea capaz de extraer el significado o significados de un texto debe poder leer las palabras.

Otra interesante visión de la lectura y la comprensión nos la dan Nakamoto, Lindsey & Manis (2005). Ellos exponen que la investigación sobre adquisición de destrezas lectoras ha aumentado en los últimos años y por lo tanto nuestros conocimientos sobre los procesos cognitivos involucrados. Antes de poder comprender hay que poder leer y para hacerlo eficientemente los procesos fonológicos son claves. Wagner y Torgensen (en Nakamoto, Lindsey & Manis, 2005) clasifican en tres categorías a las destrezas fonológicas:

1. Conciencia fonológica (phonological awareness), habilidades lingüísticas y metalingüísticas que se refieren a la sensibilidad de un sujeto hacia la estructura de sonidos de un idioma.
2. Acceso fonológico (phonological access), que es el acceso eficiente a la memoria léxica para relacionar sonidos con símbolos escritos.
3. Procesamiento fonológico (phonological processing) que es la retención en memoria a corto plazo de la información verbal.

Nakamoto, Lindsey & Manis (2005) mencionan que usar medidores simultáneos de éstas habilidades ayudan a predecir, con mayor efectividad, los éxitos en lectura de niños a través del tiempo. El primer medidor es la conciencia fonológica pues tiene una fuerte relación con la capacidad para decodificar textos, que como habíamos dicho es una de las bases para la lectura. Previamente se consideraba que la conciencia fonológica era crucial para relacionar letras y sonidos pero actualmente se conoce que también el éxito en tareas de lectura impulsa la conciencia fonológica por lo que esta relación bi direccional, que tiene gran influencia en la comprensión de lectura, es similar en niños que aprenden a leer en su lengua materna y aquellos que aprenden una segunda lengua. El segundo medidor es nombramiento rápido o RAN por sus siglas en inglés (Rapid Naming). Este es un medidor relacionado con la fluidez en la decodificación y también tiene influencia sobre la posterior comprensión de un texto debido a que fallas en la velocidad general de procesamiento y velocidad en el reconocimiento de las letras contribuye a futuros problemas de lectura. El tercer medidor es el lenguaje oral. Cuando los niños se familiarizan con la decodificación de palabras de uso diario y escuchan su significado con frecuencia logran reconocerlas, leerlas y entenderlas con mayor facilidad. Nakamoto, Lindsey & Manis (2005) mencionan que es la unión de todas estas destrezas la que permite a los niños convertirse en lectores fluidos y capaces de comprender y disfrutar aquello que leen.

Lesaux, Lipka & Siegel (2006) afirman que la velocidad para leer palabras individuales constituye una de las principales razones para ver una varianza substancial en rendimiento de estudiantes en tareas de comprensión lectora. Ellos no dejan de tomar en cuenta las destrezas en el lenguaje oral, y los conocimientos previos de los lectores (que permiten realizar inferencias sobre lo expresado en el texto) como bases para una comprensión lectora efectiva.

Cuando no existe buena comprensión lectora los estudiantes tienen serias dificultades para desenvolverse exitosamente en diferentes áreas de su vida académica, más allá de la exclusivamente lingüística. Los problemas de comprensión puede suceder a nivel de oraciones y pasajes o incluso por la incapacidad del lector para hacer conexiones y relaciones a niveles semánticos y sintácticos de las palabras (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006).

Gran parte de los estudios sobre dificultades para la lectura se enfocan en los “lectores deficientes” que tienen problemas a niveles básicos en cuanto a comprensión, generalmente relacionada con lectura incorrecta de palabras (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006). Otro tipo de problema en cuanto a comprensión lectora, aún más específicamente, radica en dificultades a nivel del texto aunque la lectura de las palabras sea fluida. Estas dificultades están relacionadas con procesos cognitivos superiores como hacer inferencias, utilizar la memoria de trabajo o conocimiento sobre la estructura de las historias. Aunque la mayor parte de estudios que apoyan estas afirmaciones han sido realizados a estudiantes que tienen al inglés como lengua materna, García (en Lesaux, Lipka & Siegel, 2006) ha investigado grupos de niños que aprenden inglés como segunda lengua. Este investigador refiere que la comprensión lectora es un área de gran dificultad académica para este grupo y que los niños que pertenecen a él obtienen resultados en niveles inferiores que sus compañeros en el grupo monolingüístico. Aunque la investigación está involucrando ya a

minorías lingüísticas, no se han podido identificar aún las causas específicas para las diferencias en el desempeño pero se sospecha que una relación entre contexto lingüístico y cultural, y comprensión de un texto en una lengua diferente a la materna puede ser el origen de las dificultades de niños ELL que deben entender un texto hasta cierto punto ajeno a su realidad (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006). No obstante, los resultados antes descritos son poco claros en cuanto a la influencia de las habilidades cognitivas sobre el desarrollo de la comprensión pues no se ha podido determinar hasta qué punto las diferencias en el desarrollo lector de niños que tienen al inglés como lengua materna (L1) y los que la aprenden (ESL o ELL), están vinculadas con destrezas lingüísticas como procesamiento fonológico y conciencia sintáctica al nivel de lectura de las palabras (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006). Esto sucede debido a que las teorías sobre el desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua no cuentan con el apoyo de estudios suficientes y se considera arriesgado el generalizar aquello que se sabe sobre la comprensión lectora en lengua materna. A raíz de los estudios conocidos se puede determinar que ciertos elementos son básicos para desarrollar una buena comprensión lectora en cualquier idioma por lo que resultan claves en cualquier tipo de estudio que se realice al respecto.

La primera de estas claves es la memoria de trabajo cuya labor es bastante complicada. Debe guardar información entrante en la memoria de corto plazo mientras simultáneamente procesa nueva información y saca otra de la memoria de largo plazo. Estos procesos son críticos para la lectura ya que el individuo debe decodificar las palabras, recordar lo que va leyendo y relacionarlo con información nueva (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006). Las investigaciones revelan el papel fundamental de la memoria de trabajo y la califican como un predictor muy acertado de la comprensión lectora. En un estudio realizado a niños de cuarto grado se observó que lectores eficientes e ineficientes

se desempeñaban en forma similar en tareas de procesamiento fonológico, pero cuando se les daban tareas que demandaban mayor esfuerzo de la memoria de trabajo quienes no eran muy buenos comprendiendo la lectura obtenían calificaciones considerablemente más bajas (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006). Otro grupo de investigaciones resalta que quienes tienen problemas de comprensión también suelen tener problemas para hacer predicciones. Esta es otra tarea en la cual interviene la memoria de trabajo pues el lector necesita recuperar, mantener y utilizar información pertinente al texto que tiene frente a él. Aunque no existen suficientes estudios hechos con niños que son ELL se puede inferir que los problemas en comprensión que ellos puedan tener podrían estar fuertemente relacionados con la memoria de trabajo (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006).

La segunda clave de la comprensión es un aspecto que ya habíamos explicado anteriormente pero que debido a su importancia debemos tratar nuevamente: la conciencia fonológica. La influencia de ésta se debe a que esta relacionada con la lectura de las palabras y la automaticidad en la decodificación (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006). La tercera y última clave de la comprensión lectora es la conciencia sintáctica. Ésta se refiere al conocimiento y dominio de la estructura gramatical de idioma específicamente en las oraciones. Quienes desarrollan este conocimiento son capaces de aplicar sus conocimientos metalingüísticos para entender las claves del contexto y predecir lo que encontrarán conforme sigan leyendo. Los buenos lectores alcanzan un buen manejo de esta habilidad y son capaces de monitorear su propia comprensión de lectura mientras leen un texto (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006). Lastimosamente, una vez más, estos estudios no proporcionan información exacta sobre la similitud de los procesos de lectura y comprensión en niños bilingües. Por esta razón, la necesidad de encontrar respuestas a estas interrogantes es lo que hace necesario que se realicen más investigaciones involucrando grupos bilingües y de ELL.

Desarrollar en los niños una buena comprensión lectora es importante ya que deficiencias en esta destreza afectan el estudio y el desarrollo de muchas áreas a lo largo de la vida escolar. Esto se debe a que no se aplica la lectura como una materia más sino que es necesaria para la investigación, el análisis y síntesis de ideas en un texto, la resolución de problemas matemáticos planteados como historias e incluso actividades de entretenimiento como leer una novela o la prensa.

Lograr ese nivel de profundidad en la comprensión no resulta fácil de alcanzar especialmente en alumnos pequeños y es precisamente a esos niños de temprana edad a quienes sería ideal enseñar a pensar de manera analítica. Peregoy y Boyle (2001) mencionan que sin importar su edad, quienes están aprendiendo una segunda lengua están empezando a extraer significado de la palabra escrita y por ello necesitan estar inmersos en experiencias lectoras.

Medición de la Comprensión Lectora

Como se ha visto ya, la comprensión lectora es el resultado de varios procesos cognitivos interrelacionados entre sí. Como todos los procesos aportan cierta cantidad de información y habilidades al lector y construyen significado una sobre otra, el fallo en alguna de ellas causa problemas en la capacidad global de comprender. Es decir, aunque un lector domine dos de los tres procesos cognitivos que asisten a la comprensión, el hecho de ser poco eficiente en el tercero hará que tenga dificultades de todas formas. Cuando se aplica una evaluación de comprensión de lectura sólo se obtiene un resultado general por lo que no se distingue en que parte del proceso el niño falla y en ese caso su calificación no reflejaría la realidad de su situación ni ayudaría al profesor a identificar el área o áreas en las que necesita proveer de mayor apoyo (August, Francis, Hsu & Snow, 2006). Es por lo tanto difícil lograr administrar una evaluación que realmente mida los componentes

cognitivos por separado y permita tener una visión más clara y objetiva de la comprensión lectora en los niños.

En la actualidad contamos con algunos instrumentos de medición como el Qualitative Reading Inventory II (Leslie & Caldwell, 1995) que permite clasificar los resultados en niveles correspondientes a los grados desde preescolar hasta primeros de secundaria e incluye preguntas de referencia directa al texto y de inferencia sobre la información provista.

Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora

Entre algunas estrategias que pueden emplearse para mejorar la comprensión lectora están libros con patrones que permiten comprender un verso o refrán que está presente a lo largo del texto, las ilustraciones de lo leído, lectura compartida con libros grandes y la lectura dirigida (Peregoy & Boyle, 2001).

Según Fountas & Pinnel (2006) la Lectura Guiada o Dirigida “es un contexto en el cual el maestro apoya el desarrollo del lector, de estrategias efectivas para procesar textos nuevos a niveles de exigencia cada vez mayores” (p. 2). El propósito de esta estrategia es ayudar a los niños a desarrollar y utilizar estrategias de lectura “sobre la marcha” para que ellos puedan disfrutar de la lectura siendo capaces de entenderla. Esta estrategia pretende convertir a los niños en lectores independientes luego de un proceso de modelamiento y apoyo por parte del profesor.

Algunos de los componentes principales de la Lectura Guiada son (Fountas & Pinnel, 1996):

- Trabajar con grupos pequeños.
- Los niños dentro del grupo se encuentran en un nivel similar de su desarrollo dentro del proceso lector y pueden leer libros de dificultad similar.

- La profesora asiste a cada niño de forma que ellos alcance su independencia en el proceso.
- Todos los niños leen todo el texto.
- Un objetivo es que los niños lean independientemente y en silencio.
- El énfasis se encuentran en que vayan escogiendo libros cada vez más difíciles.
- Los niños son agrupados y reagrupados en un proceso que involucra observación y evaluación continua

Durante la Lectura Guiada el profesor debe cumplir un rol específico que incluye escoger un libro de nivel apropiado, introducir la historia y modelar las estrategias que está usando para interpretarla, interactuar con los estudiantes para guiarlos durante la lectura, observar y tomar nota sobre lo que ve a su alumnos hacer y las estrategias que están usando, volver a la historia cada vez que sea pertinente para encontrar evidencias para argumentar, evaluar lo que los niños están comprendiendo y algunas veces motivar a los niños a extender actividades relacionadas con las historias (Fountas & Pinnel, 1996).

Las expectativas sobre el rol que debe cumplir el alumno en la Lectura Guiada incluyen: involucrarse en conversaciones sobre las historias, formular preguntas, identificar información en el texto, leer el texto completo, solicitar ayuda para resolver problemas cuando sea necesario, hacer predicciones y responder ante la historia, compartir la historia con alguien más y buscar actividades de extensión (Fountas & Pinnel, 1996).

Otra estrategia muy utilizada son los Talleres de Lectura (Reading Workshops). Este es un modelo similar a la Lectura Guiada en el cual el profesor modela el uso de diferentes estrategias para mejorar la comprensión lectora ante toda su clase. Una vez que la estrategia ha sido modelada provee un tiempo para discutirla en parejas y posteriormente da tiempo a los estudiantes para practicar dicha estrategia en varias oportunidades y con

diferentes textos. Aunque las estrategias son consecutivas el profesor puede tomar la decisión de volver a practicarlas cuando vea la necesidad o se presente la oportunidad.

Harvey & Goudvis (2005) han creado una serie de folletos instructivos que detallan los enfoques de las lecciones del Taller de lectura:

1. **Monitoreo de la Comprensión:** habla sobre escuchar la voz en nuestra cabeza que nos habla mientras leemos. Las lecciones van dirigidas a ayudar a los estudiantes a reenfocar su atención cuando se extravían del texto para que ellos mismo vayan revisando su comprensión de los textos.
2. **Activar y Conectar:** se refiere a los conocimientos previos que debemos traer a la memoria para cuestionar o inferir mientras leemos. Las lecciones que este apartado incluye van dirigidas a utilizar los conocimientos previos para relacionarse y entender mejor los textos además de aclarar dudas.
3. **Hacer Preguntas:** cuando formulamos preguntas y buscamos las respuestas aprendemos más información y desarrollamos nuestra curiosidad lo que nos permite extender las experiencias de la lectura a experiencias de nuestra vida.
4. **Inferir el Significado:** son lecciones útiles para ayudar a desarrollar en los niños la capacidad de inferir, hacer predicciones y sacar conclusiones no sólo del texto escrito sino también de las ilustraciones para sacar provecho al texto.
5. **Determinar la importancia:** son lecciones enfocadas a determinar la importancia de los elementos del texto según el propósito del mismo y el propósito del lector.

6. Resumir y Sintetizar: son lecciones enfocadas a ver el contexto mayor de la lectura para mejorar y aumentar su perspectiva de aquello que han leído y aprendido.

Aunque todas ellas son efectivas existe una herramienta interesante llamada Círculos Literarios que combina las mejores cualidades de las estrategias antes mencionadas. Según sus defensores es una estrategia útil a la hora de enseñar a comprender textos con mayor profundidad (Daniels, 1994).

Los Círculos Literarios: Descripción

Los Círculos Literarios son grupos de estudiantes que leen y estudian un libro para interpretarlo desde diferentes puntos de vista. Los grupos pueden formarse por intereses, por habilidad o al azar. No todos los grupos dentro de una clase leen el mismo libro, cada miembro debe cumplir un rol dentro del grupo para que este funcione y son los participantes quienes deben llevar a cabo la discusión sobre lo leído (Daniels, 1994). Este autor reporta que quienes han utilizado la estrategia ven en sus alumnos ganancias como poder pensar más profundamente en la literatura, ganar confianza en sus ideas y trabajar cooperativamente para aclarar confusiones pues se basa en diálogo y discusiones. Lin Chia Hui (2004) apoya la estrategia de los Círculos Literarios y propone algunas alternativas interesantes sobre ellos. Para él los Círculos Literarios permiten a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico acerca de la literatura, ganar destreza en la expresión oral y escrita de sus ideas y sobre todo ser capaces de disfrutar más sus experiencias con la literatura.

Lin (2004) menciona que parte del éxito de esta estrategia es su versatilidad ya que además de permitir la diversidad, la opción personal e iniciativa propia; los Círculos Literarios pueden estar basados en metas curriculares, diferentes géneros y estudios de autores. Además se pueden utilizar textos de ficción o incluso artículos de revistas y

periódicos. Este autor menciona que una de las claves para que los Círculos Literarios funcionen con todas las ventajas del aprendizaje cooperativo es discutir los siguientes temas antes de iniciarlos:

1. Cómo manejar palabras desconocidas.
2. Cómo responder a la retroalimentación que reciben de otros participantes.
3. Cómo elegir los temas de discusión.
4. Cómo llevarse como grupo.

Ketch (2005) cuenta que en su experiencia una de las formas de promover la práctica de estrategias cognitivas es la conversación. Ella llama a la conversación la conexión hacia la comprensión y se fundamenta en las palabras de Regie Routman (en Ketch, 2005 pág. 2) “Todo aprendizaje involucra a la conversación. El diálogo continuo, interno y externo, que ocurre mientras leemos, escribimos, escuchamos, componemos, observamos, refinamos, interpretamos y analizamos es la forma como aprendemos”. Ketch (2005) afirma que promover ambientes dentro de la clase que estimulen la conversación y donde el aprendizaje sea auténtico y reflexivo les ayudará a tener una mejor comprensión. Por estos motivos ella recomienda extensivamente el uso de Círculos Literarios.

Bruce (2003) logró con éxito que su clase estudiara los ejemplos y estereotipos de nativos americanos que se mostraban en la literatura. La clase pudo dar su punto de vista, argumentar sus percepciones y como resultado pudo interpretar y comprender mejor la percepción que se tenía sobre una minoría y actuar para rectificar los errores. Un estudio de Allan, Pearson y Ellis (2005) observó que después de implementar los Círculos Literarios los niños varones desarrollaron mayor vocabulario receptivo que contribuye a mejorar las habilidades de razonamiento verbal y permite a los estudiantes aprender a lo largo del currículo. Parker, Quigley y Reilly (1999) también reportan que su estudio en un grupo de estudiantes cuya baja comprensión lectora afectaba su desempeño académico,

logró mejorar dicha comprensión hasta alcanzar nivel correspondiente al grado inmediato superior mediante el uso de Círculos Literarios, así como también desarrolló una actitud positiva hacia la lectura. Este estudio incluyó a niños de clase media de una escuela primaria próxima a una gran ciudad en el occidente de Estados Unidos. Los participantes fueron referidos por bajos niveles de comprensión lectora y las autoridades decidieron basar su intervención en círculos literarios. El diagnóstico posterior al estudio confirmó un cambio de actitud hacia la lectura recreativa, mayor interés por ciertos autores y por supuesto, una ostensible mejora en cuanto a comprensión lectora. Por su parte Eglert y Mariage (1991) llevaron a cabo una investigación que demostró la efectividad de la enseñanza recíproca dentro de “pandillas” de lectura resultaba práctica para mejorar la comprensión lectora de niños con dificultades de aprendizaje y les daba sensación de control sobre su aprendizaje.

Lin (2004) refuerza la idea de los beneficios de los Círculos Literarios al afirmar que el hecho de poder crear conexiones entre el texto y las experiencias personales y ser a la vez responsables de su propio aprendizaje, aumenta el disfrute de la experiencia. Además, los alumnos se sienten más cómodos en un clima de clase cooperativo que respeta las múltiples perspectivas dentro de un tema. Un beneficio añadido es que las niñas, especialmente adolescentes, tienden a expresarse más y a mantener y defender sus convicciones dentro de un Círculo Literario. A veces incluso llegan a criticar los estereotipos de género en la literatura, cuando tradicionalmente eran los niños quienes participaban más.

Limitaciones de Los Círculos Literarios

Es importante notar que los Círculos Literarios no son la única opción en estrategias para mejorar el nivel de comprensión, no son fáciles de conducir y no siempre funcionan fluidamente en un grupo determinado aunque ya esté familiarizado con la

técnica. Clarke & Howaldel (2007) observaron lo que sucedía con los chicos durante sus Círculos Literarios cuando la profesora dejaba de supervisar. Muchas veces se daban comentarios groseros entre chicos y chicas, no participaban todos ni respetaban sus turnos e incluso hubo abuso (bullying). Al analizar grabaciones de lo que sucedía pudieron darse cuenta que no basta que los estudiantes estén familiarizados con la mecánica de la estrategia sino que era importante crear un ambiente de respeto y pertenencia dentro de la clase. Es decir, formar una comunidad de aprendizaje que constituye el aspecto social del mismo. También era importante buscar pequeñas lecciones a cerca de reconocer lo que otros hacían bien públicamente y ayudar a los chicos a expresarse con mayor fluidez y confianza. Esto requiere de mucho trabajo adicional por parte del profesor ya que no se puede simplemente dejar a los alumnos sin guía.

Otro problema que puede surgir dentro de los Círculos Literarios es el descrito por Susan Litwiler Lloyd (2004). Ella observó que sus alumnos solamente llenaban las hojas de roles de sus CL para cumplir con una tarea y que al momento de participar los comentarios estaban distantes del texto y no eran más que una recitación memorística. Para lograr discusiones más participativas y reflexiones más profundas ella optó por prescindir de los roles y modelar cómo hacer preguntas durante la lectura. Con esto logró que sus estudiantes entendieran la importancia de cuestionarse durante la lectura con el afán de mejorar su comprensión y ganar profundidad en el significado del texto.

Existe un limitado conjunto de investigación sobre los Círculos Literarios pero los datos preliminares son muy prometedores. Por ejemplo, Chase y Pheifer (2008) aseguran que esta estrategia es beneficiosa para alumnos que están aprendiendo una segunda lengua pues el ambiente de clase es más relajado, se atiende a diferentes niveles de habilidad y se puede contar con la ayuda de los compañeros en un círculo más íntimo que la clase completa. Un estudio hecho en Taiwán en 2005 enfocándose en usar los Círculos

Literarios en una segunda lengua no arrojó suficientes datos de comprensión pero abrió campo para nuevas investigaciones al respecto (Sai & Hsu, 2007).

Según Lin (2004) cuando el profesor escoge textos en inglés y otro idioma para reflejar las necesidades y habilidades de los estudiantes dentro de un mismo círculo el beneficio de los estudiantes es doble pues los alumnos son capaces de usar recursos lingüísticos a su alcance para dar mayor sentido a los textos, relacionarlos con su experiencia de vida y participar de las discusiones en formas más significativas y funcionales.

Es entonces posible suponer que la estrategia de Círculos Literarios podría influir en el desarrollo de una mejor comprensión lectora dentro del aula. No obstante ¿sería útil aplicarlo en el contexto bilingüe ecuatoriano? El propósito de este estudio fue investigar la influencia de los Círculos Literarios en la comprensión lectora al relacionar su aplicación con el desempeño en pruebas diseñadas para medir esta destreza, en niños de entre 8 y 10 años que cursan el tercer grado en un colegio particular, mixto, bilingüe, de clase social media alta, ubicado al norte de Quito. Los resultados de este estudio son una valiosa contribución al cuerpo de investigaciones sobre este campo en una segunda lengua o lengua extranjera, que no cuenta con datos suficientes aún para recomendar el uso de esta estrategia en el ámbito educativo actual. Adicionalmente, estos datos pueden ayudar a informar y mejorar la práctica de los profesores de EFL, el desempeño de los niños en clase y pruebas estandarizadas y guiar la instrucción de la lectura en los programas de inglés como segunda lengua en el sitio de investigación y otros similares.

Capítulo III: Metodología

Con el objeto de encontrar si los Círculos Literarios mejoran la comprensión lectora de estudiantes bilingües de tercer grado se realizó un estudio cuantitativo de corte cuasi experimental según los lineamientos descritos en McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001) y Gay & Airasian (2000).

Descripción del sitio

La investigación se llevó a cabo en un colegio particular, laico, mixto, bilingüe ubicado al norte de la ciudad de Quito. Según su página web, esta institución abrió sus puertas el 14 de Octubre de 1940 con 162 alumnos. Su idea era ofrecer una educación laica basada en valores democráticos para educar futuros líderes sobre principios de igualdad, participación activa, expresión libre y respeto por los demás.

Actualmente el colegio cuenta con 2,240 alumnos desde Pre-Kinder a Sexto Curso, dividido en dos secciones: Nacional e Internacional. El Colegio está acreditado por la SACS (Southern Association of Colleges and Schools) y el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. Además, tiene reconocimiento de la Organización de Bachillerato Internacional y ofrece los dos programas: Años Intermedios (MYP) y Diploma. La misión del colegio es:

"Educar y formar con excelencia en un entorno de libertad, responsabilidad y democracia seres humanos íntegros comprometidos con su bienestar, el de la sociedad y del medio ambiente."

El colegio está distribuido en edificios independientes para cada grado y sección. Además cuenta con canchas deportivas, un estadio de fútbol, un bosque y un coliseo. La facultad está integrada por profesionales con títulos de hasta tercer nivel en educación, entrenada tanto en idioma inglés como español. Tienen reuniones de capacitación una vez por semana y opciones para actualización constantemente.

En la sección primaria se mantiene un sistema en el cual el día se divide en cuatro horas dedicadas a cada idioma. Además hay tres recreos: dos de diez y uno de treinta minutos. El tercer grado está dividido en seis paralelos de 22 a 24 alumnos. Dos de los paralelos recibieron instrucción en Círculos Literarios. El investigador tuvo acceso a la institución debido a que es profesora de inglés de dos paralelos y ex alumna del colegio.

Muestreo y Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 74 estudiantes de tercer grado de un colegio de clase media alta ubicado al norte de la ciudad de Quito. Los estudiantes estaban divididos previamente en cuatro paralelos de 22-25 estudiantes (34 hombres y 40 mujeres), no aleatoriamente. Todos ellos fueron grupos heterogéneos en los que se encuentran niños avanzados, promedio y con diferencias de aprendizaje.

Todos los grupos tuvieron la misma carga horaria en inglés y el mismo currículo base. El grupo experimental de Tercer grado contó con dos profesores. Una ex alumna del colegio y uno de Estados Unidos. Aunque la investigadora también estuvo a cargo de dos paralelos de tercer grado no participó en el estudio. Cada profesor tuvo un paralelo en la mañana (07:55- 10:40) y el otro en la tarde (11:35-14:10). Tanto la institución educativa como los padres de los estudiantes participantes debieron firmar una forma de consentimiento informado previo al inicio del estudio (Anexo A).

Instrumentos de Medición

Para obtener los datos sobre comprensión de lectura de los niños se utilizaron los tests del Qualitative Reading Inventory II (Leslie & Caldwell, 1995) (Ver Anexos B-E). Este es un *test* que se utiliza en el colegio desde hace tres años por lo que los profesores han sido entrenados y están familiarizados en su aplicación. Esta herramienta evalúa la comprensión lectora en dos dimensiones: 1. Recuerdo de datos importantes en una secuencia lógica por ejemplo: *At the beginning of the story, what did John tell his mother*

he wanted? y 2. Preguntas implícitas y explícitas en el texto; como “*Why was trading a good idea?*” o “*In the future what must both boys have for trading to make them both happy?*” (Ver Anexo E). Los niveles de comprensión resultantes dependen de las calificaciones obtenidas. Este es un examen estandarizado utilizado en los Estados Unidos que este colegio aplica con el objeto de comparar el desempeño de estudiantes ecuatorianos y americanos del mismo grado, detectar fortalezas y debilidades y proceder a mejorar las prácticas docentes. Los exámenes cuentan con entre 4 y 6 preguntas y los estudiantes tuvieron un máximo de 45 minutos para la lectura de los pasajes y resolución de las preguntas.

Dichas pruebas (QRI-II) fueron administrados a los niños por sus profesores de aula durante tres ocasiones en el año escolar. La primera vez fue en septiembre, al inicio de año, luego en febrero y luego en junio. La administración de las pruebas consistió en proveer a los estudiantes de un texto (acorde al nivel reportado por las profesoras de segundo grado) acompañado por una serie de cuatro o seis preguntas. El estudiante debía leer el texto y responder las preguntas sin ayuda alguna del profesor. El docente no pudo leer las preguntas en voz alta, explicar el significado de ninguna palabra ni dirigir al estudiante a la respuesta de ninguna otra manera. Para pasar el examen el estudiante debió contestar correctamente al menos tres de las cuatro preguntas o cinco de las seis que equivale a calificación Instruccional. Si contestaba menos se le calificaba en nivel de Frustración y debía tomar nuevamente un examen con menor grado de dificultad hasta que obtuviera la calificación de Instruccional. Si el estudiante contestaba correctamente todas las preguntas alcanzaba la calificación de Independiente y debía tomar un nuevo examen con mayor grado de dificultad hasta que llegara a nivel de frustración y no pudiera avanzar más. En ese caso se le asignaba el nivel correspondiente a la calificación más alta que hubiera obtenido (Ver Anexos F-I).

Para evaluar la participación de los niños en los Círculos Literarios se utilizó un *checklist* (Ver Anexo J) desarrollado por Nicole Gunderson, Coordinadora del Programa de Inglés de la Sección Primaria Nacional de la institución investigada. Ella cuenta con una Maestría en ESL y apoyó a la investigadora y sus colegas con su presencia en clase y entrevistas personales. En el *checklist* se tomaron en cuenta categorías como estar listo para trabajar, haber terminado de leer el libro, haber completado la hoja de trabajo y nivel de involucramiento en la discusión final. Este *checklist* era llenado por los profesores de inglés quienes monitoreaban los Círculos Literarios y tenía cinco ítems:

1. Hoja de Roles completa
2. Libro y lápiz en mano.
3. Participación reflexiva.
4. Escucha atentamente.
5. Elabora sobre los comentarios de otros.

Además, se contó con las plantillas de los roles de cada niño en los Círculos (ver Anexos K-O). Los roles fueron asignados aleatoriamente a cada uno de los participantes y luego se les permitió escoger cuáles quería trabajar. Estos roles se rotaron dentro del grupo cada vez que se empezó una nueva lectura. Al final del proceso cada estudiante cumplió cada rol por lo menos una vez. El rol con más responsabilidad fue el de Líder de Discusión pues era quién preguntaba las opiniones al resto y asignaba los turnos de participación (Ver Anexos K y P). Además los líderes contaban con una hojita con comienzo de frase sugeridos para iniciar la discusión (Ver Anexo L). El rol de Ilustrador fue el más apeteído aunque se impuso la restricción de no copiar ninguna de las ilustraciones del libro sino más bien inventar una nueva, ilustrar la mejor parte o la favorita (Ver Anexos N y Q). Los otros roles (Mago de las Palabras, Selector de Pasajes y Conector) fueron igualmente aceptados. El Mago de las Palabras debía escoger un mínimo

de cinco términos dentro del libro que le parecieran interesantes, graciosos o difíciles de entender para buscar su definición en el diccionario y posteriormente aclararlos a sus compañeros dentro de la discusión (Ver Anexo N). El Selector de Pasajes era el encargado de escoger párrafos de la lectura que le hubieran llamado la atención o le parecieran interesantes o importantes para compartir con sus compañeros, explicar lo que había sentido al leerlos y proponerlos como sujetos de discusión (Ver Anexo O). El Conector por su parte buscaba similitudes entre lo que sucedía en el libro o le acontecía al protagonista y su propia vida; es decir buscaba conexiones entre la literatura y la vida real y personal (Ver Anexo L).

Intervención

La intervención en los grupos fue precisamente la instrucción en Círculos Literarios. La maestra de los grupos experimentales utilizó textos que eran familiares para sus alumnos o pasajes cortos que leyeron en clase para modelar el cumplimiento de cada rol y luego daba lugar a que los niños lo practicaran de forma supervisada. Cada rol fue modelado y practicado dos veces por semana durante un mes antes de implementarse los Círculos Literarios formalmente.

La variable dependiente fue la instrucción con Círculos Literarios. Para ello se contó con dos grupos de control y dos que fueron instruidos en Círculos Literarios. De los 74 estudiantes, 45 fueron instruidos en los Círculos Literarios y éstos se reunieron dos veces por semana en períodos de 40 minutos cada vez durante 8 meses.

En los grupos experimentales, se instruyó a los niños en Círculos Literarios. La instrucción consistió en describir y explicar cada uno de los roles, leer un libro entre toda la clase y practicar llenando como grupo y bajo la dirección de la profesora, las hojas guía (Ver Anexos K-O). Se les permitió practicarlos de esta forma durante tres meses.

Después, los círculos literarios se variaron y en la primera reunión se asignaban los roles,

el libro y se iniciaba la lectura. En la segunda reunión se completaba la hoja de roles y se procedía a la discusión. Esta intervención duró dos meses y medio.

Procedimiento

El primer paso de la investigación consistió en aplicar exámenes de QRI-II a todos los participantes para determinar cuantitativamente su nivel de comprensión lectora. La escala que se usó va desde Pre-primario hasta Séptimo Grado.

El segundo paso fue la intervención con Círculos Literarios en los paralelos que fueron los grupos experimentales. Esta intervención duró tres meses. Los grupos de control hicieron una preparación en estrategias para el tomar el examen.

Entonces se tomó un nuevo examen para determinar si existían mejoras en el nivel de comprensión al comparar estos datos con los obtenidos previamente. Se continuaron practicando los Círculos Literarios modificados en sesiones de noventa minutos, dos veces por semana. Esto se hizo durante 2 meses y medio más antes de tomar un examen y obtener el segundo juego de datos además. Finalmente se tabularon y compararon estadísticamente todos los juegos de datos para realizar las conclusiones.

Capítulo IV: Resultados

Los datos fueron compilados en tablas que indican las calificaciones de cada estudiante en los diferentes tests (Ver Anexos O-R). Los datos fueron procesados utilizando un programa estadístico disponible en la USFQ denominado SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Una vez obtenidos los datos del primer QRI-II se realizó un ANOVA de una vía de los resultados del Pre-test en el QRI-II en comprensión lectora de todos los grupos participantes (experimentales y de control). Este análisis reveló que al comenzar el estudio no había diferencias significativas entre los resultados del primer *test* de comprensión entre todos los grupos, por lo que podemos deducir que todos los estudiantes empezaron en un mismo nivel (ver Tabla 1). Cabe señalar que los grupos A y D son experimentales y el C y F son de control.

Tabla 1: Anova de Pre-test

<i>Pretest Comprensión</i>					
	Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Cuadrado de la Media	F	Sig.
Entre Grupos	9,326	5	1,865	1,184	0,32
Dentro de los Grupos	206,353	131	1,575		
Total	215,679	136			

El siguiente paso fue utilizar varios T-Tests de grupos dependientes con la nota del QRI-II de cada grupo después de la primera etapa de intervención, comparada con la nota inicial ($M=0,458$, $DS=1,141$). Se encontró que en el paralelo A sí había una diferencia significativa con los otros grupos. El promedio era significativamente mayor en el Post-test ($M=2,875$, $DS=1,295$), $t=-14,269$, $p \leq 0,001$ (Ver Tablas 2, 3 y 4 para datos de los otros grupos que resultaron sin diferencia significativa).

Tabla 2: T-Test Paralelo A

T-Test Paired Sample Paralelo A

		Media	N	Desviación Estándar	Error Estándar Media
Par 1	PRETEST A	0,4583	24	1,14129	0,23296
	POSTTESTF	2,875	24	1,2959	0,26452

Tabla 3: T-Test Paralelo C

T-Test Paired Sample Paralelo C

		Media	N	Desviación Estándar	Error Estándar Media
Par 1	Pre-testC	0,8182	22	1,25874	0,26836
	VAR00001	2,9091	22	1,306	0,27844

Tabla 4: T-Test Paralelo D

T-Test Paired Sample Paralelo D

		Media	N	Desviación Estándar	Error Estándar Media
Par 1	PRETESTD	0,5652	23	1,53226	0,3195
	POSTTESTD	2,1304	23	1,39167	0,29018

Tabla 5: T-Test Paralelo F

T-Test Paired Sample Paralelo F

		Media	N	Desviación Estándar	Error Estándar Media
Par 1	PRETESTF	0,8182	22	1,25874	0,26836
	VAR00001	2,9091	22	1,306	0,27844

Después de obtener todos los datos del post-test final, se hicieron varios T-tests de grupos dependientes. El *test* con Grupos Dependientes (Paired Samples) combinados los grupos experimentales, se condujo para evaluar si los profesores que utilizaron Círculos Literarios tuvieron alumnos con calificaciones de comprensión significativamente mayores al final del estudio. Los resultados indicaron que el promedio para Pre-test de los grupos experimentales fue de $M=0,55$, $D=1,34$ y fueron significativamente menores que el Post-test $M=2,89$, $D=1,42$ con un $T=23$ $p=,000$ y una diferencia promedio de 2.34 puntos.

Tabla 6: T-Test de Grupos Experimentales

T-Test Experimentales Juntos

		Media	N	Desviación Estándar	Error Estándar Media
Par 1	PRETEST	0,5526	38	1,34962	0,21894
	POSTTEST2	2,8947	38	1,42922	0,23185

En el *test* para grupos de control los resultados indicaron que el promedio para el Pre-test fue de $M=0,82$, $D=1.24$ y fueron significativamente menores que el Post-test $M=2.90$, $D1=29$ con un $T=19$ $p=,000$ y una diferencia promedio de 2.09.

Tabla 7: T-Test de Grupos de Control

T-Test de Control

		Media	N	Desviación Estándar	Error Estándar Media
Par 1	PRETEST	0,8182	44	1,24401	0,18754
	POSTTEST2	2,9091	44	1,29072	0,19458

Finalmente se utilizaron se aplicó un ANOVA de todos de una vía de grupos experimentales y de todos los grupos de control juntos para hacer un análisis conjunto según las tablas siguientes:

Tabla 8: Anova de Post-Test

Anova Pre y Post-Test

		Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Cuadrado Medio	F	Sig.
Pretest Comprensión	Entre Grupos	9,326	5	1,865	1,184	0,32
	Dentro de Grupos	206,353	131	1,575		
	Total	215,679	136			
Posttest Comprensión	Entre Grupos	3,361	5	0,672	0,472	0,796
	Dentro Grupos	185,044	130	1,423		
	Total	188,404	135			

El análisis de estas tablas arroja como resultado que no hay diferencias significativas entre los promedios de los grupos de control y los grupos experimentales al final de la intervención.

Capítulo V: Discusión

Este estudio tuvo como objetivo investigar si existe una influencia de los Círculos Literarios en la comprensión lectora al relacionar su aplicación con el desempeño en pruebas diseñadas para medir esta destreza, en niños de entre 8 y 10 años que cursan el tercer grado.

Los datos obtenidos revelan que la estrategia de Círculos literarios permite mejorar la comprensión lectora de los niños durante el año escolar mediante la instrucción explícita en dicha estrategia. Cabe recordar que Leu y Kinzer (en Martínez y McGee, 2001) dicen que la literatura es una herramienta única y poderosa para enseñar la comprensión y afirman que ver más allá de una única perspectiva, buscar nuevas interpretaciones y conexiones significativas y procesos de pensamiento más avanzados como análisis y síntesis, argumentación y discusión que hacen evidente el dominio sobre un tema y por lo tanto muestran mayor comprensión del mismo. Esto es precisamente lo que se practica en un Círculo Literario por lo que es muy posible que el aumento en la comprensión se deba en gran medida al ejercicio de éstas destrezas.

Los investigadores Paris, Oka y DeBritto (1984) dicen que el conocimiento de procedimiento implica saber realizar una acción y comprender las destrezas que ésta involucra y así son capaces de darse cuenta de sus propios errores al leer y corregirlos para dar sentido al texto. Por este motivo ellos citan que recientes investigaciones revelan que a los niños deben enseñárseles explícita y directamente algunas estrategias de comprensión como son: resumir, cuestionar, clarificar y predecir. En este estudio se pudo evidenciar que los diferentes roles que se cumplen en un círculo literario permiten practicar las mencionadas estrategias de comprensión por lo cual no sorprende que el realizarlos aumente la misma en los resultados finales.

No obstante también se observó una mejora en las calificaciones de comprensión lectora de los niños que pertenecieron al grupo control si comparamos resultados de su Pret-test y Post-test. Es posible que esto se deba a que los profesores que no instruyeron a sus alumnos en Círculos Literarios hayan utilizado otras estrategias como Talleres de Lectura (Readers' Workshop) o lectura guiada. Tomemos en cuenta que tanto los Talleres de Lectura como la Lectura Guiada dedican buena parte de su instrucción a ejercitar la memoria de trabajo, el monitoreo continuo de la comprensión a través de la voz interna y a la formulación de inferencias sobre el texto por lo cual trabajan también directamente sobre los componentes esenciales de la comprensión.

Además estas dos estrategias destinan una buena parte de tiempo a modelamiento y práctica supervisada por el profesor (Harvey & Goudvis, 2005), que en niños pequeños podría ser más efectivo que esperar que ellos solos se involucraran en una discusión profunda aplicando estrategias de comprensión que no fueron modeladas anteriormente. Esto puede deberse a las expectativas sobre el rol que debe cumplir el alumno en la Lectura Guiada, mismas que incluyen: involucrarse en conversaciones sobre las historias, formular preguntas, identificar información en el texto, leer el texto completo, solicitar ayuda para resolver problemas cuando sea necesario, hacer predicciones y responder ante la historia, compartir la historia con alguien más y buscar actividades de extensión (Fountas & Pinnell, 1996). Por lo tanto la Lectura Guiada y los Talleres de Lectura demuestran ser muy eficientes al tener un apoyo adulto y posibilidad de conferencias y revisar las destrezas tantas veces como sean necesarias. Dicha eficiencia puede ser la causa de que los resultados de la instrucción en Círculos Literarios haya sido notoriamente opacada.

Así mismo, al ser esta la primera vez que se desarrollaba un estudio sobre influencia de los Círculos Literarios en la Comprensión Lectora, con niños ELL en un ambiente escolar bilingüe no se contaban con protocolos guía ni referencias claras para

evitar traspaso de información entre los grupos por lo que los estudiantes y profesores que compartieron información con amigos y colegas de otros paralelos pudieron haber incidido en los resultados de los grupos.

Además cabe señalar que el grupo control recibió instrucción en estrategias de cómo resolver un examen tales como, lectura de las preguntas previa a la lectura del texto, subrayar palabras importantes, saltarse preguntas difíciles y volver luego a ellas, que no practicaron los estudiantes del grupo experimental. Esta diferencia en la forma de abordar el examen también pudo afectar los resultados.

Otra desventaja que encontró el estudio fue que se basó en estudios con resultados poco claros en cuanto a la influencia de las habilidades cognitivas sobre el desarrollo de la comprensión pues no se ha podido determinar hasta qué punto las diferencias en el desarrollo lector de niños que tienen al inglés como lengua materna (L1) y los que la aprenden (ESL o ELL), están vinculadas con destrezas lingüísticas como procesamiento fonológico y conciencia sintáctica al nivel de lectura de las palabras (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006). Como las teorías sobre el desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua no cuentan con el apoyo de estudios suficientes y se considera arriesgado el generalizar aquello que se sabe sobre la comprensión lectora en lengua materna. Así que hasta que no se cuente con un cuerpo de estudios profundos sobre la adquisición y desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua no se podrá aportar con datos más específicos para los grupos de ELL.

De la misma forma debemos tomar en cuenta que la comprensión lectora es un proceso complejo según Lesaux, Lipka y Siegel (2006). Ellos están de acuerdo en que cuanto a las múltiples dimensiones que involucran al proceso lector como la fluidez para la decodificación al nivel más básico, es decir, las palabras, los aspectos sintácticos capaz de extraer el significado o significados de un texto debe poder leer las palabras,

habilidades lingüísticas y metalingüísticas; acceso fonológico, procesamiento fonológico y habilidades cognitivas relacionadas con la memoria de trabajo, los maestros e investigadores deben estar conscientes de que la evaluación debe tomar en cuenta a los diferentes componentes del proceso y ser más eficiente para exponer fallas específicas en dichos factores, con el fin de dar soluciones efectivas a los alumnos y permitirles superar sus dificultades como afirman August, Francis, Hsu & Snow (2006). Ellos exponen la necesidad de crear herramientas que evalúen cada componente por separado y no sólo el resultado de su interacción para identificar las áreas de debilidad y atenderlas específicamente sin perder valioso tiempo y recursos ejercitando habilidades que el alumno ya domina mientras se ignoran aquéllas que le permitirían avanzar en su proceso de comprensión.

Todos estos aspectos son potenciales agentes de influencia en este estudio por lo que es menester su replicación y profundización para que la tarea de explorar y dar resultados y respuestas acordes a la realidad del país y sus escuelas permitan informar y mejorar la práctica docente y por lo tanto el proceso de aprendizaje de los niños.

Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones

Al necesitarse mayor evidencia y claridad sobre la influencia de los Círculos Literarios que aquélla con la que este estudio ha podido contribuir, es importante que se continúe investigando en el aula los efectos de ésta y otras estrategias de instrucción para proveer a los maestros de herramientas adecuadas para la enseñanza en beneficio de sus alumnos. El mérito de este estudio es que abre una puerta a la exploración de este campo y provee una base; un punto de partida del cual empezar futuras investigaciones.

En la actualidad disponemos de una gran cantidad de libros para enseñar a los niños a leer y también para entusiasmarles con la lectura (Martínez y Mcgee, 2001). No obstante, es necesario poder exponer a los niños a dicho material en una forma eficiente. En el estudio fue posible escoger textos de diferentes niveles de dificultad y dárselos a los niños de los diferentes círculos. A pesar de encontrarse hasta 5 diferentes niveles de comprensión en una misma clase, que iban desde preescolar hasta séptimo grado, gracias a la variedad de textos disponibles fue posible familiarizar a todos con géneros de narrativa, exposición, ficción, poesía e incluso textos informativos. En este sentido los Círculos Literarios fueron una gran herramienta para exponer a los alumnos a la palabra escrita en forma divertida e interesante. Se observó que los alumnos preguntaban si ellos podrían leer los textos asignados a otros grupos de diferentes niveles de dificultad e incluso recomendaban y proponían textos que ellos disfrutaban o habían leído para compartirlos dentro de su grupo. Esta práctica, exposición y entusiasmo pudieron ser factores influyentes en la mejora de la comprensión de lectura (Lesaux, Lipka y Siegel, 2006).

Debido a que en la actualidad es muy normal tener diferentes niveles de lectura en una misma clase (Fry, 1991), es importante que los profesores sepan qué tipo de libros o historias son los más apropiados para sus alumnos. De esta manera serán capaces de recomendarles libros con un nivel apropiado de dificultad que no lastime su autoestima al

encontrarlo muy difícil y a la vez ejercite sus destrezas cognitivas al servir de práctica para aumentar su vocabulario, su conciencia fonológica, fluidez, decodificación, RAN y memoria de trabajo (Lesaux, Lipka y Siegel, 2006).

Ser apoyado en el proceso de lectura por un grupo de compañeros que se encuentran en un nivel similar, con quienes compartir y responder inquietudes e ir creciendo (Eglert y Mariage, 1991). Los estudiantes reportaban llevarse bien con su grupo de trabajo y disfrutar conversaciones sobre los libros porque como todos leían a un nivel similar no se sentían amenazados ni víctimas de burlas (Daniels, 1994). En los roles de Conector e Ilustrador los estudiantes escribían mucho sobre sus experiencias personales y se entusiasmaban mucho al ver similitudes con los personajes de las historias, para luego poder compartirlas con sus compañeros. Esta comunicación recíproca y posibilidad de crear conexiones con la literatura es otro factor influyente en la mejora de la comprensión lectora y el disfrute de la literatura (Lin, 2004).

Aunque la estrategia de Círculos Literarios es una herramienta útil dentro del aula es necesario mencionar que, durante el estudio, surgieron algunos de los problemas mencionados por Susan Litwiller Lloyd (2004). Muchos alumnos se limitaban a llenar sus hojas de rol para presentarlas como deber cumplido y las leían durante la discusión pero no participaban en una actividad más reflexiva y profunda. Además, se recibían varias quejas de alumnas que sentían que cuando los profesores no supervisaban un grupo, los chicos eran groseros con otros miembros y evitaban participar en la discusión grupal (Clarke y Howaldel, (2007). Lastimosamente, estos impases pudieran ser la causa de que los Círculos Literarios no hayan sido más efectivos en mejorar la comprensión lectora al compararlos con otras estrategias (Fountas & Pinnel, 1996).

Este estudio fue pionero en buscar la influencia de una estrategia de instrucción que ayuda a mejorar la comprensión lectora en un medio poco estudiado como es el de niños

latinoamericanos de tercer grado de clase media alta que estudian inglés como segunda lengua en un colegio bilingüe. Sería muy interesante extender y profundizar este estudio a otras estrategias como la Lectura Guiada y los Talleres de Lectura que fueron descritos anteriormente. Al poder medir y analizar los resultados obtenidos después de aplicar dichas estrategias a grupos similares a los de este estudio se podrían comparar con mayor exactitud cuáles son las formas de instrucción más beneficiosas. Además se podrá proveer de opciones a niños como a profesores y así se atenderán diferencias en el aprendizaje y se expondrá a los niños a diferentes métodos de enseñanza que harán de la lectura una experiencia más divertida y estimulante para ellos de lo que es ahora.

De la misma forma, al tener los profesores una gama de estrategias comprobadas a su alcance podrán escoger en qué momento y a qué grupo aplicarlas con mayor efectividad. Este repertorio irá puliendo su práctica docente y les permitirá crecer, aprender y compartir junto con sus alumnos dándoles el apoyo y soporte que puedan necesitar a lo largo del proceso.

Limitaciones del diseño

Las limitaciones que presentó el estudio fueron aquellas de una población de nivel medio alto, con acceso a material didáctico y que cuentan con familiares que hablan un segundo idioma por lo que podían ayudar a los estudiantes en casa. Además los *tests* que se utilizaron para medir la comprensión lectora fueron sido diseñados en Estados Unidos para niños que tienen al inglés como lengua materna por lo que el fraseo de algunas preguntas confundió a los participantes incluso si comprendieron el texto.

Por este motivo, se podrían alcanzar resultados más exactos si se utilizan *tests* creados específicamente para ELL como mencionan August, Francis, Hsu & Snow (2006). Ellos realizaron una prueba piloto de un examen denominado Evaluación Diagnóstica de Comprensión Lectora o DARC por sus siglas en inglés (Diagnostic Assessment of Reading

Comprensión). Esta prueba fue diseñada con el objeto de mostrar claramente el proceso central de comprensión, minimizando las demandas de decodificación y conocimiento lingüístico, que como se observó en el presente estudio, son aspectos que afectan negativamente los resultados. August, Francis, Hsu & Snow (2006) afirman que en los exámenes convencionales que miden la comprensión lectora no se reflejan claramente en cuál de los componentes de la comprensión (memoria de trabajo, conciencia fonológica, conciencia sintáctica, nombramiento rápido u otras formas de procesamiento fonológico o contextual cultural, fallan los alumnos. Al no saberlo con exactitud es imposible para los maestros dedicar más tiempo a fortalecer dichas áreas en vez de sobre trabajar aquellas que los alumnos ya dominan.

Además, se observó que algunos estudiantes respondían a las preguntas basándose en sus conocimientos previos y no en la información proporcionada en el texto. Resultaría importante entonces instruir a los alumnos en la fundamentación de sus respuestas estrictamente con el texto en casos como éste pero mencionar que la utilización del conocimiento previo para realizar inferencias en otros casos es no sólo útil sino también válida.

Referencias

- Allan, J., Ellis, S. & Pearson C. (2005). Literature circles, gender and reading for enjoyment. *Scottish Executive Education Department*. Recuperado junio 19, 2008 desde J-STOR online data base.
- August, D., Francis, D.J., Hsu, H. A. & Snow, C. E. (2006). Assessing reading comprehension in bilinguals. *The Elementary School Journal*. Recuperado diciembre 4, 2009 desde J-STOR online data base.
- Bruce, H. E. (2003). Hoop dancing: Literature circles and native American storytelling. *The English Journal*. 93(1), 54-59. Recuperado junio 19, 2008 desde J-STOR online data base.
- Chase P. & Pheifer, D. (2002) Summary of literature circles research. Recuperado junio 19, 2008 from www.chasepheifer.com.
- Clarke, L. & Howaldel, J.(2007). Help! What Is Wrong With These Literature Circles and How Can We Fix Them? *The Reading Teacher*. 61(1) 20-29. Recuperado septiembre 14, 2008 desde ERIC online data base.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Maine: Stenhouse Publishers.
- Englert C. S. & Mariage T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reader "posse". *Learning Disability Quarterly*. 14(2), 123-138. Recuperado junio 19, 2008 desde J-STOR online data base.
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (1996). Guided Reading: Good first teaching for all children. Portsmouth, NH.:Heinemann.
- Fry, E. (1991). Edward Fry. Fry, Ten best ideas for reading techers (pp. 6-16)Menlo Park: Addison-Wesley Publishing Company.

Gay, L. R. & Airasian, P. W. (2000). Educational Research: Competencies for analysis and application (6th ed.). Upper Saddle River, N.J. :Merrill.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2005). The Comprehension Toolkit: Language and lessons for active literacy. Portsmouth, NH.: Firsthand Heinemann.

Ketch, A. (2005). Conversation: The Comprehension Connection Preview . Reading Teacher. 59(1),8-13. Recuperado septiembre 5, 2008 desde EBSCO online data base.

Leonard, C. M. (2001). Imaging brain structure in children: Differentiating language disability and reading disability. *Learning Disability Quarterly*. 24(3), 158-176. Recuperado junio 19, 2008 desde J-STOR online data base.

Lesaux, N. K., Lipka, O. & Siegel, L. S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading and Writing*. Recuperado diciembre 4, 2009 desde J-STOR online data base.

Leslie, L. & Caldwell, J. (1995). Qualitative Reading Inventory. New York: Harper Collins College.

Lin, Chia Hui. (2004). Literature Circles. *Teacher Librarian*. 31(3). Recuperado septiembre 19, 2008 desde EBSCO online data base.

Litwiller Lloyd, S. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 48(2). Recuperado septiembre 19, 2008 desde EBSCO online data base.

Martínez, M. G. & McGee, L. M. (2000). Children's literature and reading instruction: Past, present and future. *Reading Research Quarterly*. 35(1), 154-169. Recuperado junio 19, 2008 desde J-STOR online data base.

- Marshall, J. C. The effects of participating in literature circles on reading comprehension. Recuperado junio 19, 2008 desde J-STOR online data base.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001). Research in Education: a conceptual introduction (5th ed). New York: Longman.
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A. & Manis, F. R. A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *ReadWrit*. Recuperado diciembre 4, 2009 desde J-STOR online data base.
- Paris, S.G., Oka, E.R., & Debritto, A. M. (1984). Beyond decoding: Synthesis of research on reading comprehension. *Educational Leadership*. 41 78-83. Recuperado junio 14, 2008 desde ERIC online data base.
- Parker, S. M., Quigley, M. C. & Reilly, J.B. (1999). Improving student reading comprehension through the use of literacy circles. Recuperado junio 19, 2008 desde J-STOR online data base.
- Peregoy, S. & Boyle, O. (2001). *Reading, writing and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers*. New York: Longman.
- Sai, M. & Hsu, J. (2007). Multiple Intelligences Literature Circles: A JFL and an ESL experience. Recuperado junio 30, 2008 desde ERIC online data base.

ANEXOS

ANEXO A

Carta de Consentimiento Informado para padres de los alumnos participantes

Dear Parents,

My name is Margarita Calderón, and I am a Third Grade Teacher here at Colegio Americano. This year I will be working on my Master's Thesis Project on Literature Circles, for which I need to collect reading data. Any publication of this data will respect the students' privacy and identities of the participants will remain confidential.

If you have any questions or concerns, please feel free to contact me at mcalderon@fcaq.k12.ec

I agree _____ I do not agree _____ to allow reading data collection.

Name (please print)

Date

Signature

ANEXO B

Ejemplo de Test de Comprensión QRI-II

9

Whales and Fish

Whales and fish both live in the water, but they are different in many ways. Whales are large animals that live in the water. Even though whales live in the water, they must come to the top of the water to get air. When they come to the top of the water, whales breathe in air through a hole in the top of their heads. At the same time they blow out old air. Whales don't get air like fish. Fish take in air from the water.

Mother whales give birth to live whales. The baby whale must come to the top of the water right away for air. The baby drinks milk from its mother for about a year. Then it finds its own food. Fish have babies in a different way. Most mother fish lay eggs. The babies are born when the eggs hatch. Right after they are born, the baby fish must find their own food.

Whales and fish are alike in some ways too. Whales and fish have flippers on their sides. They also have fins on their tails. Flippers and fins help whales and fish swim. Fins move and push the water away.

ANEXO C

Ejemplo Preguntas de Test de Comprensión QRI-II

Name _____ Date _____ 10c

Whales and Fish

1. What are these paragraphs mainly about?
2. Name one way that whales and fish are different.
3. Name another way that whales and fish are different.
4. What part of the whale is like our nose?
5. Why does a baby whale stay with its mother for a year?
6. What part of whales and fish are alike?
7. Where are fins found on fish and whales?
8. Why might a mother fish not know her baby?

____ Number Correct ____ Independent (8 correct)
____ Instructional (6-7 correct) ____ Frustration (0-5 correct)

Name _____ Date _____

Whales and Fish

1. What are these paragraphs mainly about?
2. Name one way that whales and fish are different.
3. Name another way that whales and fish are different.
4. What part of the whale is like our nose?
5. Why does a baby whale stay with its mother for a year?
6. What part of whales and fish are alike?
7. Where are fins found on fish and whales?
8. Why might a mother fish not know her baby?

____ Number Correct ____ Independent (8 correct)
____ Instructional (6-7 correct) ____ Frustration (0-5 correct)

ANEXO D

Ejemplo de Test de Comprensión QRI-II

What Can I Get for My Toy?

It was a Saturday morning. John looked at the toys in his room. They were all old and he wanted something new. John went to his mother. "All my toys are old," he said. "I want something new to play with." His mother looked at him, "John, we don't have the money to buy you anything new. You'll have to find a way to make something new." John went back to his room and looked around at the toys. There were many toys that were fun. But he had played with them so much that they weren't fun anymore. Then he had an idea. His friend Chris wanted a truck just like his red truck. And John wanted a car like the one Chris got for his birthday. Maybe they could trade. John ran down the street to Chris's house. "Hey, Chris, would you trade your car for my truck?" "Sure," said Chris, "I'll trade. Later we can trade something else. That way we'll always have something new to play with."

ANEXO E

Ejemplo Preguntas de Test de Comprensión QRI-II

Name _____ Date _____

What Can I Get for My Toy?

1. At the beginning of the story, what did John tell his mother he wanted?
2. Why did John want a new toy to play with?
3. What did John's mother say when he asked her to buy something new for him?
4. What did John do to get what he wanted?
5. Why was trading a good idea?
6. What did his friend suggest that they do?
7. In the future what must both boys have for trading to make them both happy?
8. When do you think that the boys will trade again?

____ Number Correct ____ Independent (8 correct)
____ Instructional (6-7 correct) ____ Frustration (0-5 correct)

ANEXO F

Tabla de Calificaciones QRI-II Paralelo A

Reading Data
V.N.
Third
Parallel A

	Students	1st Trimester		2nd Trimester		3rd Trimester	
		Decod.	Comp.	Decod.	Comp.	Decod.	Comp.
1		2B	P	3A	2	3B	3
2		2A	PP	3B	1	4	2
3		4	2	6	2	6	2
4		2A	PP	3A	1	3A	1
5		3A	2	3A	4	5	5
6		2B	P	3A	2	3B	3
7		2B	PP	3B	1	5	2
8		4	P	6	2	7	3
9		4	2	6	4	5	5
10		3A	1	3B	2	4	3
11		2B	P	3B	1	4	2
12		6	3	7	4	8	5
13		4	P	4	2	5	3
14		3A	PP	3A	P	3B	1
15		2B	1	2B	2	3B	3
16		2A	PP	2B	P	3B	1
17		2B	P	2B	P	2B	1
18		2B	1	3A	3	3A	4
19		5	1	5	2	6	3
20		4	2	4	4	5	5
21		2A	P	2B	1	3A	2
22		2B	1	3A	2	3A	3
23		4	P	5	2	7	3
24		4	P	4	2	5	4

ANEXO G

Tabla de Calificaciones QRI-II Paralelo D

Reading Data
V.N.
Third
Parallel D

	Students	1st Trimester		2nd Trimester		3rd Trimester	
		Decod.	Comp.	Decod.	Comp.	Decod.	Comp.
1		2B	P	3B	2	5	3
2		4	2	6	4	7	5
3		6	2	7	4	8	5
4		2B	PP	3B	2	4	3
5		3A	1	3A	2	5	3
6		7	6	8	7	8	8
7		3A	P	4	2	4	2
8		1B	PP	2B	1	2B	2
9		4	P	5	2	6	3
10		2B	1	3B	2	4	3
11		2B	P	3A	2	3B	1
12		3A	2	3B	2	5	3
13		2B	P	3A	2	3B	2
14		4	P	6	1	6	2
15		3A	1	3A	2	5	3
16		1B	PP	3B	1	5	2
17		2B	P	3A	2	3B	3
18		2B	P	3A	1	3A	2
19		2A	P	2B	1	2B	1
20		2B	PP	3A	P	3B	1
21		3A	P	3B	2	4	3
22		2B	P	3A	2	4	3
23		5	2	6	3	7	4

ANEXO H

Tabla de Calificaciones QRI-II Paralelo C

Reading Data
C.W.
Third
Parallel C

	Students	1st Trimester		2nd Trimester		3rd Trimester	
		Decod.	Comp.	Decod.	Comp.	Decod.	Comp.
1		4	2	5	3	7	3
2		4	1	3	2	4	2
3		1A	PP	1A	1	2B	1
4		2B	PP	2B	P	4	2
5		4	3	6	4	7	5
6		2A	P	1B	1	3	1
7		2B	P	3	1	4	1
8		7	2	7	3	7	3
9		5	3	7	3	7	3
10		3	1	2B	1	5	3
11		4	1	4	1	5	3
12		2B	PP	2B	1	3	1
13		5	1	7	3	7	3
14		2A	1	2B	1	3	1
15		2A	PP	1A	1	2B	1
16		6	2	5	3	6	3
17		3	1	3	1	5	2
18		3	1	5	2	6	3
19		2B	1	4	2	5	3
20		3	2	3	3	5	4
21		2A	PP	2A	1	2B	1
22			1	5	3	6	3

ANEXO I

Tabla de Calificaciones QRI-II Paralelo F

Reading Data
C.H.W
Third
Parallel F

	Students	1st Trimester		2nd Trimester		3rd Trimester	
		Decod.	Comp.	Decod.	Comp.	Decod.	Comp.
1		2A	1	3	2	3	2
2		3	P	4	1	4	1
3		2A	2	5	3	5	4
4		1A	P	1A	1	3	1
5		3	2	2B	3	6	4
6		6	2	4	4	6	3
7		2B	PP	2A	1	3	1
8		2B	1	5	2	5	3
9		2B	1	4	2	5	3
10		3	2	5	3	6	4
11		2B	P	2A	1	4	2
12		2B	2	2B	2	4	4
13		2B	2	5	2	5	4
14		3	2	4	3	5	3
15		4	P	5	2	6	2
16		4	1	5	3	5	4
17		6	3	5	4	5	6
18		3	1	4	2	5	2
19		6	2	6	2	7	3
20		1B	PP	2A	1	2B	1
21		3	P	5	2	6	3
22		2B	2	4	3	4	4

ANEXO J

Checklist

				Student Names
				job complete
				book & pencil in hand
				thoughtful participat.
				listen attentive.
				build upon others' comments
				job completed
				book & pencil in hand
				thoughtful participat.
				listen attentive.
				build upon others' comments

Literature Circles:
 Participation and Performance
 Dates: _____

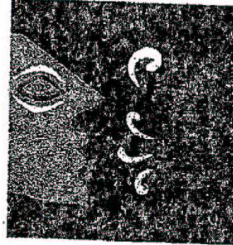
				Student Names
				job complete
				book & pencil in hand
				thoughtful participat.
				listen attentive.
				build upon others' comments
				job completed
				book & pencil in hand
				thoughtful participat.
				listen attentive.
				build upon others' comments

Literature Circles:
 Participation and Performance
 Dates: _____

ANEXO K

Hoja de Roles: Líder de Discusión

Discussion Leader



Name: _____

Book: _____

Pages Read for Today: _____

Group Members Present: _____

Group Members Absent: _____

Questions or ideas for today's discussion:

1. **Skippy** _____

2. **Fat** _____

3. **Fat** _____

Fill out this portion after the circle is over.

What went well today in your literature circle?

Were there any problems or concerns about today's literature circle?

Who was not prepared for today's literature circle?

ANEXO L

Hoja de Roles: Conector

Connector

Name: _____

Date: _____

Book: _____



Task: Find connections between the story and real life. Use the following questions for help.

Have you ever felt like a character in this story? when?

Have you ever visited a place like the one in the story? Explain.

Has anything ever happened to you that is similar to a situation in this story? Explain.

How does this book remind you of another book you've read?

Does this story remind you of anything else in the world? Explain.

ANEXO M

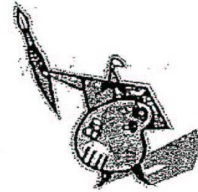
Hoja de Roles: Ilustrador

Ilustrador

Name: _____

Date: _____

Book: _____



Task: Draw a picture relating to the story. You can illustrate characters, the setting, a problem, your favorite part, or a prediction of what will happen next in the story.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to draw a picture related to the story.

ANEXO N

Hoja de Roles: Mago de las Palabras

Word Wizard

Name: _____

Date: _____

Book: _____

Task: Find six interesting, powerful, or funny words from today's reading. Write the words below. Write the page number each word is on and the reason you chose it. Use bookmarks to mark the pages on which the words appear in the book:

Word	Page Number	Reason for Choosing the word	Meaning
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

tra
Words or Questions:



ANEXO O

Hoja de Roles: Selector de Pasajes

Passage Picker

Name: _____

Date: _____

Book: _____



Task: Choose three interesting passages to read aloud to your group. Choose passages that are important to the story (e.g., the story would change if that part were deleted). Write the passages below. Write the page number each passage is on and the reason you chose it. Use bookmarks to mark the pages on which the passages appear in the book.

First Sentence of Passage	Page Number	Reason for Choosing This Passage
1.		
2.		
3.		

ANEXO P

Hoja de Roles: Ejemplo de trabajo

Discussion leader

Name: Carla María A.

Book: Hill of Fire

Pages read for today: 63 pages

Group Members Present: Emi, Ana Ma Bernarde and Luis

Group Members Absent: Luis Alfonso

Question or ideas for today's discussion:

1. How many rooms it has the house?
2. Did there were animals in the explotion?
3. What was the name of the mother?

Fill out this portion after the circle is over.

What went well today in your literature circle?

That my best friend is in the group and is very fun.

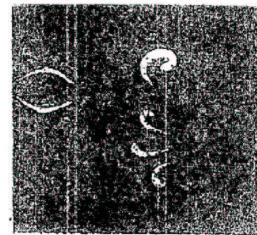
Were there any problems or concerns about today's

literature circle?

No there were any problems.

Who was not prepared for today's literature circle?

the three girls includin me.



ANEXO Q

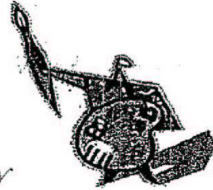
Hoja de Roles: Ejemplo de trabajo

Illustrator

Name: Carla María Arboleda

Date: 2/10/09

Book: The case of the grumpy sleepover



Task: Draw a picture relating to the story. You can illustrate characters, the setting, a problem, your favorite part, or a prediction of what will happen next in the story.



ANEXO L

Lenguaje de Discusión

21

Language We Use in Discussions

"I agree because..."
"I disagree because..."
"I also noticed..."
"I'd like to add that..."
"I didn't understand..."
"Say more about what you mean."
"Can you show where that is in the text?"
"What is your evidence?"
"Why do you think that?"
"I think the author meant..."
"How do you know that?"
"We're getting away from the text."
"Please slow down."
"Please speak more loudly."
"_____ hasn't talked much. Could you please tell us what you think?"
"Why?"
"Please stay on-task. We're talking about..."

Language We Use in Discussions

"I agree because..."
"I disagree because..."
"I also noticed..."
"I'd like to add that..."
"I didn't understand..."
"Say more about what you mean."
"Can you show where that is in the text?"
"What is your evidence?"
"Why do you think that?"
"I think the author meant..."
"How do you know that?"
"We're getting away from the text."
"Please slow down."
"Please speak more loudly."
"_____ hasn't talked much. Could you please tell us what you think?"
"Why?"
"Please stay on-task. We're talking about..."

