



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES

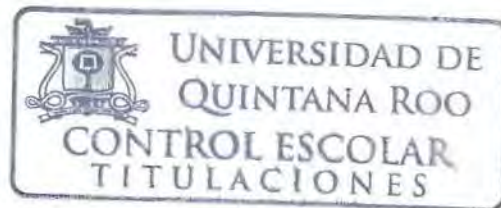
**Multiple document comprehension teaching
and testing practices in English in bilingual
middle schools: an interview study**

Tesis

Para obtener el grado de
Licenciada en lengua inglesa

PRESENTA
Sandy Areli Sosa Rivero

DIRECTOR:
Dr. Moisés Damián Perales Escudero



Chetumal, Quintana Roo, México, agosto de 2019



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES


**Multiple document comprehension teaching and testing practices
in English in bilingual middle schools: an interview study**

Presenta:

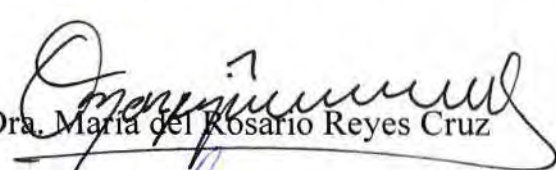
Tesis para obtener el grado de licenciada en lengua inglesa

COMITÉ DE SUPERVISIÓN DE TESIS

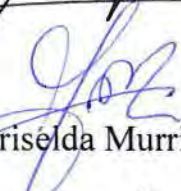
Asesor:


Dr. Moisés Damián Perales Escudero


Asesor:


Dra. María del Rosario Reyes Cruz

Asesor:

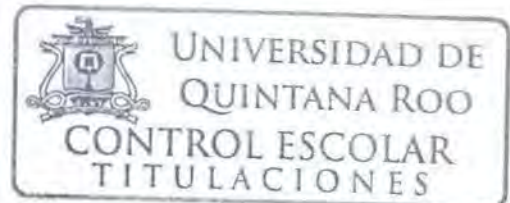

Dra. Griselda Murrieta Loyo

Suplente:


Mtro. Hilario Chi Canul

Suplente:


Mtra. Sandra Valdez Hernández



Chetumal, Quintana Roo, México, agosto de 2019

TABLE OF CONTENTS

CHAPTER 1	7
Introduction	7
1.1 <i>Background</i>	7
1.2 <i>Rationale</i>	9
1.3 <i>Objective</i>	10
1.4 <i>Research questions</i>	10
1.5 <i>Significance of the study</i>	10
CHAPTER 2.....	12
Literature review	12
2.1 <i>Elementary school studies</i>	12
2.2 <i>High school studies</i>	13
2.3 <i>University studies</i>	14
2.4 <i>Teacher-focused studies</i>	17
Theoretical framework	19
CHAPTER 3.....	26
Method	26
3.1 <i>Design</i>	26
3.2 <i>Context</i>	27
3.3 <i>Sampling procedures and participants</i>	28
3.4 <i>Instruments and materials</i>	30
3.5 <i>Procedure</i>	30
3.5.1 <i>Data collection procedures</i>	31
3.5.2 <i>Data analysis procedures</i>	32
3.6 <i>Validity criteria</i>	33
CHAPTER 4	35
Results	35
4.1 <i>Associations between codes and participants</i>	47

CHAPTER 549
 Conclusions 49

REFERENCES53

APPENDIX A. INTERVIEW PROTOCOL57

APPENDIX B. TRANSCRIPTS63

CHAPTER 1

Introduction

The present study focuses on bilingual middle school teachers' self-reported practices and beliefs regarding the teaching of multiple document comprehension. This section states the study's background, rationale, objectives and research questions.

1.1 Background

Ordoñez (2011) states that bilingual schools are schools that set up artificial environments in which the foreign language of interest becomes necessary for communication and academic success through actions such as the introduction of the foreign language at the earliest possible age, normally at preschool level and often in partial or total immersion programs; the learning of academic areas different from the language itself in the foreign language. Also, bilingual education develops literacy among students to reach their goals in the foreign language.

According to Met (1991) in secondary and post secondary schools, proficiency-oriented foreign language instruction places a great value on using language for purposeful communication. With the purpose of promoting bilingual education, content-based foreign language instruction uses content, learning objectives, and activities from the school curriculum as a vehicle for teaching foreign language skills. (Met, 1994)

Content-based instruction in bilingual schools involves the use of English to teach content-area courses such as social studies, chemistry, mathematics, geography, and others. A key skill in teaching and learning these contents is reading comprehension. The Rand Corporation defines it as the process of simultaneously extracting and contracting meaning through interaction and involvement with written language. Also, it is mentioned that reading activity involves one or more purpose, some operation process the text at hand, and the

consequences of performing the activity. Conventionally, research about comprehension has been focused on a single document, but nowadays an increasing interest towards multiple documents comprehension has taken hold in the educational field.

Nowadays, students are frequently exposed to different and multiple sources of information in school subjects “in which they may be asked to perform a variety of tasks such as writing essays, answering comprehension questions, or locating specific units of information.” (Cerdán and Vidal, 2008). This ability, which is called multiple document literacy, is defined by Bråten and Strømsø (2010;2014) as the ability to locate, evaluate, and use diverse sources of information for the purpose of constructing and communicating and integrated, meaningful representation of a particular issue, subject, or situation. According to the organization for Economic Co-operation and Development (OECD), reading comprehension requires demonstration of a full and detailed understanding of one or more texts and may involve integrating information from one text to another in order to achieve the highest level in its task. This means, that OECD tests such as the PISA test evaluate multiple document literacy. Certainly it could be stated as a necessity for students to succeed in the academic contexts and social practices.

For the purpose of explaining the mental representations while comprehending documents, Rouet, Britt and Perfetti (1999) came up with the theory called Document Model based on the previous model elaborated by Kintsch (1998). Many studies have been carried out using documents model theory (Cerdán and Vidal-Abarca, 2008; Gil, Bråten, Vidal-Abarca and Strømsø, 2010; Mason, Scrimin, Tornatora and Zaccoletti, 2017; Strømsø, Bråten, Britt, and Ferguson 2013). However, the existent research using this theory has focused on students cognitive processes and it has been carried out in L1 contexts. Teacher practices in bilingual school contexts have not been addressed by any studies of multiple documents literacy. In light of this gap in the literature, the present study undertakes the first research of this kind. The following section explains the rationale for conducting this study.

1.2 Rationale

A look at the results of the 2015 PISA test suggests that Mexico is not a country in which middle school classes focus on researching, comprehending, and discriminating information from multiple sources. None of the students who were evaluated reached the highest level of reading comprehension, which is the one that requires multiple document comprehension. The results obtained demonstrate that both public and private schools, in which the bilingual schools belong, do not seem to be succeeding in teaching multiple document literacy. In my own personal experience, I did not receive formal instruction regarding multiple document comprehension and the tasks did not require it. It was until I started the university that I faced tasks that forced me unconsciously to look for and read multiple documents in order to accomplish the tasks given by the teachers'. Despite this fact, to date I have not received any formal instruction in multiple document literacy.

My interest was developed since I, students at university, and people in general struggle to develop comprehension processes from multiple documents (Vega, 2011; Perales-Escudero, 2013). The missed practices at an early stage present a concern among societies. Likewise, the information can be supported by Anmarkrud, Bråten, and Strømsø (2014) in a prior research that exposed high-school students typically ignored source information and regarded the textbook as more trustworthy than all other sources. As a result, students face difficulty in resolving and even noticing discrepancies among sources.

The current situation reflects problems and the lack of teaching multiple document comprehension, and perhaps the way it is evaluated as well. These are the main reason why this research is expected to know more in order to propose possible solutions. For that reason the following objective is proposed.

1.3 Objective

The main objective in this research is to describe how teachers of content-area courses in bilingual middle schools report that they teach and evaluate multiple document comprehension in their classes. The specific objectives are as follows:

1. To develop an interview protocol to probe teachers' practices regarding multiple document literacy instruction and evaluation.
2. To interview a sample of 5 teachers working at bilingual middle schools in Chetumal.
3. To develop a coding scheme in order to analyze the interview data.
4. To identify and describe trends and patterns using the coding scheme.
5. To derive findings from this analysis.
6. To apply validity strategies in order to validate the study's findings.

1.4 Research questions

In order to describe teachers' practices, strategies, evaluation methods, and the material used in the implication of multiple documents comprehension in bilingual middle schools, the following questions were addressed: First, what are the teaching practices of multiple document comprehension in subjects taught in English at bilingual middle schools? Second, what are the evaluation practices of multiple document comprehension in subjects taught in English at bilingual middle schools?

1.5 Significance of the study

Even though it is said that the interest in multiple documents during the nineties grew in the context of studies of experts reading in their disciplines (Stadtler and Bromme, 2013), there is no

enough research focused on teachers' practices in bilingual schools. Also, the results retrieved from PISA give us an idea about the student's undeveloped ability in multiple documents literacy. By doing this research focused on teachers' practices, this study would give SEP (Secretaría de Educación) a diagnosis about what teachers know and do in their practices. From this diagnosis, SEP might develop further courses for teachers to develop specific strategies for instructing students in multiple documents literacy. Also, middle school principals would be aware about the situation among their teachers, which also will lead them to seek further training. In addition, teachers would get awareness and may incorporate tasks that help students succeed in the comprehension of multiple documents.

CHAPTER 2

Literature Review

Several research studies have been published regarding multiple document literacy and teachers' perceptions about reading and its teaching. This section brings together existing literature in these fields. In order to inform this study, the literature review will be outlined below. To analyze the studies in this literature review, they were organized by academic level; elementary school, middle school, high school and university, and finally the teacher-focused studies

2.1 Elementary school studies

Mason, Scrimin, Tornatora and Zaccoletti (2017) conducted a study which examined the role of students' dispositional emotion reactivity when comprehending conflicting online information on a controversial topic. The participants were 118 seventh graders attending lower secondary schools in Italy. The research questions were: Can students be grouped according to reliably distinct profiles of emotional response to a negative stimulus in terms of arousal and valence? Do profiles of emotional reactivity differentiate multiple-text comprehension when controlling for potentially interfering factors, such as gender, prior knowledge, reading comprehension, working memory, grade average, and internalizing problems? In order to collect the data, six online sources were used to provide participants with multiple documents on the controversial topic of health risks related to the use of mobile phones. After that, the participants had to complete Sentence-verification task, Sentence-verification task, and finally the Essay task. The findings indicated the importance of student differences in emotional reactivity in a common comprehension task in the digital era.

2.2 High school studies

Braasch, Bråten, Strømsø and Anmarkrud (2014) did a research in order to examine implicit theories of intelligence as predictors of multiple document comprehension. The participants were Participants were 59 students studying preparatory courses at a public upper secondary school in southeast Norway. The authors tasked six multiple document reading experts to independently read then rank-order all six documents using the same prompt that was provided for the participating students. After that, the findings were that indicate that the benefits of endorsing an incremental theory of intelligence may be more pronounced than the costs of endorsing an entity theory of intelligence in complex reading task contexts.

Nokes (2005) conducted a research about the effects of using different kinds of texts in the classroom on students' development of historians' strategies and their learning of history content. The participants were 11th grade students in high school. The data was retrieved by comparing students' learning of content material and their development of historiography strategies under four different treatment conditions. Students received 10 hours of reading instruction in one of four conditions: using traditional texts with a focus on historical content, using multiple texts with a focus on historical content, using traditional texts with a focus on historiography strategies, or using multiple texts with a focus on historiography strategies. The author found that some texts and activities are significantly better than others in helping students learn historical content and historians' strategies for reading multiple texts.

Merkt, Werner and Wagner (2017) did research about how far domain-specific skills measured with a standardized test of historical thinking are associate with students' performance in a comprehensive multiple document task that requires the integration of information from multiple documents. The participants were 9th graders of two German secondary schools in Baden-Württemberg. The participants they worked through a computer-based learning environment that included eight documents while answering two open-ended questions regarding the attitudes reflected in the documents towards the introduction of the German Emergency Law. The author found that Historical thinking skills were associated with using more information from the documents and with identifying causes for the different attitudes, and historical thinking skills are related to the mastery of multiple document tasks.

2.3 University studies

Barzilai and Eshet-Alkalai (2015) carried out a study in which the participants had varied educational backgrounds and studied in diverse Israeli universities. They were 170 Hebrew-speaking students. The research study was focused on the relation between learners' epistemic perspectives and their comprehension of authors' viewpoints in order to examine if epistemic perspectives and viewpoint comprehension predict information source integration and explored how epistemic perspectives moderate the impact of conflicts on viewpoint comprehension. The Findings were retrieved from responding to an epistemic thinking assessment, reading conflicting or converging blog-posts regarding a socio-scientific controversy, writing arguments, and completing tasks assessing viewpoint comprehension. There, the results showed that epistemic perspectives indeed had a significant impact on viewpoint comprehension. The author concluded the viewpoint comprehension was a significant predictor of integration of multiple information sources in participants' written arguments. Also an unpredictably result was found about the insignificant direct effect of epistemic perspectives on information source integration. As a result, the impact of epistemic perspectives on integration of multiple information sources was mediated by viewpoint comprehension.

Hynd, Holschuh, and Hubbard (2004) conducted a research which was undertaken to consider two explanations for the differences in how students and historians read historical texts. The participants were colleague students; 13 (7 females, 6 males) to participate in two open-ended interviews. They were asked to read about Tonkin Gulf Incident during the Vietnam Conflict as part of their class assignments so that a questionnaire and two interviews to discover the changes in students' thinking about history and strategy use were applied. The main findings were that 12 of the 13 students went through epistemological shifts towards viewing historians as constructivists and history texts as arguments rather than truth. Authors also found that students were more likely to believe, after the unit was completed, that they were capable of and responsible for engaging in the same kind of thinking and strategy employed by historians. Students' learning strategies changed from task completion and memorization to those that elicited critical thinking.

In another study, Anmarkrud, Bråten, and Strømsø (2014) carried out research to explore the strategic processing by using a think-aloud methodology about an unfamiliar scientific issue in multiple conflicting documents presented in a Google-like environment. The participants were 51 students enrolled in bachelor programs in education and special education at a university in southeast Norway. The information for this study was retrieved from essays written by the students that firstly read and then rated the source trustworthiness. The findings showed that students' strategic processing while reading the documents was related to their evaluation of the trustworthiness of the sources and their inclusion of source citations in their essays. According to the authors, the usage of more evaluation strategies was associated with less trust in biased and more trust in unbiased sources, and more use of evaluation strategies as well as cross-document linking strategies was associated with more explicit source citations and connections between sources and contents in the essays. Students' strategic processing during reading was related to their written argumentation, with evaluating, monitoring, and cross-document linking positively related to argumentative reasoning about the scientific issue.

Strømsø, Bråten, Britt, and Ferguson (2013) have contributed to the field by having done a research in examining students' strategic processing and how their links of multiple sources work together during the reading of expository texts. The participants were 7 full-time students at the Faculty of Law, University of Oslo, who were in the first year of their law studies and attended a 1-year long basic course in civil law. Think-aloud protocols were generated during reading and analyzed to identify types of text-processing strategies as well as the sources that the students referred to when they used those strategies. The findings were that the students focused their strategic processing less on text-internal and more on text-external (i.e., exogenous) sources over time, with the data indicating that a possible explanation for this shift in strategic processing focus was that the students changed their perception of the task from reading to keep up with lectures to review for the examination.

Karimi and Shabani (2013) conducted a study regarding the introduction of multiple-texts comprehension research into ELT by comparing the strategies employed while reading these texts. The participants of the study were 30 female Midwifery students which were assigned two groups of fifteen students in more successful and less successful according to their performance in the TOEFL-like test of language proficiency. After that, students were given a multiple text comprehension test and were tested through an Intertextual Inference Verification Task. The

findings of the study demonstrated a significant difference between the two groups of readers in both the overall use of metacognitive strategies and in the global, problem solving and support subtypes of these strategies with the more successful readers employing a greater number of these strategies while reading multiple technical documents.

Maier and Richter (2013) carried out a study on the effects of text–belief consistency on the situation model and memory for text. Participants were 79 psychology undergraduates, 59 women and 20 men. The task was to read four texts about a scientific controversy. Learners’ situation model was biased towards their beliefs when belief-consistent and belief-inconsistent texts were presented block-by-block. When the texts were presented alternately, situation models for belief consistent and belief-inconsistent texts were equally strong. Results revealed that learners’ situation model of the controversy was biased toward belief-consistent texts (text–belief consistency effect) whereas their memory for information explicitly mentioned in the text was better for belief-inconsistent texts (reverse text–belief consistency effect) though the situation model bias toward belief-consistent texts disappeared when learners read belief-consistent and belief-inconsistent texts in an alternating manner. Examining the relationships of the memory data with reading times revealed that both the text–belief consistency effect for the situation model and the reverse text–belief consistency effect for memory of text disappeared when participants spent more time reading the belief-consistent compared to the belief-inconsistent texts.

Linderholm, Therriault, and Kwon (2014) conducted two studies to determine which reading instruction improves multiple science text comprehension. The first study was to identify the cognitive processing strategies that are predictive of multiple science text comprehension. The second study used what the participants learned to experimentally test the effectiveness of explicit pre-reading instructions. The participants in the first study were Twenty-six undergraduate students at a large southeastern university in the United States. In the second study there were 118 undergraduate students at a large southeastern university in the United States. The results indicated that participants randomly assigned to the self-explanation pre-reading instruction condition scored higher overall on the comprehension test than participants randomly assigned to the control condition. Also, the authors found that the rather simplistic pre-reading instruction to self-explain about how circuits work during reading enhanced participants’ overall comprehension of science concepts across multiple sources and also enhanced comprehension

performance on questions pertaining to common electricity misconceptions compared to a control condition.

Cerdán and Vidal-Abarca (2008) carried out a study in which the objective was to examine how students integrate information from multiple scientific documents to describe and explain a physical phenomenon that represents a subset of the information in the documents; and the role of sorts of tasks to achieve this type of integration, either writing an essay on a question requiring integration across texts or answering shorter intratext questions that require students to integrate information within a single text, while superficial and deep comprehension measurements are obtained. The participants were fifty-six undergraduate students with a mean age of 20 years who were enrolled in a psychology program at the University of Valencia in Spain. Half of the participants were assigned to the intertext task, whereas the other half answered intratext questions. Also, the other half was distributed according to the conditions following a matching procedure based on their previous background knowledge level. In the findings it was confirmed that selecting relevant units of information and combining them by going from one to another are important processes for achieving integration from multiple documents, whereas the processing of isolated units of information seriously interferes with integration. Overall, it showed that the ones who wrote an essay on an intertext questions made students read the important information more slowly than the irrelevant one. There was no evidence between the processing of two types of information when students answered intratext questions. Also, the students who wrote the essay showed more integration behavior than the ones who only answered intratext questions.

2.4 Teacher-focused studies

Perales, Busseniers and Reyes (2017) carried out a qualitative study that focused on examine variation in pre-service EFL teachers' implicit theories of reading and metatextual knowledge in connection with a transition from a previous curriculum to a new one in order to probe for variation in these theories according to contextual factors. The participants were 60 university students about to graduate. The participants answered a questionnaire, and the results were analyzed by applying pre-determined coding categories while allowing for the emergence of new

codes or changes in the existing ones. The author found that that readers with a transmission model display more critical reading strategies than those with a translation model. Also, It was mentioned that constructive readers believed in one propositional meaning encoded in the text by the author.

Chou (2018) conducted a study based on teachers' beliefs and its influence in planning their lesson. In order to do the research, the author had to investigate the construct of teachers' beliefs about reading theories and among university instructors. The data was retrieved from a questionnaire containing three sections regarding the importance of reading theories and strategies in reading comprehension, the necessity of reading theories and strategies in teaching practices, and actual employment of reading theories and strategies in classrooms. The study participants were 42 English instructors teaching in English programs at two universities in Taiwan. The vast majority of the participants had more than 10 years of teaching experience. The results indicated that the participants highly believed that a wide range of reading strategies were important in reading comprehension. Also, the author found that cognitive strategy, linguistic knowledge and metacognitive strategy were believed by the participant as effective in reading comprehension. In this study the least important elements in reading comprehension were using visual support and dictionaries. In conclusion, the participants revealed that the way they practice teaching activities in their reading class relied on the beliefs they have towards learns, leaning and theories.

Proctacio and Jang (2016) published an article based on a study in teachers' perceptions. The data collected was about the design and validation of a reading motivation instrument for ELs (English learners). Authors took part of the results in order to discuss it. Determining what ESL teachers think about ELs' reading motivation and the challenges they have encountered in motivating ELs to read in English were the main objectives. The participants were thirteen ESL teachers who had experience working with upper elementary to young adolescents ELs. The findings showed that teacher's perceptions were in line with the general reading motivation literature. Also, it was found that teachers raised the idea of that ELs are more motive to read in English.

Taboada and Buehl (2012) conducted an intrinsic case of study by exploring the beliefs of teachers in two cultures, Argentina and the USA. Study participants were 43 teacher from Argentina and The United States. Authors' research questions were: What do teachers believe

about reading comprehension and motivation to read? What do teachers believe they can do to promote reading comprehension and motivation to read? What are the similarities and differences in teacher beliefs about reading comprehension and motivation across two cultures? In order to answer them, she asked the participants to answer six open-ended questions related to beliefs about reading comprehension and motivation to read. The findings were that both groups of teachers had views of reading comprehension in incomplete agreement with cognitive views of reading comprehension. They also differed in their views of instructional practices in reading comprehension. There were differences in conceptions of motivation and practices to support motivation to read. The author mentioned that the knowledge of teacher views can be used by teacher educators to target misconceptions and further develop teachers' knowledge and skills related to reading comprehension and motivation to read.

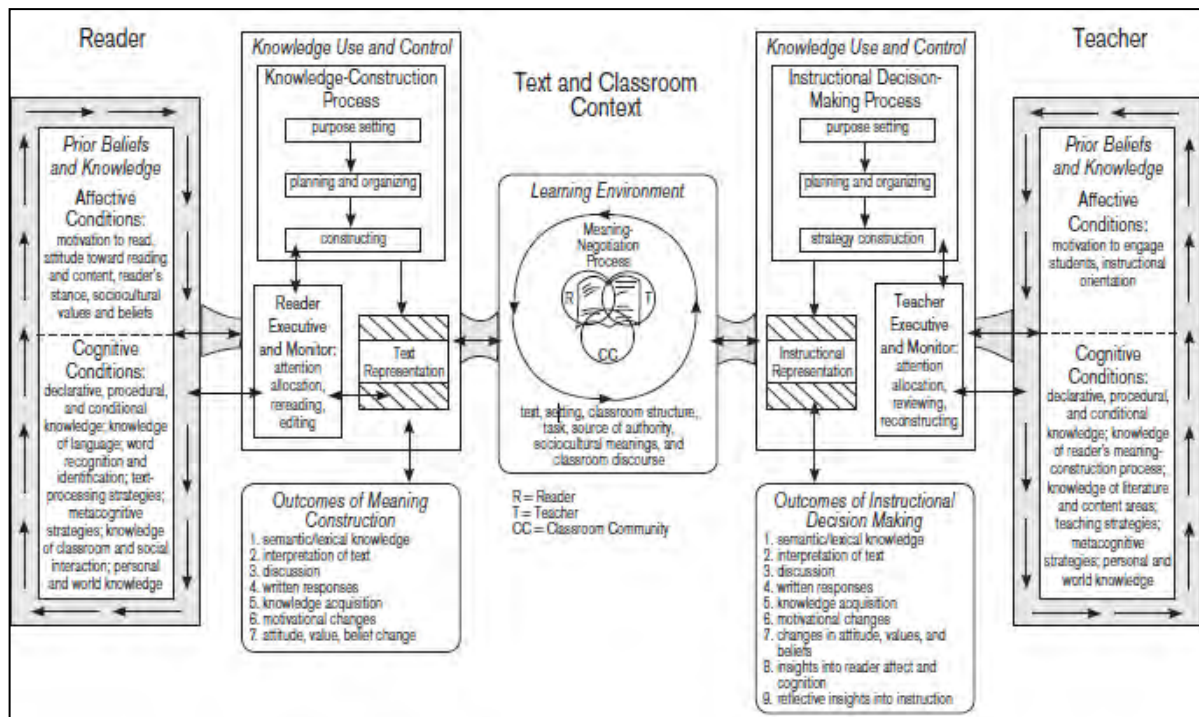
The literature reviewed shows that the vast majority of the studies were carried out in Norway and the United States. Also, the previous studies were mostly focused on students' processes and approaches to multiple document literacy, but there is no study focused on the teacher's practices in the field of multiple documents literacy; the studies about teachers' practices were only on single-text tasks. Moreover, most of the research was done in universities; there are a few studies focused on high school students, and just one study was found carried out in a middle school. This study intends to contribute not only to the field of multiple document literacy, but also to the field of English teacher education by investigating teachers' perceptions towards their practices in bilingual middle schools in a Mexican context. The theoretical framework of this thesis study is outlined below.

Theoretical Framework

This study is based on Ruddell and Unrau's (2013) Sociocognitive Model of reading comprehension. The authors posit that cognitive skills are exhibited in the social environment according to the actions, which in this case, teachers perform in their practices. According to this model, there are three principal components: the reader, the text and classroom context (together), and the teacher. In this case, "the role of the teacher is critical in negotiating and facilitating meaning construction in the text and social context of the classroom" (Ruddell and

Unrau, 2013, 1016). From the reader perspective, there are conditions which consist of cognitive processes; one of those is the text processing. To describe the cognitive aspects involved in knowledge-construction process the Documents Model and the MD-TRACE model proposed by Britt and colleagues (1999) will be described farther below.

Figure 1.
Theoretical models and processes of reading.



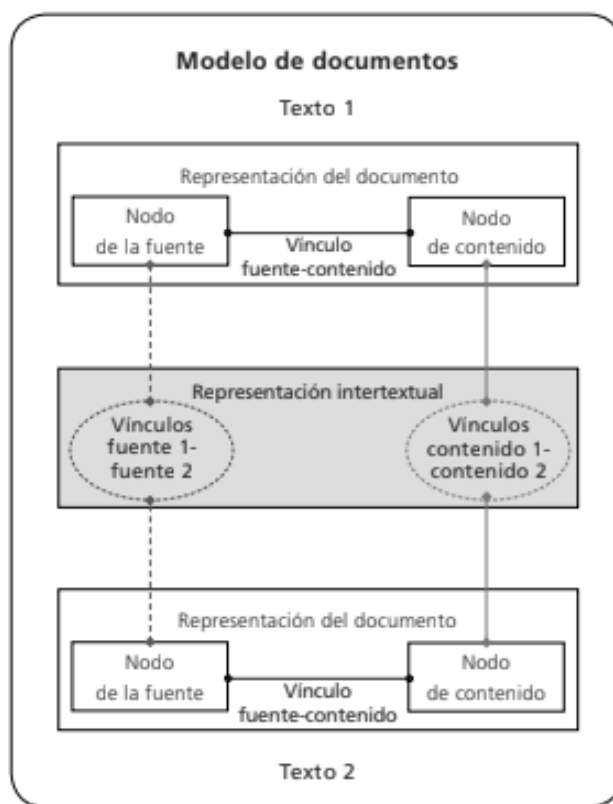
Retrieved from Alvermann, Unrau and Ruddell (1018, 2013)

Teachers are the next component of the model. Teacher's affective and cognitive conditions play an important role; the former are instructional beliefs and philosophy which guide instructional orientation, and motivation to involve students in activities. The latter consists of conceptual and instructional knowledge which relies on understanding the reader's meaning-construction process, teaching strategies, and personal and world knowledge (Ruddell and Unrau, 2013).

The other model component is the classroom context and texts. Although this study will not be focused on where the instruction occurs, information about the classroom and instructional texts will be gathered from teachers' interviews.

In order to define the abstract representation of the ideal product when comprehending multiple documents, readers' mental representation have been explained by the Documents model originally proposed by Britt and colleagues (1999). It has the intention of describing the mental representations of the ideal product that likely result when good learners deal with challenging literacy tasks involving multiple texts (Anmarkrud, Bråten and Strømsø, 2013.) Unlike previous models that only focused on single-text comprehension, Documents Model theory focuses on describing the integrated reading of more than one text. It posits that, when reading two or more texts, good readers build an intertext model which consists of representations of both the content of each text, or document, and the source of that content. According to Vega, Bañales and Reyna (2013) a document node is the representation that readers have for each document which comes from two components called semantic nodes, including both content nodes and source nodes. The content node is the representation of the propositions in the text. The source node is the representation of information about the author, form, setting, and rhetorical goals. Moreover, source nodes are linked to the document content through source-content links. An intertextual model exists when source-source and content-content links are established across the different documents being read.

Figure 2.
Documents model



Fuente: Elaborado a partir de Perfetti, Rouet y Britt (1999) y Rouet (2006).

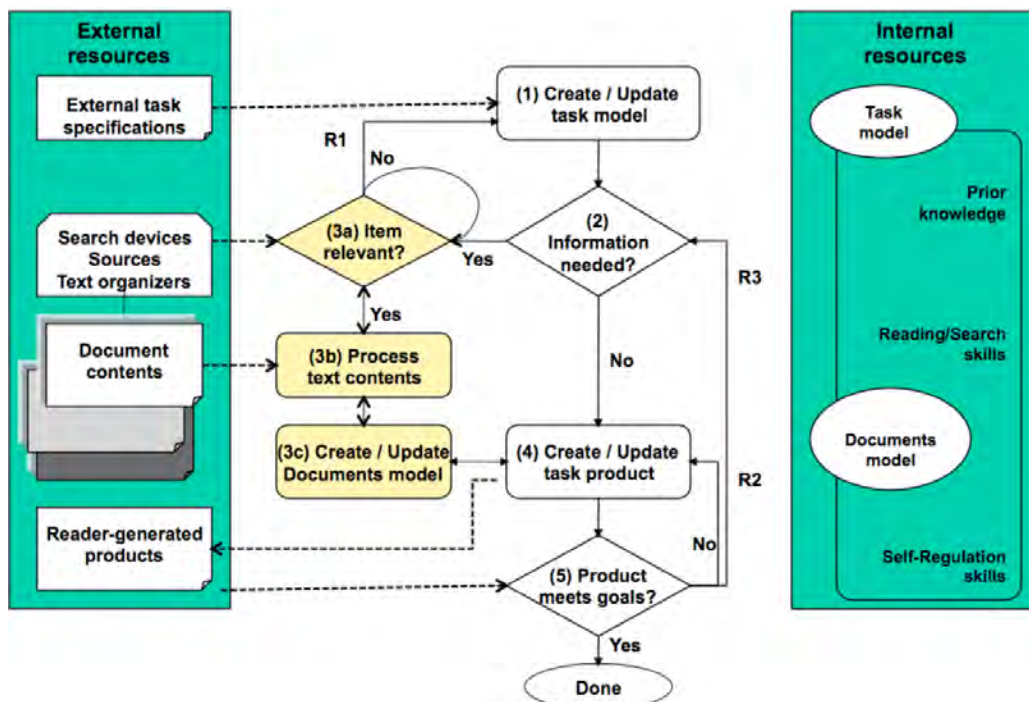
Retrieved from Vega, Bañales and Reyna (2013) *La Comprensión De Múltiples Documentos En La Universidad*. El reto de formar lectores competentes

Vega, Bañales and Reyna (2013) explain that the content representation involves the construction of the text base and situational model by the reader to set up the conceptual network integrating previous knowledge in both nodes, and the current knowledge acquired from the text.

The documents model is the representation of an ideal product made by the reader, but this model is not about the reader process to get to the product. In order to analyze those processes, Rouet and Britt (2011) proposed the Multiple Documents–Task-based Relevance Assessment and Content Extraction (MD-TRACE) (Vega, Bañales and Reyna, 2013) in order to establish a frame to explain in a descriptive and functional manner the following steps and resources involved in the comprehension of multiple documents and advanced literacy. According to Britt and Rouet (2012) this model assumes that, as readers accumulate information from multiple documents, they also build up a global representation of the documents' contents and sources that will serve as a basis for any output, response or solution the individual may have to deliver as part of the task assignment.

Figure 3.

The MD-TRACE model of multiple document use (adapted from Rouet, 2006)



Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Relevance-processes-in-multiple-document-Rouet-Britt/3915f5c4f3fd4b6d60f396410913ff846a66f05c>

This model has five principal steps in which readers comprehend multiple documents; for instance, the creation of a task model (1), evaluation of the information needed (2), documents processing (3); as it can be seen in Figure number 2, it contains three sub-steps. Moreover, Task product creation (4) and the evaluation of the task product (5) are the last ones. Likewise, there

are three kinds of external resources such as external task specification, searching devices and resources, and finally reader-generated products.

The internal resources can be permanent, in which the prior knowledge takes part. The procedural one includes reading, researching and evaluating skills and metacognitive regulation (self-regulation) that is about planning, monitoring and so on. The reader is able to use them in a strategic manner when reading multiple documents. Additionally, the internal sources can be transitory from task and documents model.

Another component in document model is the domain model (Britt, Rouet and Braasch, 2013) which is students' cognitive skill described as the basis for developing student model. The student model is expressed as a series of domain statements regarding student performance while the domain model includes six components: interpreting the task; gathering, sourcing, and selecting resources; analyzing, synthesizing, and integrating information within and across sources (Britt, Rouet and Braasch, 2013, 183). The authors states that student model comprises claim-evidence statements in order to analyze, synthesize and integrate multiple sources reading comprehension by involving source level and integrated mental model level. Likewise, readers need to compare and contrast information in order to synthesize multiple documents. This and integration are the most challenging components; integration involves organizing the outcomes of analysis and synthesis process to form the integrated model.

Table 1.

Unpacking the analysis/synthesis/integration component of multiple source comprehension (abridged version).

Subcomponent	Student model	
	Claim statement The student can...	Evidence statement The work provides information that...
Analysis	1. show that, how or why, when or where part of text is useful for task. 2. identify claim(s) and evidence in each text	1. the student differentiates parts of text useful for task from those not useful. 2. the student identifies

	claims and their information.	the distinct claims and evidence for them.
Synthesis	1. determine which claims agree, disagree, or complement one another	1. the student selects claims that agree or complement one another to address the inquiry question.
1. Compare claims across sources for consistency and relevance to inquiry task.	2. determine which evidence is consistent, which inconsistent across sources.	2. the student detects inconsistencies across evidence and provides explanations of why they are inconsistent.
2. Compare evidence from different sources		
Integration	1. take claims from different sources and combine them into one claim or set of claims.	1. the student combines consistent claims into one claim or argument that addresses inquiry task.
1. Combine similar claims; organize complementary claims.	2. connect evidence to appropriate claims regardless of original text source.	2. the student provides evidence to support claims.
2. Relate evidence to claims, regardless of how they were introduced in the texts.		

Retrieved from Goldman, Lawless and Manning (2013, 187)

CHAPTER 3

Method

In this chapter the methodological procedures used in this study will be described; the context, the participants, and instruments as well.

3.1 Design

The present study is conducted by a qualitative methodology which provides tools for researchers to study complex phenomena within their contexts using a variety of data sources (Baxter and Jack, 2008). Yin (2003) states that the issue exposed in a case study is not explored through one lens, but rather a variety of lenses which allows for multiple facets of the phenomenon to be revealed and understood (as cited in Baxter and Jack, 2008, 244). For that reason, the participants in case studies are able to describe their perceptions and this enables the researcher to better understand. Case studies are categorized as explanatory, exploratory, or descriptive. Yin (2003) also differentiates between single, holistic case studies and multiple-case studies. The present study will be conducted by a descriptive multiple-case study. The multiple-case study refers to the same study containing more than a single case that later will draw a single set of “cross-case” conclusions; in other words, the results may be similar or they may contrast across cases (Yin, 2003, 52) Below, the definitions of these types of case studies are provided.

Table 2.

Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers.

Case Study Type	Definition
Descriptive	This type of case study is used to describe an intervention or phenomenon and the real-life context in which it occurred (Yin, 2003).
Multiple-case studies	A multiple case study enables the researcher to explore differences within and between cases. The goal is to replicate findings across cases. Because comparisons will be drawn, it is imperative that the cases are chosen carefully so that the researcher can predict similar results across cases, or predict contrasting results based on a theory (Yin, 2003).

Retrieved from Baxter and Jack (2008)

In addition, qualitative studies can be deductive and theory-guided in order to analyze the data by pre-existing categories found in the literature, and also to describe and interpret cases. Deductive qualitative studies, defined as the process of reasoning from general to specific (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugac and Richardson, 2005), are not that conventional, but according to Pope, Ziebland and Mays (2000) they are increasingly being used.

Another important feature is that this research will be hypothesis generating intended for conducting critical analysis of multiple comparisons. That is the reason why the data presented should be regarded as hypothesis-generating.

3.2 Context

This section not only provides a brief description of bilingual middle schools that have content-based foreign language instructions in Chetumal, but also it provides information about the alumni teachers at Universidad de Quintana Roo who graduated from Lengua Inglesa.

The present study will take place in Chetumal in which the bilingual middle schools are Centro de Enseñanza Moderna, Instituto Wozniak, Instituto Cumbres, and Instituto Lamat. Most of the current teachers in those schools are alumni of Universidad de Quintana Roo. This university was founded in 1991, and it is an actual member of Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) which is integrated by higher education institutions all over Mexico. These institutions are recognized due to their education programs by the Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación en México. The Universidad de Quintana Roo provides diverse educational programs in its degrees and postgraduate courses. In 2016, the university offered twenty-seven undergraduate degrees, nine master degrees, and two doctorate programs that are distributed in four campuses located in Chetumal, Playa del Carmen, Cancun and Cozumel.

In the campuses located in Chetumal and Cozumel, there is a bachelor's degree in English coordinated by División de Ciencias Políticas y Humanidades. This bachelor's degree is housed in the Departamento de Lengua y Educación. The current plan is about a four-year program. The English language major is intended to train future English teachers (Goodwin, Narváez, Macola and Núñez, 2015). Heffington (2011) mentioned that originally the principal objective was to prepare professionals who had the skills in linguistics; reading comprehension, oral and writing proficiency in the teaching field, translation and interpretation. It is important to mention that the majority of the teachers in the bilingual middle school in Chetumal had their bachelor's degree granted by this university.

3.3 Sampling procedures and participants

Since this study was based on a multiple-case study approach, participants were teachers working at bilingual middle schools in Chetumal teaching subjects in English in a content-based foreign language instruction. The participants were selected by convenience sampling, in other words, according to their convenient accessibility. It is also known as consecutive sampling (Martínez-Mesa, González-Chica, Duquia, Bonamigo and Bastos, 2016).

Table 3.
Participants' information

<i>Participant (Pseudonym)</i>	<i>Age</i>	<i>Degree</i>	<i>Working Experience</i>	<i>Subjects</i>
Alejandra	23	Participant holds a Bachelor's degree of Arts in English granted by Universidad de Quintana Roo.	3	Grammar, Phonics, Vocabulary, Mathematics, and Science
Bárbara	32	Participant holds a Bachelors degree of Arts in English and a Master's degree in Education granted by Universidad de Quintana Roo.	8	Literature and science
Cecilia	40	Participant holds a bachelors and a Master of Arts in Teaching English as a Foreign Language granted by Universidad Juarez Autónoma de Tabasco. Participant is currently studying a postgraduate academic degree, PhD, at Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.	18	English and Science
Daniela	25	Participant holds a bacherlor's degree from Universidad de Quintana Roo and she is studying a master's in Education at Universidad Pedagógica Nacional	5	Grammar, vocabulary, Math, Science and Reading
Estefanía	42	Participant holds an associate degree from Instituto Internacional de idiomas.	20	Reading, Language, Arts, Science, Speaking

According to the table 3 above, a total of five teachers from bilingual schools took part in the analysis. Participants were teaching at the following private schools; Instituto Cumbres Chetumal, Centro Educativo Pedagógico Integral, and Instituto Wozniak. All of them were female and their age range from 23 to 42 years old. Three of the bilingual teachers hold a bachelor's degree granted by Universidad de Quintana Roo. Two participants hold master's degree; TEFL (Teaching English as a Foreign Language) and Education. The last participant holds a technical career. Also, one of them. Cecilia is currently studying a PhD program at Benemérita Universidad Autónoma de Puebla and another one is about to finish her master's in Education at Universidad Pedagógica Nacional. In working experience, they ranged from 3 to 20 years. Finally, the subjects they teach are language (grammar, vocabulary, reading, speaking and phonics), math, science and arts.

3.4 Instruments and materials

The instrument used in this research was an interview guide developed by Vega, Perales and Correa (2019). This interview protocol was developed in the first phase (qualitative) of the research study, and it was applied to 20 teachers who were the participants in the study. This interview guide was adapted (see appendix 1) in order to adjust the questions in a bilingual context. This is an open-ended questionnaire defined by Victori (1999) as a useful instrument for comparing the beliefs of two or more groups (Perales-Escudero, Busseniers and Reyes 2017, 8).

3.5 Procedure

In order to carry out the present study, this section is intended to describe how the data was gathered and how the instrument was administered.

3.5.1 Data collection procedures

The participants were selected by a sample procedure regarding convenience. The announcement took place in social media through FaceBook posts. Also, alumni teachers from Universidad de Quintana Roo working in bilingual schools were considered.

Qualitative research needs to follow steps as the ones mentioned by Piantanida and Garman (2009). The authors state that data are first collected, then analyzed and displayed, then interpreted, and reported during the implementation phase. To begin with, the participants were contacted through social media in order to arrange meetings. Also, introductory information about the research was given briefly. After that, the participants were asked to participate on their own accord. If they agree, personal information was provided by them with the intention of contacting them later. The meeting then was arranged by telephone, but if the participant did not answer, an e-mail or a message was sent.

On the meeting day, there were a few steps to follow: The place in which the interview was carried out needed to be calm to avoid noise and distraction. Moreover, a consent form was signed by the participants before the interview started. This form acknowledged participants agreement, and they were informed about the identity protection. They knew that pseudonyms will be used instead of their real names.

The interview started with questions about the participants' information; context data, personal information, prior training, perceptions of their practices, and perceptions of the conditions in teaching multiple texts comprehension. Then, the interview protocol elaborated by Vega, Perales and Correa (2019) was applied in the adapted version for this study. The semi-structured questions were asked in Spanish, which is the participants' first language so as to their comfort. The interviews lasted from 25 to 50 minutes.

3.5.2 Data analysis procedures

This study is theory-driven which means the data analysis was driven by the categories derived from the literature that was also used to construct the semi-structured interview protocol. To analyze the data, a directed qualitative coding took part. This study followed the five-phased cycle of data analysis proposed by Yin (2015)

Table 4.

Stages	
Phase 1 Compiling an orderly set of data	“The phase may be likened to one of creating a database” Yin (2015) In this stud, this stage will involve transcribing the interviews scanning and filing the timelines, and archiving the resulting files digitally.
Phase 2 Disassembling Data	“Analysis aims at making clear connections between your data and your substantive research ideas” Yin (2015) This stage will involve mining the interview transcripts using the search function in Microsoft Word © to look for the key theoretical terms. Relevant data segments will be identified and copy-pasted into a different Word document. Simultaneously, the whole data set will be read to see whether new coding categories emerge.
Phase 3 Reassembling Data	“Turn your attention fully to the search for patterns” Yin (2015) Once relevant data segments have been identified, they will be entered into matrices using a Microsoft Excel © spreadsheet. According to Miles, Huberman and Saldaña (1994), matrices are a very useful way of arranging data for analysis. In one matrix, the coding categories are the rows and the individual participants are the columns. In another matrix, the coding categories are the rows and the participants identified relevant times in the timeline are the columns. In this part of the process, new rows will be added to the

matrix when new coding categories emerged.

Phase 4
Interpreting

“The phase calls for a wide-ranging use of your interpretive skills, covering the critical portions—if not the bulk—of your data as well as your deepest meanings” Yin (2015) The matrices will be analyzed and compared with the raw data in order to identify patterns of difference and similarity as well as tentative causal patterns across the different dimensions. New codes will be created when new patterns emerged.

Phase 5
Concluding

“Every study’s conclusions can be highly specific; possibly even unique (...) A conclusion is an overarching statement or series of statements that raises the interpretation of a study to a higher conceptual level or broader set of ideas. In one sense, the conclusion captures the broader significance of a study” Yin (2015) In this phase, initial conclusions will be drawn which are going to be validated using respondent validation, search for discrepant evidence and negative cases, triangulation and quasi-statistics (Maxwell, 2010). After conducting these validation practices, new conclusions will be drawn and written.

The five-phased cycle of data analysis (Yin, 2011).

3.6 Validity criteria

To validate the study is necessary following eight strategies as Yin (2015) claims that “A valid study is one that has properly interpreted its data, so that the conclusions accurately reflect and represent the real world that was studied” (88). Below, the criteria mentioned are outlined the table.

Figure 4.

VIGNETTE 4.1. Eight Strategies for Combating Threats to Validity in Qualitative Research

Joseph Maxwell (2013, pp. 126–129) offers an eight-point checklist to be used in combating the threats to validity:

1. *Intensive long-term [field] involvement*—to produce a complete and in-depth understanding of field situations, including the opportunity to make repeated observations and interviews;
2. *“Rich” data*—to cover fully the field observations and interviews with detailed and varied data;
3. *Respondent validation*—to obtain feedback from the people studied in order to lessen the misinterpretation of their self-reported behaviors and views;
4. *Intervention*—to use the presence of the researcher and observe how participants react as a further way of corroborating field patterns;
5. *Search for discrepant evidence and negative cases*—to test rival or competing explanations;
6. *Triangulation*—to collect converging evidence from different sources;
7. *Numbers*—to use actual numbers instead of adjectives, such as when claiming something is “typical,” “rare,” or “prevalent”; and
8. *Comparison*—to compare explicitly the results across different settings, groups, or events.

Validity in qualitative research retrieved from Yin, R. K., (2015). *Qualitative Research: from start to finish*. New York: The Guilford press. (89)

In this study, the strategies applied were intervention, search for discrepant, triangulation, numbers and comparison. The first three, intensive long-term (field) involvement, rich data, and respondent validation, were not apply, for there was not time for them to be carried out.

CHAPTER 4

Results

The aim of this chapter is to present, interpret and explain participants' responses from the semi-structured interview applied beforehand. In order to report the data, codes emerged from the responses. In Table 5, they are described with their definitions. Moreover, participants' names were omitted with the intention of maintaining anonymity and confidentiality. Instead, pseudonyms are used.

Table 5.
Codes and definitions

<i>Code</i>	<i>Definition</i>
single-text-training	This code refers if the teacher has received training focused on single text reading comprehension
multiple-text-training	Teacher has received training focused on multiple document comprehension
multiple-text-use	Multiple text use in participants' practices
mtcp-knowledge	Teacher's knowledge on what multiple document comprehension involves
stcp-knowledge	Teacher's knowledge on what single text comprehension involves
mtc-tasks-examples	Examples of the tasks that involve multiple document comprehension
mtc-genres	The genre used to teach reading comprehension of multiple text comprehension
mtc-sources	Sources for multiple text tasks.
source-eval	Teacher evaluates the source of information

st-comp-eval	The strategies used by the teacher in order to evaluate single text comprehension
st-comp-eval-inst	Instruments used to evaluate single text comprehension
syllabus-includes-mtc	The current syllabus includes multiple document comprehension
book-includes-mtc	The book used in the subjects includes multiple document comprehension
tech-promotes-stc	The technology available promotes single text comprehension
conditions-promote-stc	Conditions promotes single text comprehension
lm-effects	Language minority effects in single text comprehension
ses-effects	Socioeconomic status effects in single text comprehension
english-ed-effects	English education effects in teachers' practices
class-size-effect	Classroom size effects in single text comprehension

The table above shows what the codes stand for. Each one of the codes will be described below as said by the responses given. According to the participants' responses, 19 codes emerged. It is important to mention that, in several cases, some participants answered the questions referring multiple document comprehension as if they were about single text comprehension due to misconceptions regarding terms. For instance, Estefanía, in example 1 misunderstood that "multiple" was according to the amount of readings that students get. In these cases, more codes for the responses that clearly were not from multiple document comprehension were created in order to explain what teachers said regarding single text comprehension.

1. Estefanía: "ese programa que te digo de Reading Plus, les marca que lecturas... tienes todas estas para leer, escogen las que quieras leer"

The first of the codes was *single-text-training* which means if the teacher has ever got training to teach single text comprehension. In this case, all of the participants answered positively. In example 2, Cecilia, one of the participants, said that her training was a part of her postgraduate education.

2. Cecilia: “En la maestría, llevamos, también, cursos y de hecho mi tesis de maestría se enfocó en metodologías discursivas para la comprensión lectora”

Conversely, regarding multiple documents training or multiple-text-training, four participants but Barbara answered that they haven't received any training. , can be seen in example 3.

3. Cecilia: “No, como tal no”

Daniela; “De lectura comparativa, no”

Bárbara: “Sí, en la última etapa de la licenciatura en lengua inglesa, donde teníamos que observar o comparar las creencias de un texto y de otro. Se acentuó más en la maestría porque tienes que observar varios autores.”

Although Barbara was the only one to receive formal training, Cecilia, in example 4, said that she had taught herself about multiple document comprehension because she needed to do so during her graduate studies

4. Cecilia: “el conocimiento que tengo sobre la comprensión lectora de múltiples fuentes ha sido más que nada trabajo independiente y como parte también de mi formación. Como parte de mis estudios de posgrado (...) para uso personal. Pero que haya yo llevado un taller en específico con esa finalidad, no.”

It is noticeable that none of the teachers claimed to do activities that involve multiple document comprehension activities in their classes, *multiple-text-use*. Alejandra, example 5, said that this was because she mainly focused on the material they already had.

5. Alejandra: “No tenía que enseñarles a buscar diferentes fuentes, por el nivel, sólo me basaba en los materiales que teníamos. Con el material que teníamos y no había que buscar como que otra fuente ni artículos ni nada.”

In examples 6 y 7 participants shared the knowledge they had regarding the processes involved in multiple document comprehension (*mtcp-knowledge*.)

6. Daniela: “lograr relacionarlo con algo que ya exista con algo que ya sepa el alumno para entonces, después pues pedirle que haga esa investigación para que vea un poquito más allá; comparar entre lo que ya sabe, que el alumno sepa (...) qué le puedo agregar, dónde puedo encontrar información que no sé, que sea para complementar los huecos de lo que ya tengo en la estructura y poder completar”

As it was mentioned in anticipation, Alejandra explained what she thought the process of multi document comprehension was, but she basically referred to single-text comprehension, *stcp-knowledge*.

7. Alejandra: “buscar la idea principal leer la narrativa, para lecturas largas, depende del propósito”

Moreover, participants were asked to provide examples of some tasks that they reported doing in their classroom regarding multiple document comprehension, *mtc-tasks-examples*; only two of five participants gave examples of it. Although Bárbara and Cecilia said some activities they used in class that had involved multiple documents comprehension, they mentioned that they were not aware of it when they were developing them until years later in their graduate studies. 8, illustrates activities such as graphic organizers, debate and discussion.

8. Bárbara: “los organizadores gráficos o el debate, la discusión de ideas. El que más me sirvió en clase creo fue discusión... Tal vez ahora en mi práctica yo creo que sí estaría reflejado en el sentido de que ya tengo el conocimiento. Entonces, ya sé cómo puedo traducir las actividades mediante estrategias.... honestamente no era consciente de eso”

Cecilia: “primero ponerles un video vídeo sobre los elementos de las, el de la célula, cantamos una canción también en inglés que era sobre la célula pero venía en forma de canción y se complementó con información en el texto. Lo que a mí me gustaba hacer con ellos, era como utilizar gráficos, organizadores gráficos pero más que el organizador gráfico, graficar en una tabla la información de cada una de las fuentes para que ellos vieran lo que habían aprendido de cada una y ver cómo coincidían... como parte de mis

estudios de posgrado he estado en la necesidad de saber más sobre comprensión o síntesis de información de múltiples fuentes”

Also, three interviewees said that they believed that the courses, *mtc-genres*, with more potential to use multiple document comprehension were the ones that involve science and literature in their content. In example 9 and 10, participants gave their perspective towards it.

9. Daniela: “las que son de corte científico, las que son de corte factual ya no tanto, por ejemplo, a lo mejor ya no sería tan necesario para los valores, un tema que a lo mejor los chicos pues necesitan nada más opinar”

In example 10, Cecilia mentioned the use of multiple documents comprehension in the course mentioned before (science).

10. Cecilia: “primero ponerles un video, cantamos una canción también en inglés, complementar información con el texto del libro.”

The next code to be presented is *mtc-sources* which is defined as those sources in which the multiple document texts rely on. Only Cecilia and Bárbara referred to the multiple document comprehension sources in their responses, shown in example 11. They said that additional sources were mostly from internet.

11. Cecilia: “hoy en día los chicos, si tú les dejas una investigación va a ser a través de internet. También les pedía que si podían en algún video en YouTube, también al respecto. Pero finalmente es internet. Los buscadores que puedan tener ellos en internet”
12. Bárbara: “eran videos, artículos de revista, o pública Aunque realmente no estaba enfocada en ese entonces en publicaciones académicas porque el conocimiento de comparar ya desde Fuentes académicas lo obtuve dentro de la maestría que fue después de esto. Tal vez ahora en mi práctica yo creo que sí estaría reflejado en el sentido de que ya tengo el conocimiento; Entonces, ya sé cómo puedo traducir las actividades mediante estrategias

However, the rest of the participants referred to single text sources, *St-sources*. In example 12, Daniela mentioned listening to content about the readings from the book with the same information.

13. Daniela: “sí venía el audio en el que se le leía el texto incluido en el libro “

The following one is *source-eval* which refers to whether the participant evaluates the source of information the multiple sources come from. None of the teachers interviewed reported to evaluate their sources, as in example 13 and 14. They mentioned that the lack of knowledge about discriminating information was one of the reasons, and also that they did not have the need to evaluate sources since the ones used were the readings from the program.

14. Cecilia: “porque en ese momento no contaba con esta idea de que era necesario enseñar, discriminar, ver el tipo de páginas en las que estás buscando la información que sea verdadera, académica.”

15. Estefanía: “la escuela ya tienes demasiadas lecturas. Todo lo que tenemos que ver en el programa ya está todo planeado con las lecturas que vamos a ver”

As a result, they did not provide strategies to evaluate the sources their students used (see example 15)

16. Daniela: " yo no cuestionaba eso, lo cuestionaban los demás alumnos ¿no? entonces digamos que alguien expuso algo sobre una fuente que tal vez no era tan buena como “Rincón del Vago” entonces el alumno era quién cuestionaba realmente el valor real de la información.”

Also, participants were asked about the evaluation of multiple text comprehension, but their answers were all about single text comprehension. Thus, a code for single text comprehension evaluation was generated: *st-comp-eval*. The 5 participants said that they evaluate single text

comprehension over multiple text comprehension. In examples 16, 17 and 18, participants reported to evaluate single-text comprehension with several instruments (*st-comp-eval-inst*); for instance, quizzes, tests, questionnaires, graphic organizers, sequences. Also they evaluate it within presentations, discussions, reading out loud against time, looking for main ideas, fluency and pronunciation.

17. Alejandra: “preguntas (cuestionarios), representaciones gráficas, realmente no se evaluaba al 100%, exámenes (enfocados en fluidez y pronunciación)”

18. Daniela: “En general, una exposición, más que nada una cuestión oral; un círculo ahora vamos hablar de cierto tema. o leer de un párrafo a otro párrafo. más que nada oral ya que a los chicos les gustaba hablar mucho.”

19. Estefanía: “exámenes trimestrales de reading, un author’s purpose, el propósito del autor, en otra sacar cause and consequence, en otra van a sacar, me parece, setting and plot, algo así (...)los organizadores gráficos ayudan muchísimo en las lecturas, en la evaluación de comprensión lectora”

The next code is *syllabus-includes-mtc*, which means whether the syllabus of the courses participants teach includes multiple document comprehension. Two of them, Cecilia and Daniela, mentioned, in example 19 and 20, that the syllabus actually includes and promotes this kind of reading comprehension through motivation to look for more information and by presenting content in videos and infographics.

20. Cecilia: “Yo creo que sí, o sea, algo que a mí me fascinaba y me gustaba mucho de ese libro era que finalmente motivaba tanto al profesor como al alumno a buscar información extra, a nutrir la lectura o el ejercicio; lo que fuera, fuera un narración, fuera una explicación, fuera lo que fuera, había la motivación para buscar más”

21. Daniela: “el mismo currículum nos decía que había que utilizar; por ejemplo, sí habían textos como tal pero también habían videos como te mencionaba, yo también llevaba por mi parte pósters, por ejemplo, como infografías con versiones más gráficas de la

información, que a lo mejor eso sí les servía para ver la variedad, que a lo mejor la información no solo tiene que venir en un texto largo, pesado”

Furthermore, they also were asked if the books used in their courses include multiple document comprehension (*book-includes-mtc*), and one of five participants answered positively. Cecilia justified her answer by saying that the books led students to engage in argumentation practices since an early age (see example 21).

22. Cecilia: “sí, fomentaban la argumentación desde muy temprana edad y aparte el libro te guiaba para utilizar los organizadores gráficos que normalmente no son de conocimiento de muchos y no son usualmente utilizados para la comprensión (en primaria, secundaria, en todos) los libros eran muy buenos”

The next code is *tech-promotes-stc*. It refers to whether the technology available promotes single text comprehension; in this case, all of the participants answer positively. It is important to mention that originally the question was focused on multiple document comprehension. However, in Example 22 and 23, participants mentioned that the use of the technological resources required an administrative process in their institutions. Whereas in example 24, participants explained that their students were used to technology and internet access due to the fact that the school uses online platforms to work, but they did not relate this to multiple document comprehension.

23. Cecilia: “sí, la institución contaba con los recursos pero era muy reglamentado, o sea, podrías utilizar tecnología siempre y cuando lo justificaras”

24. Daniela: “yo creo que sí, sobre todo porque la misma institución, la misma escuela me proveía de todos los materiales que se le solicitaba, claro, eso lleva un proceso administrativo”

25. Estefanía: “sí, los niños son muy tecnológicos. Se trabaja mucho con iPads, simplemente ese programa que te digo (Reading plus) es 100% en línea. Entonces, ya ahorita, cada salón, este año, a partir de este año, cada salón cuenta con su propio modem de internet”

Regarding conditions that promote multiple document comprehension, the original question was changed to conditions that promote single text comprehension, *conditions-promote-stc*, three participants said yes. In example 25, Cecilia emphasized the book and the syllabus as well as Estefanía. Estefanía had other resources such as the one called reading plus and the training given by editorials of the book they used.

26. Cecilia: “Sí, ayudaba mucho el programa y el libro de textos”

27. Estefanía: “Sí, tienen que leer un libro por bimestre aparte de sus libros de lecturas que llevan de la SEP, de su libro de español que tiene más lecturas. Se fomenta mucho la lectura en la escuela, más Reading Plus (plataforma)... son principalmente las editoriales las que van y nos proporcionan estas capacitaciones. Que conozcamos bien el libro del estudiante, del alumno, que conozcamos, siempre tienen ellos plataformas en línea, cómo trabajar con esas plataformas y ahí siempre se incluye la parte de lectura”

Nevertheless, Alejandra said that although she carried out activities that involve single text comprehension, her students’ lack of proficiency was a drawback in her practices. This condition will be seen later in the code referring the bilingual education effects.

28. Alejandra: “sí pero no. Lo más difícil es el nivel, el de los alumnos, porque muchas veces pueden, a veces, leerlo y tener buena pronunciación y todo pero a veces es muy difícil que comprendan por el nivel de vocabulario y cuestiones así.”

Another important aspect that participants reported in the interview was about the effects of having language minority students in a bilingual classroom, *lm-effects*. First, three of five participants said they have had transnational students in their classroom. Those students came

from diverse countries such as China, Italy and Korea In examples 28, 29 and 30 Alejandra, Daniela and Estefanía gave clear examples of the effects in their reading comprehension.

29. Alejandra: “él (estudiante) casi no hablaba español, no conjugaba y cuestiones así, de hecho, en su desempeño en español no era nada bueno tampoco y en inglés mucho menos”

30. Daniela: “Sí les costaba pero lo hacían, sí lograban completar el ciclo, sí lograban cumplir con la instrucción. A lo mejor con un poco más de coro que uno que otro pero pues sí lo cumplían”

31. Estefanía: “El sistema que llevamos es muy exigente en cuanto al idioma y es para norteamericanos. Entonces sí, es muy exigente, no es tan friendly, tan amigable, con el extranjero (...) los niños que entraron a primer grado, pues están aprendiendo digamos casi al mismo nivel que sus compañeros pero los que entraron quinto, sexto, hasta secundaria, ahí es enseñarles desde la A, B, C, y es todavía más, es complicado enseñar a esos grados a niños extranjeros pero nosotros tenemos que ver todo, afortunadamente contamos con la tecnología”.

Another point is the socioeconomic status effects in single text comprehension or *ses-effects*. Three participants agreed with the idea in which the socioeconomic status does influence in their teaching-learning practices, as seen in the following examples.

32. Bárbara: “si un alumno que no tiene recursos tiene también preocupaciones por parte de su familia, tal vez pueda afectar la concentración pero no creo que sea nada más respecto a la lectura, o sea, para cualquier otra habilidad que se vaya a usar dentro del idioma”

33. Daniela: “sí le ayuda puesto a que los papás están atentos, a lo mejor no ellos hacen el trabajo como tal pero buscan solucionarlo... vamos a llevarlo a clases, a terapia de lenguaje, a los que necesitan refuerzo más cognitivo y todo eso. Creo que sí es un factor que influye”

34. Estefanía: “No es que yo quiera hacer menos a las escuelas públicas pero no creo, definitivamente, y yo sé que no tienen pues el mismo empuje que tenemos nosotros en cuanto a la lectura. No sé qué tenga que ver que sea escuela particular o no, pero sí sé que el programa que lleva esta escuela particular, su base es la lectura y está muy influida, muy enfocada a la lectura y obviamente a la comprensión lectora, cosa que en la escuela públicas no.”

All of the teachers interviewed work or used to work at bilingual middle school in which the language of instruction is English; therefore, one of the codes was about the effects of English in their practices, *english-ed-effects*. All of the participants agreed that the language of instruction influences the teaching-learning practices. In examples 34, 35 and 36 participants Alejandra, Bárbara, Cecilia and Daniela expressed the effects:

35. Alejandra: “sí es difícil muchas veces porque no tienen el conocimiento cuando preguntan o muchas veces los alumnos no preguntan porque no saben decirlo en inglés o de plano no entienden (...) Entonces a veces sí dificulta pero depende de su nivel”

36. Bárbara: “Sí, sí porque no es lo mismo aprender algo en una lengua extranjera, que en una lengua que tú hablas ¿no? es más fácil expresarte o expresar lo que entendiste como perspectiva del alumno y es más fácil de alguna manera entender el texto, tal vez no completamente la idea pero leer, lo entiendes mucho más fácil, las palabras”

37. Cecilia: “ su desempeño en las lecturas, en la participación, también a sus decisiones de participar o no participar estaban ligadas al nivel del idioma con el que contaban, había niños que eran muy buenos en inglés, que tenían años estudiando inglés ahí mismo en la escuela, había niños que acababan de entrar y estaban entrando a este sistema y bilingüe, entonces sí les costaba mucho trabajo”

38. Daniela: “sí a algunos les costaba, les era como un momento como de conflicto, puesto que sabes qué -no le entiendo- pero tengo que resolverlo de alguna forma u otra, entonces había quien sí les causaba un conflicto cognitivo pero eran capaces de resolverlo y buscar maneras de(...) se refiere más que nada al nivel de habilidad, de conocimiento del idioma, creo que eso era lo que más les causaba como que un desajuste dentro de la lección”

Finally, the last code to be represented is *class-size-effect* which is defined as the classroom size effects in single text comprehension. This code emerged as a result of the fact that several participants reported not using multiple document comprehension or no effects of class size on it. Four participants agreed that the classroom size influenced their single-text comprehension practices. They said that the number of students made the feedback and evaluation easier in single-text comprehension tasks. Examples 38 to 41 provide a comprehensible explanation of the perceived effects of classroom size teaching single text comprehension.

39. Alejandra: “A ese nivel sí porque muchas veces no se puede estar pendiente de la comprensión por eso es que se llevaba a cabo cuestionarios o actividades extras después de las lecturas. Cuando se tiene un grupo extenso o amplio creo que sería lo adecuado pero ya cuando sea un grupo pequeño es mucho más fácil que se pueda hacer una retroalimentación o una evaluación oral y sería mejor”

40. Cecilia: “yo creo que sí, el hecho de que eran grupos pequeños pues te da pie a personalizar la instrucción ¿no? Definitivamente sí porque puedes dar mayor atención, puedes guiar de una manera más sistemática si tienes meno alumnos”

41. Daniela: “Sí, me era mucho más fácil trabajar con el grupo de 18 que con el grupo de 22, por ejemplo, sin embargo sí me toco que en alguna ocasión que tuve un grupo de 24 pero era mucho más fácil trabajar con ellos que eran un año más grandes, ya me tocó trabajar con cuarto ya casi para pasar a quinto; era un grupo más numeroso pero eran más ordenados y había un poquito de avance, fue un año y medio de idioma entonces, era más fácil el poder llevar este tipo de actividades”

42. Estefanía: “sí, siempre he pensado que mientras más reducido sea el grupo, más atención tiene ¿no? Pero definitivamente me ayuda mucho por ejemplo, ese programa (Reading Plus) que hace el trabajo por mí, de revisar su comprensión lectora, su velocidad, su vocabulario”

4.1 Associations between codes and participants

This section is intended to describe the connections/relations found in the codes from participants' responses and their personal data: age, studies, training on multiple document and single text comprehension; number of students and type of institution.

I found some associations between the degrees held by the participants and their responses. First of all, all of the participants but one holds at least a Bachelor's degree in foreign language teaching. As a result, all of them indicated that they received training to teach single text comprehension. However, the two participants (Bárbara and Cecilia) whose responses were consistently about multiple document comprehension have pursued graduate studies related to education, and they also claimed to have used it for study purposes while completing their degrees. One of them (Bárbara) received formal training in a course. The other one (Cecilia) said that she had taught herself about it. Furthermore, both participants mentioned that the book and syllabus included multiple document comprehension. Both participants had taught in the same school (Cumbres).

Another association with the degree held is apparent in Estefanía, who is the only participant without a Bachelor's degree. She holds an Associate degree only. It is interesting that she was the only participant who answered all questions by making references to single text comprehension, even though some of them were about multiple document comprehension and despite my clarifications about it.

All participants were private school teachers, so they mentioned that it was not a problem to use technology during their teaching. In addition, they said that it actually helped to promote single text comprehension. Only one participant, Cecilia, reported using technology to promote multiple text comprehension. Two participants, Cecilia and Daniela, said that a systematic

process was required to use technology in their classes in order to teach reading comprehension, but Daniela meant single text comprehension. Also, due to the fact that all the institutions in which participants teach are private, they were likely to have few students in their classroom. Therefore, they claimed to experience positive class-size effects in their teaching of single text comprehension. They did not refer to class-size effects in connection to multiple text comprehension despite my questions and clarifications.

Chapter 5

Conclusions

This chapter summarizes the conclusion drawn out from the participant's self-reported practices and beliefs regarding the teaching of multiple document comprehension. As it was described at the beginning of this research, multiple document comprehension is nowadays directly related to advanced literacy. This learning tool involves integrating information from one text to another for the purpose of constructing and communicating an integrated, meaningful representation of a particular situation model built from more than one text. Against this backdrop, the objective of this research study was to describe how teachers of content-area courses in bilingual middle schools report to teach and evaluate multiple document comprehension in their classes. However, it was challenging since not all of the participants had an idea of what multiple documents refer to. For some of them, it was the first time that they had heard the term. A related point to consider is the theoretical framework in which this study is supported by. The models are the following, Ruddell and Unrau's (2013) Sociocognitive Model of reading comprehension, the Documents Model and the MD-TRACE model proposed by Britt and colleagues (1999).

This research had a qualitative methodology. 5 semi-structured interviews were applied to bilingual primary, middle and high schools teachers in Chetumal. Participants were selected using convenience sampling. Interviews were transcribed and the resulting data was coded using open coding. Many codes emerged regarding single text comprehension, instead of multiple document comprehension since many multiple-document questions were answered by making reference to single text comprehension despite my attempts to clarify the nature of the question and exemplify the meaning of multiple document comprehension. Associations between participants and codes were sought and described.

The specific objectives were the following: developing an interview protocol to probe teachers' practices regarding multiple document literacy instruction and evaluation, interviewing

a sample of five teachers working at bilingual middle schools in Chetumal, developing a coding scheme in order to analyze the interview data, identifying and describe trends and patterns using the coding scheme, deriving findings from this analysis, and applying validity strategies in order to validate the study's findings. All of these objectives were achieved.

The following research questions were addressed: what are the teaching practices of multiple document comprehension by teachers of subjects taught in English at bilingual middle schools? What are the evaluation practices of multiple document comprehension in subjects taught in English at bilingual middle schools? The research findings provide evidence that there are not many teaching practices of multiple document comprehension in subjects taught in English at bilingual middle schools. Participants reported to not be aware of their own practices until after many years of teaching experience. Only two of them said that they used illustrate activities such as graphic organizers, debate and discussion. Regarding the evaluation practices of multiple document comprehension in subjects taught in English at bilingual middle schools, they were nonexistent. Also, none of the participants said to evaluate multiple or single text sources.

Based on the responses, only two of five participants knew about multiple document comprehension process beforehand, and were familiar with tasks that involve it. Both participants hold a graduate degree in the educational field. Currently, one of them is a PhD student. From the research analysis, I conclude that the possible factor that influences on the diverse participants' consciousness about multiple document comprehension is their academic level. Having studied a postgraduate degree may have caused participants face the need to read multiple texts to a greater extent. Also, the participant who holds an associate degree struggled the most to answer the multiple document referring questions. Also, this participant was the one who studied longer time ago so that might be another important factor.

Another important point is that although the three participants mentioned before have taught in the same bilingual school under the same academic system, materials, and syllabus; they have different approach at using materials such as the book, and they stated different ways of using of it. This indicates a strong influence of their academic level due to the manner in which they use the materials available for multiple documents comprehension or single text. On one hand, both participants who have graduate-level education reported that the book and syllabus promoted multiple document comprehension. On the other hand, the participant who holds an associate degree only related the material with single text comprehension tasks.

From the perspective of the sociocognitive interactive model of reading comprehension (Unrau and Ruddell, 2013), the findings seem to indicate that most of the participants in this study lack knowledge of the cognitive processes that students are supposed to carry out in order to comprehend multiple documents. Three of the participants do not have knowledge about the strategies to teach multiple document comprehension, and none of them evaluates this type of reading comprehension. This lack of knowledge leads to an inability to make instructional decisions that put multiple document comprehension into practice. Only one participant reports to promote multiple document comprehension among the students consistently, and another reports becoming conscious of the need to do it only after she went to graduate school. Therefore, the ideal representation that is described in the Documents model as part of the knowledge-construction from diverse sources is unlikely to be achieved by their students. This is as a result of the absence of teaching practices that demand students to immerse themselves in the process of Multiple Documents–Task-based Relevance Assessment and Content Extraction (MD-TRACE).

Previous studies in multiple document comprehension have focused on students mostly (Braasch, Bråten, Strømsø and Anmarkrud, 2014; Strømsø, Bråten, Britt, and Ferguson, 2013) So far there is no any research that referred to teachers' practices in multiple document comprehension in bilingual schools. My findings show that in general, teachers did not report a lot of practices. More than half of the participants interviewed did not report any practices towards multiple documents, but single text comprehension. This perhaps explains why students in our context do not succeed on Programme for International Student Assessment (PISA), and it gives us an idea about the student's undeveloped ability in multiple documents literacy due to the fact that their teachers do not receive formal training; as a result, their practices do not involve multiple document comprehension.

The main value of this research paper lies in its description of how teachers of content-area courses in bilingual middle schools report that they teach and evaluate multiple document comprehension in their classes. Since they do so in very limited ways, this means that they need specific training in order to incorporate the teaching and evaluation of multiple source comprehension to their teaching practices. The limitations of this study are the teachers' limited availability to participate in the study and the conditions to participate. The sample needed to include teachers of content-area courses in bilingual middle schools, but there are not many bilingual schools in the area, which made it difficult to have a wider sample. The

recommendations for further studies are the following: greater sample of participants, and more background diversity to include a wider range of working experience.

REFERENCES

- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences, 30*, 64-76. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.007>
- Barzilai, S., & Eshet-Alkalai, Y. (2015). The role of epistemic perspectives in comprehension of multiple author viewpoints. *Learning and Instruction, 36*, 86-103. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.12.003>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report, 13*(4), 544-559. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>
- Braasch, J. L., Bråten, I., Strømsø, H., & Anmarkrud, Ø. (2014). Incremental theories of intelligence predict multiple document comprehension. *Learning and Individual Differences, 31*, 11-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.012>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 195-207. doi: 10.1177/001440290507100205
- Bråten, I., & Strømsø, H. (2010). When law students read multiple documents about global warming: Examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing. *Instructional Science, 38*(6), 635-657. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-008-9091-4>
- Bråten, I., & Strømsø, H. (2014). Students' sourcing while reading and writing from multiple web documents. *Nordic Journal of Digital Literacy, 9*(2), 92-111. Retrieved from https://www.idunn.no/dk/2014/02/students_sourcing_while_reading_and_writing_from_multiple_
- Britt, M., Rouet, J., & Braasch, J. (2013). Documents as entities: Extending the situation model theory of comprehension. In M. Britt, S. Goldman, & J. Rouet (Eds.), *Reading-from words to multiple texts* (pp. 160-179). New York, USA: Routledge.
- Cerdán, R., & Vidal-Abarca, E. (2008). The effects of tasks on integrating information from multiple documents. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 209-222. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.209

- Chou, Y. C. (2008). Exploring the reflection of teachers' beliefs about reading theories and strategies on their classroom practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, *16*, 183-216. Retrieved from <http://www.cohss.fcu.edu.tw/wSite/public/Attachment/f1378096979125.pdf>
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? *Contemporary Educational Psychology*, *35*(3), 157-173. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.11.002
- Goldman, S. R., Lawless, K. A., & Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension assessment. In M. A. Britt, S. R. Goldman, and J. F. Rouet (Eds.). *Reading: From words to multiple texts*, (pp. 180-199). NY: Routledge, Taylor. In Britt, Goldman, & Rouet, *Reading: From words to multiple texts* (pp. 180-199). New York, USA: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Goodwin, D., Narváez, O. M., Macola, C., & Núñez, P. (2015). *Percepciones interinstitucionales sobre la formación de profesores de inglés*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana. Retrieved from <http://www.uv.mx/bdh/files/2016/01/percepciones-interinstitucionales-sobre-la-formacio%CC%81n-de-profesores-de-ingle%CC%81s.-Con-ISBN-final.pdf>
- Heffington, D. (2011). El departamento de lengua y educación: una mirada retrospectiva. In M. Reyes (coord), *20 años de lenguas extranjeras en la Universidad de Quintana Roo* (pp. 165-181). Chetumal: UQRoo-Planea.
- Karimi, M. N., & Shabani, M. B. (2013). Comparing the strategic behavior of more successful vs. less successful readers of multiple technical reading texts. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *7*(2), 125-138. doi: 10.1080/17501229.2012.726223
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Linderholm, T., Therriault, D. J., & Kwon, H. (2014). Multiple science text processing: Building comprehension skills for college student readers. *Reading Psychology*, *35*(4), 332-356. doi: 10.1080/02702711.2012.726696
- Maier, J., & Richter, T. (2013). Text belief consistency effects in the comprehension of multiple texts with conflicting information. *Cognition and Instruction*, *31*(2), 151-175. doi: 10.1080/07370008.2013.769997
- Martínez-Mesa, J., González-Chica, D. A., Duquia, R. P., Bonamigo, R. R., & Bastos, J. L. (2016). Sampling: how to select participants in my research study? *Anais Brasileiros de Dermatologia*, *91*(3), 326-330. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/abd1806-4841.20165254>

- Mason, L., Scrimin, S., Tornatora, M., & Zaccoletti, S. (2017). Emotional reactivity and comprehension of multiple online texts. *Learning and Individual Differences, 58*, 10-21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.07.002>
- Merkt, M., Werner, M., & Wagner, W. (2017). Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks. *Learning and Individual Differences, 54*, 135-148. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.021>
- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. In F. Genesee (ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp.159-182). New York, USA: Cambridge University Press.
- Nokes, J. D. (2005). *The effects of explicit strategy instruction on high school students' analysis of multiple texts*. The University of Utah.
- OECD. (2019). Reading performance (PISA). Retrieved from <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>
- OECD (2016). PISA 2015 assesment and analytical framework: Science, reading, mathematic and financial literacy. Paris, France: OECD Publishing. . doi: 10.1787/9789264255425
- Ordoñez, C. (2011). Education for bilingualism: Connecting Spanish and English from the curriculum, into the classroom, and beyond. *Profile Issues in TeachersProfessional Development, 13*(2), 147-161. Retrieved from <http://www.bdigital.unal.edu.co/27811/>
- Perales-Escudero, M. (2013). Teaching intercultural awareness in the EFL classroom: A case study using critical reading. *Intercultural Education, 24*(3), 251-263. doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793037>
- Perales-Escudero, M., Busseniers, P., & Reyes, M. (2017). Variation in pre-service EFL teachers' implicit theories of reading: A qualitative study. *MEXTESOL Journal, 41*(4), 1-18. Retrieved from http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=2618
- Piantanida, M., & Garman, N. B. (2009). *The qualitative dissertation second edition, a guide for students and faculty*. Thousand Oaks, USA: Corwin Press.
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Qualitative research in health care: analysing qualitative data. *British Medical Journal, 320*(7227), 114. doi: 10.1136/bmj.320.7227.114
- Protacio, M. S., & Jang, B. G. (2016). ESL teachers' perceptions about English learners' reading motivation. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice, 65*(1), 166-181. doi: <https://doi.org/10.1177/2381336916661532>

- Rouet, J., & Britt, M. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In J. McCrudden, J. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Charlotte, USA: Information Age Publishing.
- Rouet, J.-F., Britt, A., & Perfetti, C. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. Van-Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 88-109). Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (2013). Reading as a meaning-constructive process: The reader, the text and the teacher. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 996-1056). Newark, USA: International Reading Associations.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2013). Multiple document comprehension: An approach to public understanding of science. *Cognition and Instruction, 31*(2), 122-129. doi: <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.771106>
- Strømsø, H., Bråten, I., Britt, M., & Fergus, L. (2013). Spontaneous sourcing among students reading multiple documents. *Cognition and Instruction, 31*(2), 176-203. doi: <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769994>
- Taboada, A., & Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers and Teaching, 18*(1), 101-122. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622559>
- Vega, N. (2011). *Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación* (Doctoral dissertation, Universitat Ramon Llull). Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/140/14032016003.pdf>
- Vega, N., Bañales, G., & Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(57), 461-481. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Vega, N., Perales, M., & Correa, S. (2019). Prácticas de enseñanza y evaluación de la comprensión lectora de múltiples fuentes en educación secundaria: un estudio mixto. Ciudad Victoria, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and method*. Thousand Oaks, USA : Sage Publications.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research: From start to finish*. New York, USA: The Guilford press.

APPENDIX A. INTERVIEW PROTOCOL

DATOS CONTEXTUALES

1. NOMBRE DE LA ESCUELA:
2. TIPO DE ESCUELA:

Marcar con una "X" según sea el caso

GENERAL PÚBLICA

TÉCNICA PÚBLICA

TELESECUNDARIA

PRIVADA

3. MUNICIPIO:
4. ZONA ESCOLAR:
5. NIVEL DE MARGINACIÓN:

DATOS DEL ENTREVISTADO

1. SEXO:
2. EDAD:
3. FORMACIÓN PREVIA:
4. ÚLTIMO GRADO DE ESCOLARIDAD:
5. INSTITUCIONES DONDE HA OBTENIDO SU(S) GRADO(S):

6. AÑOS DE EXPERIENCIA LABORAL FRENTE A GRUPO EN SECUNDARIA:
7. ASIGNATURAS QUE IMPARTE:
8. GRADOS QUE IMPARTE:
9. CANTIDAD DE GRUPOS QUE ATIENDE:
10. CANTIDAD DE ALUMNOS QUE ATIENDE APROXIMADAMENTE EN SECUNDARIA:

FORMACIÓN PREVIA

1. ¿Durante su licenciatura recibió formación para la enseñanza de la comprensión de lectura?

SÍ _____ NO _____

2. En caso afirmativo, ¿recibió durante su licenciatura formación para la enseñanza de la comprensión de lectura comparativa de varias fuentes?

SÍ _____ NO _____

3. ¿Durante los últimos cinco años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de lectura?

SÍ _____ NO _____

4. ¿Durante los últimos cinco años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de lectura comparativa de varias fuentes?

SÍ _____ NO _____

5. De acuerdo a las preguntas 3 y 4 marcar con "X" según sea el caso

Tipo de formación	Comprensión de lectura	Comprensión de lectura comparativa de varias fuentes
-------------------	------------------------	--

Cursos

Talleres

Diplomados

A través de estudios de posgrados realizados

6. ¿Puede explicarnos en qué ha consistido la formación que ha recibido?

7. ¿Considera usted que la formación recibida es pertinente para el ejercicio de su práctica docente? En términos de favorecer la comprensión de lectura y específicamente la comprensión de lectura comparativa de fuentes. ¿Por qué?

PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS

NOTA: HACER ÉNFASIS DURANTE LA ENTREVISTA QUE LAS PREGUNTAS ESTÁN CENTRADAS EN LA LECTURA DE COMPRENSIÓN ENTRE VARIAS FUENTES

1. ¿Cuál es su noción (idea) de los procesos que implica la lectura comparativa entre varias fuentes (comprensión de múltiples textos que pueden ser textos, artículos, videos, artículos de revista, artículos de periódico)

2. ¿Qué actividades o tareas (en clase o extraclase) considera usted que requieren leer más de un texto de manera comparativa o integrada?

3. ¿Utiliza usted estrategias/actividades de enseñanza para fomentar la lectura comparativa entre varias fuentes?

SÍ _____ NO _____

En caso afirmativo, mencione algunos ejemplos

4. ¿Enseña a sus alumnos estrategias de lectura comparativa entre varias fuentes? (por estrategias nos referimos a las actividades que les enseña a hacer a los alumnos, del tipo buscar idea principal y otras)

SÍ _____ NO _____

En caso afirmativo, de ejemplos y comente cómo las desarrolla.

5. ¿Solicita a sus alumnos tareas que implican la lectura comparativa entre varias fuentes?

SÍ _____ NO _____

En caso afirmativo, de ejemplos y comente cómo las desarrolla.

6. En caso de haber respondido afirmativamente a las preguntas 3 y/o 4 y/o 5, ¿qué tipo de fuentes utiliza para favorecer la lectura comparativa entre varias fuentes? (ejemplo fuentes en internet, blogs, libro de texto)

7. En caso de haber respondido afirmativamente a las preguntas 3 y/o 4 y/o 5, ¿qué tipo de texto (narrativo, expositivo, informativo, argumentativo) utiliza para favorecer la lectura comparativa entre varias fuentes?

8. ¿Qué tipo de temas utiliza para favorecer la lectura comparativa entre varias fuentes?

A modo de ejemplo para contextualizar las actividades de evaluación de las fuentes se cita la siguiente competencia:

Con relación a la competencia científica:

“Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica. Implica que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan comprender mejor los fenómenos naturales y relacionar estos aprendizajes con la vida cotidiana, de manera que entiendan que la ciencia es capaz de responder sus preguntas y explicar fenómenos naturales cotidianos relacionados con la vida, los materiales, las interacciones, el ambiente y la salud.

En este proceso los alumnos plantean preguntas y buscan respuestas sobre diversos fenómenos y procesos naturales para fortalecer su comprensión del mundo. A partir del análisis, desde una perspectiva sistémica, los alumnos también podrán desarrollar sus niveles de representación e interpretación acerca de los fenómenos y procesos naturales. Igualmente, podrán diseñar y realizar proyectos, experimentos e investigaciones, así como argumentar utilizando términos científicos de manera adecuada y fuentes de información confiables, en diversos contextos y situaciones para desarrollar nuevos conocimientos.”

9. ¿Evalúa las fuentes que utilizan sus alumnos en las tareas que usted solicita?

SÍ _____ No _____

En caso afirmativo, comente sobre cómo las evalúa.

10. ¿Enseña a sus alumnos estrategias para evaluar las fuentes que consultan?

SÍ _____ comente ¿cuáles son?

No _____ si no lo hace, ¿a qué se debe?

11. ¿Evalúa la lectura comparativa entre varias fuentes (comprensión de múltiples textos)? Es decir, evalúa la integración o relación que sus alumnos establecen entre las diferentes fuentes o textos.

SÍ _____

NO _____, si no lo hace, ¿a qué se debe?

12. En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta 10, ¿qué aspectos evalúa?

13. En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta 11, ¿qué estrategias o instrumentos de evaluación utiliza para valorar contenidos, estrategias y actitudes? (omitir en caso de respuesta negativa a la pregunta anterior 12)

14. ¿Qué tipo de evaluación utiliza?

PERCEPCIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE MÚLTIPLES TEXTOS

15. Desde su perspectiva ¿El programa de estudios de la asignatura que imparte contribuye al desarrollo de la comprensión de lectura comparativa entre varias fuentes?

Sí _____ ¿por qué? No _____ ¿por qué?

16. Desde su perspectiva ¿El libro(s) que utiliza para la asignatura que imparte contribuye al desarrollo de la comprensión de lectura comparativa entre varias fuentes?

Sí _____ ¿por qué? No _____ ¿por qué?

17. Desde su perspectiva de ser el caso ¿los recursos (tecnología, ambiente) que le aporta su institución contribuyen al desarrollo de la comprensión de lectura comparativa entre varias fuentes?

Sí _____ ¿por qué? No _____ ¿por qué?

18. A partir de su experiencia ¿cuenta con las condiciones (ejemplo: condiciones extraescolares, haber recibido formación pertinente) necesarias para llevar a la práctica la enseñanza de la comprensión de lectura comparativa entre varias fuentes acorde con las competencias establecidas en el programa de estudios?

Sí _____, ¿cuáles son esas condiciones?

No _____, ¿Por qué? ¿Cuáles serían esas condiciones?

18. ¿Atiende usted alumnos cuya lengua materna no es el español?

SÍ _____

NO _____

19. Desde su perspectiva, ¿considera que la lengua en el caso de estudiantes indígenas o transnacionales influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en general y del desarrollo de la comprensión de lectura comparativa entre varias fuentes en particular?

Sí _____ ¿por qué?

No _____ ¿por qué?

20. Desde su perspectiva ¿Considera usted que el estrato socioeconómico de los estudiantes influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en general y del desarrollo de la comprensión de lectura comparativa entre varias fuentes en particular?

Sí _____, ¿por qué?

No _____, ¿por qué?

21. ¿Tiene algún comentario adicional o información que le gustaría compartir sobre sus formas de enseñar y evaluar la comprensión de múltiples fuentes?

APPENDIX B. TRANSCRIPTS

Entrevista 28 de agosto.

E: Vamos a empezar con los datos conceptuales.
Entonces ¿Cuál es el nombre de la institución en la que impartiste clase?

T: Es instituto Wozniak

E: El tipo de escuela es privada ¿verdad?

T: Sí, privada.

E: ¿Qué edad tiene?

T: 23 años

E: último grado de escolaridad...

T: Licenciatura

E: ¿En qué institución obtuvo su grado?

T: En la uqroo universidad de Quintana Roo

E: en la licenciatura en lengua inglesa

T: lengua inglesa

E: ¿Cuántos años de experiencia laboral ha tenido frente a grupo?

T: 3 años

E: En esta institución privada las asignaturas que imparte fueron ¿cuáles fueron?

T: fueron Grammar, Phonics, Vocabulary, Mathematics, and ¿ya dije Grammar? Science

E: ¿Qué grado impartiste?

T: primero segundo y tercero de primaria

E: ¿la cantidad de alumnos que atendiste? ¿Cuántos grupos atendiste?

T: tres grupos

E: ¿tres grupos de esos grados?

T: Uno de cada uno. 1 de primero, una, de segundo 1 de tercero.

E: la cantidad de alumnos que aprendiste aproximadamente fueron...

T. ¿De los tres grupos? 50

E: Vamos ahorita con la formación previa ¿Durante su licenciatura recibió formación para la enseñanza de la comprensión de la lectura.

T: No. específico ese, no.

E: ¿Durante los últimos 5 años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de la lectura?

T: Sí, en un curso.

E: ¿Durante los últimos 5 años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de la lectura comparativa de varias fuentes?

T: No

E: ¿Cuál fue el tipo de formación que recibió Durante los últimos 5 años para la comprensión de la lectura. ¿Fueron cursos?

T: Sí, bueno en mi trabajo, tenía otro trabajo, nos impartían cursos acerca de los libros como Cómo enseñar Las partes de reading, viene una lección de reading y nos decía como Cómo enseñarla y Cuando hice un curso en el extranjero igual no enseñaron cómo. Cómo hacerlo más interactivo.

E: Ah, perfecto, entonces, entonces han sido cursos ¿talleres?

T: más que nada sólo los cursos en sí.

E: ¿Diplomados?

T: No

E: Ah okay. ¿Considera usted que la formación recibida es pertinente para el ejercicio de su práctica docente? me refiero en términos de favorecer la comprensión de lectura y específicamente en la comprensión de lectura comparativa de varias fuentes?

T: y la comprensión de lectura sí pero de comparativa de fuentes no porque es básicamente La bibliografía que está en el libro más no el nivel que yo impartía, no tenía que enseñarles a buscar diferentes Fuentes simplemente la que estábamos trabajando.

E: ¿Cuál es su noción o idea de los procesos que implica la lectura comparativa entre varias fuentes, me refiero a la comprensión de múltiples textos que pueden ser de un artículo, o de diversos, y un video.

T: ¿los procesos?

E: ¿Cuáles son los noción cuál es tu idea de estos procesos?

T: pues, depende, o sea en algunos, el tipo de, no sé, de lecturas largas, depende Para qué es el propósito ¿no? Algunas veces, Buscar cómo la idea principal de un texto o leer la narrativa depende de eso.

E: ¿Qué actividades o tareas considera usted que retienen leer más de un texto de manera comparativa o integrada?

T: posiblemente la, en la enseñanza, no sé, de Literatura por ejemplo cuando llevamos la materia de literatura tenemos que leer diferentes Fuentes ¿no? o cuando está uno investigando tienes que diferentes Fuente ¿no? Artículos, literatura.

E: ¿Utiliza usted estrategias o utilizaste, mejor dicho, estrategias actividades de enseñanza para fomentar la lectura comparativa de varias fuentes?

T: ¿qué yo las haya enseñado?

E: Sí, unas actividades que den pauta a la comprensión de lectura de múltiples fuentes

T: Eh no, en el área en el que estaba no. Sólo me basaba en los materiales que teníamos. Con el material que teníamos y no había que buscar como que otra fuente ni artículos ni nada.

E: ¿Enseñaste a tus alumnos estrategia de lectura comparativa de varias fuentes? me dijiste que no ¿verdad? Que te basabas en el libro. Entonces, ah, ¿le solicitaste a tus alumnos tareas que implicaron la lectura comparativa Entre varias fuentes.

T: no porque era nivel básico, ajá, muy pequeños de primaria

E: ¿Qué edad tenían estos?

T: Los niños desde 6 o 7 años los de primero y 9 o 10 los de tercero.

E: Okay ¿qué tipos de temas utilizaste para fomentar la comprensión de la lectura en estos pequeñitos?

T: Cuentos, muchos cuentos, de hecho teníamos materiales didácticos de las versiones de los libros grandes, muy grandes, entonces eran parte de actividades integrativas pero para kinder, sin embargo podíamos utilizarlos en otro niveles para que ellos pudieran disfrutarlo T: T: ¿no? y en los libro tenían lecturas. Toda la gramática, vocabulario y la fonética iban relacionados con una

lectura. Nuestros libros manejaban lecturas y teníamos que, primero, estudiar la gramática, la fonética, el vocabulario para después poder leer la lectura.

E: ¿Y en la clase de ciencias?

T: En la clase de ciencias también eran textos de pequeño artículos que tenían dependiendo el nivel de los niños pero normalmente hacíamos actividades o teníamos como un muppet, una marioneta, entonces los niños, para motivarlos a que ellos leyeran y pasaban al frente con la marioneta para que pudiera leer la historia.

E: Oh excelente ¿Esto lo hacían en inglés?

T: Sí, en inglés.

E: ¿Evaluabas la fuentes que utilizaban tus alumnos?

T: No porque que era del libro.

E: Entonces, ellos, cuando dejabas una actividad fuera del aula...

T: se basaba normalmente del libro.

E: Del libro, okay. En caso de las actividades relacionadas con la comprensión de la lectura ¿qué aspectos se evaluaban?

T: De la comprensión lectora, pues se hacían, mucha veces de la idea principal, the main idea, tenían que identificarla, los personajes y describir las situaciones, contestar preguntas de comprensión de la lectura relacionadas a las actividades que hacían, a los personajes, a la idea principal y cuestiones así.

E: Entonces esos aspectos se evaluaban ¿no?

T: Sí, con preguntas.

E: ¿Qué estrategias o instrumentos de evaluación utilizabas para valorar los contenidos y estrategias y actitudes con respecto a estas actividades específicas?

T: Normalmente eran lo de contestar las preguntas y a veces representar la historia, como eran pequeños, insisto, no podían dejarles, no sé una síntesis ¿no? o un resumen pero pues muchas veces eran trabajos extras en casa, no sé, representarlos con imágenes oraciones.

E: ¿Qué tipo de evaluación utilizaste?

T: ¿para la comprensión lectora? Pues, realmente no se evaluaba en sí que fuera 100 % ,sino que solamente eran cuestionarios que se les ponían.

E: y ¿tu método de evaluación general?

T: General eran Exámenes, dependía de algunas veces teníamos spelling b para vocabulario y fonética, otras veces hicimos science fair y eso, se calificaba science muchas veces igual, phonics para la pronunciación y vocabulario que tienen que adquirir y cuando era gramática pues muchas veces se tenía que evaluar como en forma escrita, igual que vocabulario. Y fonética en exámenes de lectura para checar su fluency y su pronunciación.

E: ¿llevabas alguna rúbrica?

T: Sí, teníamos que, dentro de la rúbrica de evaluación teníamos que incluir la disciplina en la clase, tareas en casa, tareas en el salón de clases y el examen escrito. Eran 4.

E: ¿Qué porcentaje tenían?

T: la disciplina era de 10 %, la participación era 40, el examen 40 y la tareas de casa 10.

E: Okay, ahora vamos con la percepción de las condiciones para la enseñanza de la comprensión de múltiples textos ¿desde su perspectiva el programa de estudios de las asignaturas que impartiste contribuyó al desarrollo de la comprensión de la lectura de múltiples fuentes?

T: No, en ese caso no porque solamente se basa del libro.

E: Desde su perspectiva ¿el libro que se utiliza para la asignatura que impartió, perdón, contribuyó al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples textos?

T: No, bueno no porque la mayoría eran cuentos y ensayos eran explicaciones, definiciones más que nada, no habían artículos ni cuestiones así.

E: Desde su perspectiva de ser el caso ¿los recursos referentes a la tecnología y el ambiente que le aportó la institución contribuyeron al desarrollo de la comprensión de la lectura?

T: Sí, cuando hacía presentaciones proyectadas, pues, podían ver, muchas veces como que los ejemplos, cómo escribir las oraciones o leerlas o cosas así.

E: A partir de su experiencia ¿cuenta con las condiciones necesarias para llevar a la práctica de la enseñanza de la comprensión de lectura de múltiples fuentes acorde con las competencias establecidas en el programa de estudios? bueno, en este caso no es de múltiples fuentes, sino de comprensión de lectura en general.

T: ¿En general del nivel de primaria?

E: Mhm

T: Yo creo que sí pero muchas veces lo más difícil es el nivel, el de los alumnos porque muchas veces pueden, a veces, leerlo y tener buena pronunciación y todo pero a veces es muy difícil que comprendan por el nivel de vocabulario y cuestiones así.

E: En los grupos que atendió ¿tenía algún estudiante que su lengua materna no fuese el español?

T: Sí, eh, tenía tres alumnos que eran de china.

E: Y ¿cree que esto afectaba la comprensión del alumno?

T: Mucho porque, bueno, tenía dos en segundo año eran hermanos, uno originalmente tenía que estar en tercer año pero como no se adaptó, tenía como un problema de adaptación y de convivencia se quedó en segundo año con la hermanita, pero ella no interactuaba, no hablaba y nada. Entonces sí, casi no hablaba español, muy difícilmente, a diferencia de su hermanita que era más pequeña y ella sí hablaba muy bien español, pronunciaba muy bien, utilizaba los modismos de español y en cuestión de lectura llegó a comprender porque trabajaba bien el vocabulario.

E: Eso en español ¿y en inglés?

T: En español sí hablaba muy bien, en inglés pues con las clases ella, no se le dificultaba y sí llegó a comprender los textos muchas veces porque sabía el vocabulario, le entendía tal vez no al 100 % pero le entendía a veces mejor que sus compañeros que estaban en español, que sabían español. Y del caso del que estaba en tercer año el niño, el casi no hablaba español, no conjugaba y cuestiones así, de hecho, en su desempeño en español no era nada bueno tampoco y en inglés mucho menos .

E: desde su perspectiva ¿considera que la lengua en el caso estudiantes indígenas o transnacionales Influye en las prácticas de la enseñanza aprendizaje de la lectura en general y de la lectura comparativa en varias fuentes, en particular? Ahorita no solamente del aprendizaje, sino que como maestro al dar instrucción.

T: ¿Qué dificulta que no sean, que sean de otro, que hablen otra lengua? Sí, sí dificulta bastante porque si no tienen el nivel ni de la lengua que se está enseñando ni de la lengua que se hablan en el país, pues muchas veces tienen esa barrera. Pero cuando a veces tienen el conocimiento en inglés Aunque no sea su primera lengua, no hay ningún problema.

E: Desde su perspectiva ¿considera usted qué el estrato socioeconómico de los estudiantes influye en las prácticas de la enseñanza aprendizaje de la lectura en general?

T: no, bueno, en México muchas veces, influye mucho Cómo crecieron, si en casa pues por cuestiones de tener que trabajar muchos dejan la escuela y son analfabetas, sí afecta ¿no? pero en cuestión de actitud, pues, depende de la persona. No porque tenga un estrato social o económico bajo quiere decir que implica que no pueda o no, se le sea más difícil comprender la lectura simplemente es cuestión de que si desde pequeño no lo llevaron o no tiene el gusto por hacerlo se le puede dificultar pero yo creo que no tiene mucho que ver.

E: Desde su perspectiva ¿considera que la lengua en este caso de educación bilingüe, enseñanza impartida en inglés, influye en las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de la lectura? de la comprensión de la lectura que esté dada en inglés.

T: Pues regreso a lo mismo, si no tienen el nivel adecuado sí influye y depende el tipo de clase cuando tienes que dar la clase solo en inglés; como en su caso, igual, tuve yo que trabajar en una escuela que solo se habla inglés en las clases sí es difícil muchas veces porque no tienen el conocimiento cuando preguntan o muchas veces los alumnos no preguntan porque no saben decirlo en inglés o de plano no entienden. Entonces sí es difícil pero pues hay otras estrategias ¿no? para enseñar por eso antes de leer se tiene que ver el vocabulario y bueno en mi experiencia yo así lo manejaba: primero el vocabulario que depende del nivel les puede costar más trabajo ¿no? identificar primero las palabras y ya después que lean. Entonces a veces sí dificulta pero depende de su nivel.

E: Y en este caso ¿en la comprensión de lectura de múltiples textos? referente a lo mismo pero en niveles más avanzados ¿consideras que sí afectaría que el idioma de instrucción sea diferente al idioma de la región o del lugar?

T: Pues si eres avanzado no debería de afectar, ya puedes seguir órdenes y leer. Ya tienes el nivel para leer el texto entonces no debería de afectar.

E: ¿Crees que la cantidad de alumnos que tenías en cada grupo influyó en las prácticas de la enseñanza-evaluación de la comprensión de textos?

T: No, porque realmente no tenía muchos alumnos.

E: O sea pero crees que eso favoreció o...

T: A ese nivel sí porque muchas veces no se puede estar pendiente de la comprensión por eso es que se llevaba a cabo cuestionarios o actividades extras después de las lecturas. Cuando se tiene un grupo extenso o amplio creo que sería lo adecuado pero ya cuando sea un grupo pequeño es mucho más fácil que se pueda hacer una retroalimentación o una evaluación oral y sería mejor.

E: Ya para finalizar ¿tiene algún comentario adicional o información que le gustaría compartir sobre sus formas de enseñar y evaluar la comprensión de la lectura y comprensión de lectura en múltiples fuentes?

T: Em no, tal vez solo antes de dejar un texto depende del tipo pues asegurarse que los alumnos sepan para qué se utilizan. Por ejemplo, los artículos es muy diferente a leer un cuento, no sé, a leer una fábula o investigar y que lean un tesis, depende del nivel educativo pero pues sería mejor como que antes asegurarse que sepan cuál es el propósito y el tipo de fuente que van a leer para que sepan que esperar. Y de la otra cuestión, pues como decía, primero enseñar ciertas palabras si se puede, y ya para que se les facilite la lectura.

E: Bueno, muchas gracias, esto sería todo por la entrevista.

T: De nada.

E: Gracias por su participación.

Entrevista del 5 de septiembre de 2018

E: Buenos días maestra, vamos a empezar la entrevista con un poquito de los datos contextuales ¿nombre de la escuela en la que ejerció como docente en educación bilingüe?

M: Es Cumbres, instituto Cumbres Chetumal.

E: ¿Es una escuela privada?

M: Sí

E: De aquí del municipio y vamos ahorita con sus datos ¿qué edad tiene maestra?

M: 32 años

E: ¿El último grado de escolaridad que tiene es?

M: Maestría en educación

E: ¿En qué instituciones ha obtenido sus grados?

En la universidad de Quintana Roo

E: ¿Licenciatura y maestría?

M: Mhm

E: ¿Cuánto años de experiencia laboral frente a grupo tiene?

M: Ocho

E: ¿Cuándo impartió clase en educación bilingüe? ¿Cuáles fueron estas asignaturas?

M: Es literatura, literatura en inglés.

E: ¿Únicamente esa materia?

M: Sí, bueno a nivel preparatoria y a nivel preescolar fue ciencias naturales.

E: Entonces me dice que los grados que impartió estaban en preparatoria ¿qué grado?

M: Preparatoria, pues, todos los grados de preparatoria; de primero a tercero.

E: ¿Y en preescolar?

M: Y preescolar era tercero.

E: ¿cuál fue la cantidad de alumnos atendió durante ese periodo?

M: Okay, bueno, aproximadamente por cada grupo eran alrededor de 20 alumnos, entre 15 y 20 alumnos.

E: ¿y cuántos grupos eran estos?

M: Eran, pues en preparatoria, eran los típicos A y B que creo que ahorita ya no están así.

E: ¿por cada grado?

M: Mhm

E: O sea, seis grupos.

M: Sí y en preescolar eran dos grupos nada más.

E: Aproximadamente ¿cuánta era la cantidad de alumnos que atendía en ese entonces?

M: Pues es que no sé, pues, te había comentado que eran entre veinte y quince alumnos... como 160 de los cuales 40, alrededor de 40 eran de preescolar y lo demás eran de preparatoria.

E: Vamos a pasar a la sección de formación previa.

¿Durante su licenciatura recibió formación para la enseñanza de la comprensión de lectura?

M: Eh sí.

E: ¿Recibió durante su licenciatura formación para la enseñanza de la comprensión de lectura comparativa de varias fuentes?

M: No. Eso lo obtuve ya en un grado más adelante que fue la maestría.

E: ¿Durante los últimos cinco años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de la lectura?

M: Sí

E: ¿Durante los últimos cinco años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de la lectura comparativa de varias fuentes?

M: Sí

E: Okay, de acuerdo con las preguntas que me acaba de responder, me va a indicar el tipo de formación que obtuvo; si fueron cursos, talleres, diplomados, o tal vez de estudios de posgrado realizados... en la comprensión de la lectura y comprensión de la lectura comparativa de varias fuentes.

M: Okay, ah, bueno, fueron... fue en diferentes situaciones ¿no? pero inicialmente fue en la última etapa de, bueno no, sí, la última etapa de lo que sería licenciatura en lengua inglesa donde teníamos que observar o comparar las creencias de un texto y de otro pero se acentuó más en la maestría porque tienes que observar varios autores y todo eso, entonces, la Mayoría de los autores, no te ponen siempre autores que siempre están de acuerdo con algo, tenía algunas variaciones. y yo creo que lo que fue más clave, fueron los talleres a los que asistí, no son talleres que digamos, sí se promueven dentro de la universidad y los dan los mismos maestros como el profesor Moisés pero son de alguna manera como externos a lo que sería la educación de grado; son como tú vas quieres. entonces como yo tenía un poco de problemas al principio para poder expresar mi opinión separándola o dándola de manera objetiva, Entonces empecé a asistir a ciertas pláticas o talleres que daba el profesor Moisés y otros profesores. Entonces así es como pude irme capacitado respecto a eso.

E: y ¿ha tomado algún diplomado al respecto?

M: No

E: entonces ¿considera usted que la formación recibida es pertinente para el ejercicio de su práctica docente? En términos de favorecer la comprensión de la lectura y específicamente la comprensión de lectura comparativa de varias Fuentes.

M: en mi experiencia de licenciatura, creo que no tanto. no quiero decir que haya sido como formación innecesaria o que no haya aplicado lo que yo aprendí dentro de la licenciatura pero respecto a este tema no. En la maestría creo que sí; sin embargo, por lo mismo que este tipo de actividad requiere de análisis y tiempo creo que sí se ve un poco limitado pero en la maestría sí.

E: pero ¿en su práctica docente cuando impartió clase en educación bilingüe? Sí le sirvieron estos para aplicarlos en su práctica docente...

M: bueno, es que, en el tiempo en el que yo estuve dando clases en Cumbres, fue antes de entrar a la maestría. Hace como 3 años. pero respecto a lo que yo he aplicado dentro de mí clases ahora yo creo que, yo creo que sí, yo personalmente sí noto una diferencia entre por ejemplo los ejercicios que antes nos hacían Cuando a mí me tocó estudiar la licenciatura a los que se hacen a los que se hacen después de la maestría que ya empiezan a observarse este tipo de prácticas ¿no? lectura comparativa, entonces, aplicado a actualmente a mí contexto actual como a mí práctica actual, creo que sí me ha ayudado sin embargo para traducirlo ya en el salón de clases, es un poquito diferente. Creo que lo que me ha ayudado más es en mi búsqueda del material qué voy a utilizar para mí práctica.

E: Okay, ahora vamos con percepción de las prácticas.

Cuál es su noción o idea de los procesos que implica la lectura comparativa entre varias fuentes? ¿Usted tiene una idea de cómo funciona esto de la lectura comparativa de varias fuentes?

M: pues es básicamente comprender lo que dice cada autor no y observar perspectivas diferentes de acuerdo a un tema. Tratar de analizarlas de manera objetiva.

E: ¿Qué actividades o tareas considera usted que requiere leer más de un texto de manera comparativa o integrada?

M: ¿Cómo que qué actividades y tareas?

E: por ejemplo, aquí tengo un ejemplo; en primer grado en el bloque 2, se tiene como práctica social del lenguaje integrar información En una monografía. Y esto implica hacer su biografía, tienen que leer ideas que se contrastan para poder redactar Este es un ejemplo de una actividad que pueda aplicarse en la lectura comparativa.

M: Ah okay, por ejemplo con organizadores gráficos, por ejemplo si se lo entrega la estudiante dos textos que sean sobre el mismo tema pero que tengan vistas o perspectivas diferente sin embargo en todos los textos existen similar similaridades y diferencias entonces al pedirle al estudiante qué Integre estos texto dentro de un organizador gráfico creo que esto es como.

E: ¿utilizaba usted estrategias o actividades de enseñanza para fomentar la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: Sí. Algo que utilizaba mucho si eran los organizadores gráficos o el debate, la discusión de ideas. ¿Qué otra estrategia?... creo que esos eran los que principalmente utilizaba. El que más me sirvió en clase creo que fue es discusión.

E: ¿Enseñó a sus alumnos estrategia de lectura comparativa entre varias fuentes? Por estrategias me refiero a las actividades que le enseña a hacer a los alumnos; por ejemplo Buscar la idea principal, videos, revistas...

si, alguna no en muchas Honestamente creo que la mayoría lo hacía yo, sin saber que era esta lectura comparativa pero hubo momentos en los que por ejemplo lo utilizamos para preguntas específicas, observar Cuál era la idea principal del texto o cuál era la finalidad del autor del autor al escribir el texto. También, pues en diferentes Fuentes usualmente los ponía en equipos para que cada quien Buscar algo sobre el tema en diferentes Fuentes ¿no? por ejemplo algunos buscaban una noticia respecto al tema o una teoría respecto al tema podría ser ya sea por un video, podría ser como en una publicación y qué más, Y eso es todo.

E: y ¿esto lo hacía con sus alumnos de preparatoria?

M: Mhm, sí.

E: ¿les solicitó a sus alumnos tareas que implicaron la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: No le solicitaba, es que tareas en sí, Más bien yo creo que eso se conformaba, o sea la actividad se conformaba una vez que ya estaban en el salón. Por ejemplo, la tarea era de, para este equipo: “ustedes tienen que revisar este tema por medio de videos y nos van a explicar; ustedes por medio de revistas, no sé. O sea retomando el ejemplo anterior. Y ya se conformaba toda la información o si construía en el salón de clases.

E: Oh, de manera participativa.

Ya me comentó que sí se empleaba de manera constructiva entre alumnos ¿qué tipo de fuentes utilizaban para favorecer la lectura comparativa de varias fuentes? Me comentó que eran videos...

M: eran videos, artículos de revista, o pública Aunque realmente no estaba enfocada en ese entonces en publicaciones académicas porque el conocimiento de comparar ya desde Fuentes académicas lo obtuve dentro de la maestría que fue después de esto. Tal vez ahora en mi práctica yo creo que sí estaría reflejado en el sentido de que ya tengo el conocimiento; Entonces, ya sé cómo puedo traducir las actividades mediante estrategias.

E: ¿Enseñó a sus alumnos estrategias para evaluar las fuentes que consultaban?

M: No, te digo que, bueno tal vez, si lo ponemos así como evaluación era más bien durante el tiempo de discusión ¿no? donde se decía, empezar a realizar una crítica constructiva de la

Fuente como si era De dónde sacaron la información que si era del Rincón del vago o algo así, tal vez fuente tan buena o quiero un canal de YouTube que era de una institución o si era así como random, entonces ahí dentro de la discusión Era lo que más hacía efecto, los mismos alumnos, yo no cuestionaba eso, lo cuestionaban los demás alumnos ¿no? entonces digamos que alguien expuso algo sobre una fuente que tal vez no era tan buena como Rincón del vago entonces el alumno era quién cuestionaba realmente el valor real de la información.

E: muy bien, ¿Entonces en ese caso es que no evaluaba la Fuentes que ellos utilizaban?

M: No, o sea no, porque no les di una evaluación cuantitativa, no tuvieron porque la valuación era oral y era entre los mismos estudiantes.

E: ¿Evaluó lectura comparativa entre varias fuentes?

M: la comprensión de textos sí, en ese sí tenía una evaluación cuantitativa por las mismas, por el mismo tipo de cuestionario que se hacía para tratar de comprender una lectura ¿no?

CómoCuál es la idea principal, Cuáles eran las intenciones, En qué período estaba situada la lectura ¿no? Y cuál era la motivación del autor.

E: ¿Qué estrategias o instrumentos de evaluación utilizaba para valorar contenidos y estrategias y actitudes con respecto A la comprensión de la lectura en este caso?

M: cuestionarios y discusiones. o sea realmente si nos ponemos a pensar en lo que te dije no existía una evaluación en sí, sino más bien, estaba sí la evaluación cuantitativa se resumía al cuestionario pero también era en discusión. Y yo creo que eso es por lo mismo de que en la licenciatura que era en ese entonces era como mi grado ¿no? alcanzado. No lo tuve muy fuerte, muy presente o tal vez no fui tan consciente, a lo mejor sí lo estaban utilizando mis maestros pero como yo no lo conocía o no sabía lo que era no estaban tan consciente de que era una estrategia ¿no? Entonces yo creo que pudo haber sido por eso, yo no, no la utilicé de una manera más formal.

E: Entonces no tenía como un porcentaje de calificación o dentro de la evaluación no se calificaba.

M: se calificaba mediante participaciones.

E: y ¿Qué porcentaje tenía o cómo evalúa usted, qué tipo de evaluación utilizaba?

M: Te digo era como solo, cuestionario que tenía un porcentaje que era de manera individual. La respuesta del cuestionario era tarea conformaba parte de la calificación total de tareas. La participación era respecto a las discusiones que hacíamos de comparar las fuentes.

E: ¿y en general la evaluación de su materia? Se integraba esta....

M: Sí porque por ejemplo, yo personalmente, es que habían dos tipos de evaluación; la institucional y la que yo hacía ¿no? En la institucional te dan ya los valores específicos y la que yo hacía cuando me dieron el permiso de hacer mi evaluación de acuerdo a lo que yo quería o a lo que yo sentía que era más importante; porque pues mi evaluación tenía mucho peso respecto a participación y tarea porque las tareas eran las que ayudaban a realizar la discusión en clase. Entonces digamos que dé a un cuestionario, dentro de un semestre se veían alrededor de 10 a 12 lecturas ¿no? Entonces se dividía el porcentaje de acuerdo a la tarea... podría haber sido la tarea respecto a, o sea ajá, pude haber sido un cuestionario, un organizador gráfico. Entre más específico fuera, había un porcentaje extra dentro de la misma evaluación; entre más detalle había, o sea que me pudieran explicar más el alumno. Eso se calificaba por medio de una rúbrica. El porcentaje que tenía tareas En ese entonces para mí alrededor de un 20% de la calificación, O sea que estaba pesadito. Y la participación otro 20% de la calificación total.

E: vamos ahorita con la percepción de las condiciones para la enseñanza de la comprensión de múltiples textos.

Maestra, desde su perspectiva ¿el programa de estudio de la asignatura que impartió contribuyó al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples fuentes?

M: no, el programa no. el programa sólo tenía cómo los temas que necesitabas enseñar de acuerdo a la metodología de la escuela, se daba estrategias pero estrategias yo creo que eran enfocadas más que nada estrategias de transferencia de información. No tanto de generación de información por parte de los alumnos generación de conocimiento por parte de los alumnos y por tanto tampoco había mucho tiempo para hacer la comparación. O sea yo, de acuerdo con lo que yo entendía, agregaba estrategias extras Cómo estás Que te comentaba inconscientemente porque no sabía que eran estas.

E: desde su perspectiva ¿el libro que utilizó para la asignatura que impartió contribuyó al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples textos?

M: Sí, No recuerdo muy bien El libro era un muy buen libro, de hecho Cumbres tiene dentro de la enseñanza bilingüe, creo que tiene una muy buena - Ay es que no me acuerdo del nombre de la publicación, Perdón del editorial - pero fue uno de los libros que más me gustó. tenía mucho apoyo para material para el profesor para clase y reflejaba mucho, o sea, evocaba mucho la discusión y la reflexión de los temas dentro del texto.

E: desde su perspectiva de ser el caso ¿ los recursos (me refiero a tecnología, el ambiente) que le aportaba su institución contribuyó al desarrollo de comprensión de lectura de múltiples Fuentes ?

M: Pues yo creo que en términos de tecnología es como el maestro aplique esa tecnología para realizar eso ¿no?

E: ¿tenía la tecnología a su disposición?

M: Ah sí, sí. La tenían los alumnos y la tenía yo como maestro.

E: A partir de su experiencia ¿cuenta con las condiciones necesarias para llevar a la práctica la enseñanza de la comprensión de lectura de múltiples fuentes acorde con las competencias establecidas en el programa de estudios que impartió?

M: yo creo que no contaba con las competencias pero tampoco creo que se me exigiera que hiciera este tipo de lectura comparativa. O sea realmente el programa era cómo te comentaba ¿no? que el alumno supiera tales lecturas, entendiera las ideas principales pero en ideas muy generales no tan... yo creo, lo que más exigía de mi Era realmente el material que les daba porque como te comentaba antes el material te daba muchas opciones para evocar reflexión y comparación de ideas.

E: ¿Atendió el alumnos cuya lengua materna no fuese el español?

M: No

E: Desde su perspectiva ¿considera que la lengua en caso de estudiantes indígenas o transnacionales influye las prácticas de la enseñanza aprendizaje de la lectura en general y de la lectura comparativa de varias fuentes, en particular?

M: Oh esta está complicada ¿puede repetirla?

E: claro, desde tu perspectiva ¿considera que la lengua en caso de estudiantes indígenas o transnacionales influye las prácticas de la enseñanza aprendizaje de la lectura en general y de la lectura comparativa de varias fuentes, en particular?

M: Pues en ese entonces a mi situación no creo que haya influido. personalmente creo que debería empezar a influir si no es que ya lo empiezo hacer porque pues si hay alguien que no comprende español deben de tomarse las capacitaciones requeridas de acuerdo al contexto en el que vas a dar clase al menos. Entonces sí creo que debería de influir.

E: desde tu perspectiva ¿considera usted que la estrato socioeconómico de los estudiantes influyen las prácticas de enseñanza aprendizaje de la lectura en general y de la lectura comparativa de varias fuentes?

M: yo creo que sí, respecto a su estado anímico tal vez, la concentración podría ser tal vez; si un alumno que no tiene recursos tiene también preocupaciones por parte de su familia tal vez pueda afectar la concentración pero no creo que sea nada más respecto a la lectura o sea para cualquier otra habilidad que se vaya a usar dentro del idioma. Yo creo que el estrato socioeconómico sí influye pero también hay parte en la que, tanto los padres y los maestros pueden influir para darle algún tipo de equilibrio a su situación. Cuando el maestro se preocupa por saber cómo está el alumno y digamos las limitaciones que pueda llegar a tener puede crear estrategias un poco más aplicables al contexto del alumno ¿no? Y hay estrategias que se aplican en el salón de clases sin necesidad de materiales extra. Entonces pues sí, puede influir pero pues también hasta cierto punto.

E: desde su perspectiva ¿considera que la lengua en este caso de la educación bilingüe que se enfocaba pues en idioma inglés, influyó en las prácticas de enseñanza aprendizaje de la lectura?

Sí, sí porque no es lo mismo aprender algo en una lengua extranjera, que en una lengua que tú hablas ¿no? es más fácil expresarte o expresar lo que entendiste como perspectiva del alumno y es más fácil de alguna manera entender el texto tal vez no completamente la idea pero leer lo entiendes mucho más fácil las palabras ¿no? Entonces respecto a eso, tal vez.

E: ¿considera que la lengua en este caso de la educación bilingüe que se enfocaba pues en idioma inglés, influyó en las prácticas de enseñanza aprendizaje de la lectura comparativa de varias fuentes? Siendo específicos.

M: Pues yo creo que sí porque existen muchas perspectivas, si nos limitamos nada más a las perspectivas de las publicaciones que están en español, no vamos a tener una visión, o no los vamos a permitir tener una visión más global respecto a los temas ¿no? la mayoría de las publicaciones están en inglés porque digamos que ... lengua común Pero hay personajes que son académicos, que son muy buenos en su campo y también ubican dentro de otro idiomas, creo que sí influye dentro de lo que tú puedes aprender ¿no?

E: ¿usted considera que la cantidad alumnos que atendió en ese entonces, en el instituto Cumbres, influyó en las prácticas de la enseñanza aprendizaje de la comprensión de enseñanza evaluación comparativa de varias fuentes?

M: No, no creo porque honestamente no era consciente de eso. Yo creo que tal vez al darles algunas técnicas de comprensión Pudo haber sido mi aportación pero como no estaba enseñando

lo de manera consciente de lo que es Esta técnica, no creo que haya sido, no creo que haya tenido un Impacto así muy fuerte. Yo creo que eso es parte de lo importante aprender estas cosas de la licenciatura porque la mayoría, la mayoría de los estudiantes no, no se enfoca a una maestría casi de inmediato busca experiencia docente, entonces tener este conocimiento ya te da como que una práctica con propósito cuando tú estás haciendo, cuando tú estás en tu práctica docente.

E: Con esto finalizamos y le agradezco mucho maestra tu participación.

M: No gracias a ti.

Entrevista del viernes 7 de septiembre del 2018

Vamos a iniciar la entrevista con un poquito de los datos contextuales. Me dice que el nombre de la institución fue...

M: Es Cumbres, Cumbres Chetumal. Instituto Cumbres

E: ¿Escuela privada?

M: es una escuela privada

E: Un poquito de sus datos ¿Qué edad tiene maestra?

M: tengo 40 años.

E: ¿el último grado de escolaridad que tiene?

M: maestría, maestría en enseñanza del inglés como lengua extranjera.

E: ¿en Qué instituciones obtuvo sus grados?

M: en La universidad Juárez Autónoma de Tabasco, tanto de licenciatura como de maestría.

E: ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene frente a grupo?

M: frente a grupo tengo, Comencé en el 2000, tengo 18 años. En 1999 comencé.

E: y ¿en educación bilingüe cuánto tiempo estuvo laborando?

M: en educación bilingüe como tal aproximadamente un poco menos de un año.

E: ¿Cuáles fueron las asignaturas que impartió?

M: fue en un tercero de primaria, fue la parte, la sección de inglés que incluía inglés y ciencias.

E: ¿Cuál es la cantidad de alumnos...de grupos, perdón, que atendió en ese entonces?

M: el nivel primaria, fue un grupo, eran aproximadamente 25 alumnos en nivel secundaria también tuve, ahí tuve dos grupos y eran aproximadamente de 12 a 15 alumnos cada grupo

E: ¿qué grados eran en secundaria?

M: secundaria, era primero de secundaria y era de la misma manera, daba Sección de y daba la sección de ciencias.

E: excelente ahora vamos con formación previa.

¿Durante su licenciatura recibió formación para la enseñanza de la comprensión de lectura?

M: Sí

E: ¿Recibió durante su licenciatura formación para la enseñanza de la comprensión de lectura comparativa de varias fuentes?

M: No

E: ¿Durante los últimos cinco años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de lectura?

M: No, como tal no.

E: Okay, ¿el tipo de formación que recibió consistió en cursos, talleres, diplomados o estudios de posgrado?

M: Durante la licenciatura llevábamos una... yo llevé la terminal de docencia y llevamos cursos como parte de la currícula sobre comprensión lectora. En La maestría, llevamos también cursos y de hecho mi tesis de maestría se enfocó en metodologías discursivas para la comprensión lectora.

E: Oh excelente. Entonces estos cursos han sido parte del currículo de la licenciatura y de la maestría.

M: sí, de la licenciatura y de la maestría.

E: ¿No ha recibido cursos como el diplomado o externos como talleres?

M: no, sobre comprensión lectora no.

E: ¿Considera usted que la formación recibida es pertinente para el ejercicio de su práctica docente?

M: Sí

E: Y en el caso de la lectura comparativa de múltiples Fuentes ¿Usted cree que la formación que ha recibido es pertinente?

M: No creo que haya sido suficiente y el conocimiento que tengo sobre la comprensión lectora de múltiples Fuentes ha sido más que nada trabajo independiente y como parte también de mi formación. Como parte de mis estudios de posgrado he estado en la necesidad de saber más sobre comprensión o síntesis de información de múltiples fuentes, pero para uso personal. Pero que haya yo llevado un taller en específico con esa finalidad, no.

E: ¿Cuál es su noción o idea de los procesos que implica la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: Creo que es importante tener una idea clara sobre qué significa sintetizar información, que te permita evaluar la información y contrastarla con las otras fuentes que tengamos para que puedas decidir si las fuentes contribuyen a la información o contrasta las ideas, se contrastan las ideas, o cómo te puedo decir, están de acuerdo o están en contra con ciertas posturas. Entonces creo que es necesario tener una idea clara sobre lo que envuelve proceso de la comparación de las fuentes; la finalidad, para qué lo hacemos y, bueno, como te decía mi postura es que es necesario pero hay ciertas habilidades que son indispensables para llevar a cabo la actividad de comparación de textos.

E: ¿Qué actividades o tareas considera usted que requieren leer más de un texto de manera comparativa o integrada?

M: Como te decía, la síntesis, el contraste, el identificar. La identificación de que si están de acuerdo con una idea en específico con un texto específico o si el segundo, tercer texto contradicen lo que dice el primero. O sea, tener la habilidad poder identificar que tareas pueden ser, la identificación de los postulados de cada uno de los artículos, vamos a decir, y poder contrastar. es posible que a lo mejor algunas actividades pueden ser la elaboración de columnas con texto 1 texto 2 texto 3; lo que postula cada texto la idea principal para después sacar nosotros la evaluación de qué es lo que tal autor, autor 1 está de acuerdo con el autor 2;

E: claro como en una discusión

M: como en una discusión

E: ¿Utilizó estrategias o actividades de enseñanza para fomentar la lectura comparativa entre varias fuentes en educación bilingüe?

M: Sí normalmente ¿cómo era?, en una de las lecciones en específico teníamos que hablar acerca de la célula. entonces, pues eran niños de tercer grado, lo que hice fue; primero ponerles un video vídeo sobre los elementos de las el de la célula, cantamos una canción también en inglés que era sobre la célula pero venía en forma de canción y se complementó con información en el texto. lo que a mí me gustaba hacer con ellos, era como utilizar gráficos, organizadores gráficos pero más que el organizador gráfico, graficar en una tabla la información de cada una de las fuentes para que ellos vieran lo que habían aprendido de cada una y ver cómo coincidían, la información tanto del video de la canción y del tema del texto que venía con respecto a la célula. Entonces ellos veían, que bueno, El video te decía cierta información que coincidía con lo que decía el texto.

E: ¿el texto de la parte del libro?

M: era parte del libro. entonces, sí ahí no había contraste, en el sentido de que el video era presentar una visión diferente de la célula de lo que daba el texto, toda la información coincidía y la actividad era ver cómo coincidían, en qué tipo de información coincidía tanto la Fuente uno como la Fuente 2 y la fuente 3. Entonces era, utilizaba otro tipo de gráficos pero era con finalidad objetivos diferentes ¿no?

E: Excelente Muchas gracias.

¿Enseñó a sus alumnos estrategias de lectura comparativa entre varias fuentes? por estrategias me refiero a las actividades y tareas que dejaba en el aula.

M: En el aula...

E: O fuera, cómo tarea de casa o algo así.

M: Casi no porque las actividades de lectura comparativa la hacíamos en el aula, Eran como el ejemplo que te presenté, que te platicaba de la célula. Era algo que se hacía ahí dentro del aula, que era la tabla comparativa. De tarea casi no se les asignaba tareas que ellos investigarán o ellos que añadieran más información, no. También, un tipo de lectura que venía mucho en el libro eran los relatos, las narraciones, los cuento ¿no? Entonces era solamente un cuento, no tuve la oportunidad de, por ejemplo presentarles, a lo mejor la temática del cuento, identificar la temática del cuento y buscar más u otro tipo de lectura vamos a decir; un video o algo para añadirle, no tuve esa oportunidad.

E: ¿ahí solo fue la comprensión de la lectura?

M: Comprensión de la lectura, algo que sea con ellos y me sorprendía porque eran niños de, sí eran de tercero... ¿o era cuarto? creo que era cuarto grado porque ya leían bien y leían en inglés, en inglés leían muy bien. Algo que yo utilicé fueron los organizadores gráficos en sentido, en la narración. Una actividad que me gustó mucho para la comprensión era que los niños identificarán que era, quiénes eran los actores principales de la narración ¿no? Y luego hacíamos una serie de eventos, una descripción de los ejemplos por ejemplo; el rey Richard ¿qué hizo el rey Richard? En el cuento. Entonces ellos leían e identificaban las acciones que hacía el Rey Richard y lo escribimos en el pizarrón, después... Estoy inventando los nombres, Hermione ¿qué hizo Hermione en el relato, en la narración? También hacíamos de listado de las actividades y lo hacían muy bien identificaban las acciones y ya después que teníamos todo el recuadro de cada uno de los participantes de los actores de la narración que habían hecho, veíamos Que ellos pudieran decirme con sus palabras de qué había tratado el cuento o la narración. Es una actividad que funcionó muy bien con ellos, Yo pensé que iba a ser algo complicado, complejo para los niños. Venía como parte de las actividades, los libros texto que ellos utilizaban eran muy buenos y de hecho promovían el uso de organizadores gráficos para la comprensión lectora. Venían atrás del libro, entonces utilizamos uno de los organizadores gráficos que venía ahí e hicimos la misma actividad e hice esa misma actividad con una historia con los niños de secundaria, y también lo que me sorprendió: tanto los de primaria como los de secundaria pudieron hacer la actividad. Y finalmente también fueron capaces de narrar de una forma más segura de qué se había tratado la lectura.

E: ¿Solicitó a sus alumnos tareas que implican la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: En nivel primaria no, en nivel secundaria Vimos una lectura sobre, deja que recuerde bien, así era sobre porqué se ponen, era también como de ciencias, de porqué se marchitan o porqué cambian de color las hojas en otoño. Estábamos hablando de la fotosíntesis, hablamos de eso y les pedí que hicieran una investigación. La lectura que venía era un cuento, también en el libro pero no había una explicación científica. Entonces le pedí que buscaran ¿por qué cambian de color las hojas en otoño? Entonces ellos trajeron investigación y pues era como “vamos hacer la lectura del cuento pero también tenemos esta explicación de porqué ¿no?

E: El sustento.

M: El sustento científico, vamos a decir, porque era tanto de inglés, la lectura era de un evento científico aunque fuera en forma de cuento. Pues hay nada más fueron dos fuentes, fue la lectura y para complementarla con una investigación que ellos hicieron.

E: ¿qué tipo de fuentes utiliza para favorecer la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: pues normalmente, hoy en día los chicos, si tu les dejas una investigación va a ser a través de internet. También les pedía que si podían en algún video en youtube, también al respecto. Pero finalmente es internet. Los buscadores que puedan tener ellos en internet.

E: ¿Qué tipo de texto utilizó, si fue narrativo, expositivo, informativo o argumentativo, para favorecer la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: En este caso fue narrativo, informativo sí y explicativo. Recuerdo que había una lectura en nivel secundaria, pues eso ya tiene como cinco años que di clases en el Cumbres, había una lectura sobre el cambio climático y venía también un organizador gráfico que fomentaba la argumentación. Recuerdo que lo hicimos siguiendo de nuevo el organizador gráfico que se aconsejaba utilizar para argumentar, o sea, tu punto de vista y a lo mejor era poner tu punto de vista y tenía: evidencia 1, evidencia 2, evidencia 3 para poder argumentar. Entonces, en ese caso, ese fue el único texto argumentativo que vimos pero si la finalidad el objetivo de la unidad era que lo estudiantes pudieran argumentar sus opiniones. O sea, yo creo esto pero estoy basando esta opinión en este argumento, en este argumento, en este argumento, en esta evidencia.

E: ¿Qué tipo de temas utiliza para favorecer la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: Pues fueron principalmente temas científicos para nivel primaria y secundaria. O sea, cambio climático, las partes de la célula, vimos otros... la fotosíntesis. Más que nada esos eran las temáticas que eran contextualizadas en historias, en narraciones. Por ejemplo, esto del cambio climático era la narración de una chica que vivía en el futuro, era una narración de ciencia ficción. Este era un cuento de una muchachita que vivía en el futuro, que tenían que vivir bajo tierra porque era imposible vivir en la superficie por las altas temperaturas. Entonces la narración comienza describiendo lo que tenía que utilizar la niña para vestirse para salir, tratar de salir pero por muy poco tiempo y luego regresar ¿no?

E: ¿Evaluó las fuentes que utilizan sus alumnos?

M: Sí, por ejemplo para... pensando en el ejemplo de la lectura de la célula, yo busqué la canción, buscamos la canción, el programa te aconsejaba utilizar una canción para motivar a los niños y tuvieran otro tipo de fuente de información a parte de lo del libro, tenía que revisar bien que los contenidos fueran apropiados para los chicos, el video también, que el nivel de complejidad fuera adecuada para unos niños de tercero de primaria.

E: y ¿en el caso cuando los dejó investigar?

M: Cuando los dejé investigar, ellos libremente buscaron.

E: no tenían como un criterio de...

M: de búsqueda no. O sea, era la temática. La temática era investigar por qué cambian de color la hoja en otoño, pero, pues sí era una pregunta específica pero no delimité en este buscador, con estas características.

E: ¿le enseñó a sus alumnos estrategias para evaluar las fuentes que consultaron?

M: Eh no.

E: ¿por qué no?

M: ¿por qué no lo hice? porque en ese momento no contaba con esta idea de que era necesario enseñar, discriminar, ver el tipo de páginas en las que estás buscando la información que sea verdadera, académica.

E: ¿Evaluó la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: Dentro del programa y específicamente dentro del libro que ellos utilizaron. El programa se basa en el libro, el libro tenía diferentes actividades de comprensión, no solamente preguntas y respuestas, sino también tenía la sección de dar una opinión pero basada en lo que había aprendido el niño con respecto a la lectura y todo lo demás ¿no? las otras fuentes. Entonces tenía varias actividades y se evaluaba con base en las actividades que ya estaban establecidas en el libro. No solamente se evaluaba tu comprensión de la lectura, sino el aprendizaje sobre el tema en general gracias a la lectura. O sea, había una sección que era directamente relacionada con la lectura, con la información del cuento, vamos a decir. Pero también habían secciones sobre la temática en general, por ejemplo el cambio climático, se daba, había preguntas que se basaban en la opinión del alumno pero tenían que dar una opinión fundamentada, vamos a decir.

E: En su clase en general ¿Qué tipo de evaluación utilizaba?

M: Eran evaluaciones escritas, exámenes que realizaba la dirección. Los profesores en el ciclo que yo estuve no hacíamos los exámenes. La dirección enviaba los exámenes.

E: Ah, okay. Y en particular, me dijo que la comprensión de la lectura se evaluaba de manera integrada...

M: Integrada mhm. En el tema del libro, etc.

E: Ahora vamos con la percepción de las condiciones para la enseñanza de la comprensión de múltiples textos. Desde su perspectiva, maestra ¿El programa de estudios de la asignatura que impartió contribuyó al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples fuentes?

M: Yo creo que sí, o sea, algo que a mí me fascinaba y me gustaba mucho de ese libro era que finalmente motivaba tanto al profesor como al alumno a buscar información extra, a nutrir la lectura o el ejercicio; lo que fuera, fuera una narración, fuera una explicación, fuera lo que fuera, había la motivación para buscar más.

E: Siempre daba pauta para ir por más...Desde su perspectiva ¿El libro que utilizó para la asignatura que impartió contribuyó al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples textos?

M: Sí definitivamente, era libros muy buenos. En este momento no recuerdo bien el nombre pero recuerdo que eran libros muy positivos para, muy provechosos. Y tenían, te digo, algo que a mí me sorprendió también, fue el hecho de que; uno, fomentaban la argumentación desde muy temprana edad y aparte el libro te guiaba para utilizar los organizadores gráficos que normalmente no son de conocimiento de muchos y no son usualmente utilizados para la comprensión (en primaria, secundaria, en todos), los libros eran muy buenos.

E: Desde su perspectiva de ser el caso ¿los recursos, me refiero a la tecnología, el ambiente, que le aporta su institución contribuyen al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples fuentes?

M: Recuerdo que el uso de tecnología no era permitido en el aula, sin embargo pues uno les pedía que buscarán, solicitaba que buscaran información pero en sus casas con la supervisión de sus padres. Yo creo que sí, cómo te puedo decir, la institución contaba con los recursos pero era muy reglamentado, o sea, podrías utilizar tecnología siempre y cuando lo justificaras.

E: Cuando aplica va lo de proyectar los vídeos...

M: Los videos, siempre tenías que justificar, bueno, para qué quieres el proyector, lo podemos llevar pero solamente o hay que...recuerdo que había una sala donde estaba el proyector y tú llevas a los niños. Te digo eso fue hace años, no sé si ha cambiado en este momento pero en ese momento tú no podías proyectar mi salón.

E: ¿cómo un aula de medios?

M: Sí. Era un audiovisual, era la sala audiovisual y pues por lo mismo cómo estás trabajando con niños pequeño pues, no le puedes estar poniendo videos todo el tiempo.

E: A partir de su experiencia ¿cuenta con las condiciones necesarias para llevar a la práctica la enseñanza de la comprensión de lectura de múltiples fuentes acorde con las competencias establecidas en el programa de estudios?

M: ¿Si podía llevar a cabo las actividades? Sí

E: Libro de texto, programa de estudios.

M: Mmm.

E: ¿Atendió usted alumnos cuya lengua materna no es el español?

M: No, había una niña que, pero era sus padres los que no eran mexicanos. Pero no. Ella era mexicana.

E: Desde su perspectiva, ¿considera que la lengua en el caso de estudiantes indígenas o transnacionales influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en general y de lectura comparativa de varias fuentes en particular?

M: Influye en el sentido más que nada de su conocimiento de vocabulario, de su léxico ¿sí? Del léxico en la lengua en la que se está leyendo pero que tenga una relación intrínseca creo que no.

E: Desde su perspectiva ¿Considera usted que el estrato socioeconómico de los estudiantes influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en general y de lectura comparativa de varias fuentes?

M: Creo que mi respuesta es similar a la respuesta anterior. No el estrato socioeconómico en sí, sino la cantidad de conocimiento que pueda tener con respecto al uso del idioma, específicamente léxico. Pero pues hay personas que no tienen el recurso, y no tienen tantos recursos económicos, sin embargo tienen un acervo cultural bastante amplio ¿no? O les gusta la lectura y leen, en ese sentido.

E: Desde su perspectiva ¿Considera usted la lengua, en este caso regresando a la educación bilingüe impartida en inglés, influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura?

M: Había casos en que los niños, te digo que era tercero o cuarto de primaria, Tenían un buen nivel de inglés ¿sí? su desempeño en las lecturas, en la participación, también a sus decisiones de participar o no participar estaban ligadas al nivel del idioma con el que contaban, había niños que eran muy buenos en inglés, que tenían años estudiando inglés ahí mismo en la escuela, había niños que acababan de entrar... y estaban entrando a este sistema y bilingüe, entonces sí les costaba mucho trabajo.

E: Desde su perspectiva ¿Considera usted la lengua, en este caso regresando a la educación bilingüe, como lo antes mencionado, influyó en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lectura comparativa de varias fuentes?

M: Yo creo que sí, pues también tú tienes que adaptar tus actividades para que no haya lagunas de conocimiento entre los niños debido a su nivel del idioma. Qué era lo que sucedía en secundaria por ejemplo, había información muy importante que los niños tenían que aprender, sin embargo.... estoy pensando en un caso muy específico, el nivel de inglés y La confianza que tenía el niño para participar en clase, pues era muy baja y eso afectada también su desempeño la materia y quedaba con muchas dudas porque en lo que no nos permitían hablar en español, entonces no, a él le daba mucha pena preguntar, pero mucha pena preguntar entonces se quedaba con muchas dudas.

E: Uh, entonces ahí sí era una desventaja.

M: Era una desventaja, una gran desventaja para él.

E: Ya para finalizar ¿la cantidad alumnos que atendió influyó en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de la lectura?

M: No realmente, no eran grupos grandes, o sea...

E: ¿o cree que eso influyó para que los alumnos pudiesen aprender de una mejor manera?

M: yo creo que sí, el hecho de que eran grupos pequeños pues te da pie a personalizar la instrucción ¿no?

E: Y en el caso de la lectura comparativa, considera que un grupo...

M: ¿pequeño es mejor? Sí, definitivamente sí porque puedes dar mayor atención, puedes guiar de una manera más sistemática si tienes meno alumnos.

E: Bueno, le agradezco mucho su participación maestra. Si usted tiene algún comentario que le gustaría agregar referente al tema.

M: No, así está bien. Muchas gracias.

E: Muchas gracias.

M: a ti, Sandy.

Entrevista del 6 de octubre

E:Vamos a empezar un poquito con los datos contextuales. Tipo de escuela en la que impartiste clase en educación bilingüe era una ¿institución privada?

M: Sí era una institución privada, de aquí de la ciudad de Chetumal. Es sobre educación básica y contaba con educación inicial, lactantes, preescolar, primaria y secundaria; los tres grados de secundaria.

E: ¿el nombre de la institución es?

M: Es CEPI, centro de enseñanza pedagógica inicial.

E: ¿Qué edad tiene?

M: Tengo 25 años.

E: Y tu formación previa con respecto al último grado de escolaridad fue...

M: Tengo licenciatura concluida en lengua inglesa y tengo maestría en educación.

E: La instituciones donde obtuviste estos grados r fueron...

M: La Universidad de Quintana Roo, concluí la licenciatura, egresando en el año 2016 y la maestría estoy por concluir, o sea, ya estoy en trámites por la Universidad Pedagógica Nacional, aquí en Chetumal.

E: ¿Cuántos años has tenido de experiencia laboral frente a grupo en este tiempo?

M: Inicié hace 5 años, tenía 20 años cuando inicié en una institución privada, Harmon Hall. Estuve aproximadamente dos años en esta institución impartiendo los diferentes niveles que existen en el programa de Harmon Hall, ahí estuve hace un tiempo hace ya cinco años aproximadamente.

E: Con respecto a la educación bilingüe en el CEPI ¿cuáles fueron las asignaturas que impartiste?

M: Básicamente era gramática, vocabulario, eran siete materias; gramática, vocabulario, math, science, reading y había uno más, habían seis-siete materias. Eran varias.

E: ¿Cuál era la cantidad de alumnos que atendiste en este...?

M: Estuve dos ciclos en esa institución. En el primero eran 24 y luego disminuyó a 22, bueno, es que, bueno la escuela por cada maestro tienen dos grupos a cargo: las primeras horas de la mañana de 7 a 11 tienen un grupo y de 11 a 2 tienen el grupo consecuente, es decir se van por ciclos. Si eres un maestro de primero, eres el maestro de segundo, si eres el maestro de tercero, el de cuarto, el de quinto y sexto. Por los grados de edades por ejemplo, para que no estés con primero en la mañana y con sexto hasta el final ¿no? Entonces así es como los van, nos distribuyen las clases. Entonces yo tenía el grupo de tercero y el grupo de cuarto y después tuve...Primero estuve en secundaria, hubo un tiempo en el que estuve en secundaria como ocho meses y ya después me pasé al área de primaria ¿no? Entonces en primaria así es como se maneja. Siempre estuve con tercero y cuarto.

E: ¿un ciclo escolar es un año?

M: Ajá un año entero. O sea, de septiembre, bueno de finales de agosto a finales de junio, principios de julio más o menos.

E: Aproximadamente ¿cuál era la cantidad de alumnos que atendiste por grupo?

M: De entre 20 a 25 cuanto mucho. De hecho hubo una vez que un grupo tenía 18 alumnos, o sea realmente son grupos reducidos, pero aún así incluso son numerosos para ser escuelas privadas, pues sí son bastantes, son veinte. Generalmente aceptan a 15, 18 algo así.

E: Ahora vamos con un poquito sobre la formación previa. ¿Durante su licenciatura recibió formación para la enseñanza de la comprensión de lectura?

M: En el currículo sí venía, sí venían las materias de leer y escribir. Más que nada leer y escribir y comprensión de textos, también venía como parte del tronco común, sin embargo yo no tomé escribir y leer en inglés pues porque me fue revalidada y ya tenía una certificación en el idioma, entonces como era una de las primeras, no tomé esa materia, pero sí viene como parte del currículum.

E: Esto en la licenciatura ¿no?

M: En la licenciatura.

E: ¿y en la maestría? para la enseñanza de la comprensión de la lectura.

M: No, realmente porque creo que el enfoque de la maestría es un poquito diferente, hablan más sobre la práctica docente, es decir, sobre métodos de la enseñanza más que de... y no he tenido ninguna materia que sea de ese currículum.

E: ¿Durante los últimos cinco años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de lectura?

M: No. Formación como tal no, sin embargo en ciertos eventos como en el FEL, en la jornada estudiantil de lengua y todo eso, sí he asistido a unas cuantas conferencias o a ciertas pláticas referentes a métodos y técnicas pero no como tal. En el trabajo... dejé de laborar en esa escuela, sin embargo en el nuevo trabajo sí nos han dado unos cursos pero más que nada como de comprensión, no únicamente de lecturas, sino como en el análisis de las oraciones simples, no de una lectura completa ¿me explico? eso sí he recibido, algunas estrategias como parte de los módulos de actualización pero realmente bastante breves...

E: ¿Durante los últimos cinco años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de lectura comparativa de varias fuentes?

M: De lectura comparativa, no.

¿Considera usted que la formación recibida es pertinente para el ejercicio de su práctica docente? En términos de favorecer la lectura y específicamente en la comprensión de lectura comparativa de varias fuentes.

M: Que si considero que es importante que los docentes estemos...

E: Si consideras que la formación que has recibido durante los grados escolares te han ayudado o te ayudan en la práctica.

M: Ah okay. Consideró de sí, más nunca o no recuerdo haber tenido una instrucción formal en cuanto; o sea, como docente debes de tener este tipo de o utilizar estas estrategias, no recuerdo, sin embargo, bueno, pues es parte de la profesión, entonces tienes que tomar el ejemplo de algunos profesores, tanto de la materia como de la maestría. Entonces es ahí donde vas como que haciendo tu propio, tu propia colección de de estrategias ¿no? Pero no tengo instrucción formal al respecto. No recuerdo.

E: Vamos ahora a la percepción de las prácticas. ¿Cuál es su noción o idea de los procesos que implica la lectura comparativa de varias fuentes? Por comprensión de múltiples textos o comparación de múltiples fuentes me refiero a que pueden ser artículos, vídeos... ¿cuál es el proceso que implica esa práctica?

M: Considero que debería, bueno, asumo que es el presentar algún tema, o tener algún objetivo para la clase que alumno entienda, bueno, generalmente como docentes solemos relacionar lo que

vamos a enseñar con el aprendizaje previo o lo que ya conocen, el alumno. Entonces, creo que es lograr relacionarlo con algo que ya exista con algo que ya sepa el alumno para entonces, después pues pedirle que haga esa investigación para que vea un poquito más allá; comparar entre lo que ya sabe, que el alumno sepa “ah okay, ya sé esto del tema ahora qué le puedo agregar, dónde puedo encontrar información que no sé”, que sea para complementar los huecos de lo que ya tengo en la estructura y poder completar, sí, poder termine o cerrar los ciclos de lo que ya conocen. Creo que por allá va.

E: ¿Qué actividades o tareas considera usted que requieren leer más de un texto de manera comparativa?

M: Qué actividades o tareas... Creo que las cuestiones de currículum que son más objetivas. Es decir, las que son de corte científico, las que son de corte factual ya no tanto, por ejemplo, a lo mejor ya no sería tan necesario para los valores, un tema que a lo mejor los chicos pues necesitan nada más opinar, sin embargo para que quiero sentar las bases de un tema, no sé la reproducción humana o no sé la reproducción de algún animal, a lo mejor en ese tipo de temas sea más necesario la triangulación de información y lograr que los chicos busquen, que los alumnos tengan las bases, que esté sustentada la información, creo que esa es la finalidad; que se sustente y no es nada más porque lo dice el maestro, porque lo dice mi mamá, sino que exista algún antecedente científico.

E: En el tiempo que estuviste dando clases en educación bilingüe ¿utilizaste algunas estrategias o actividades de enseñanza para formarse la lectura compartida entre varias fuentes?

M: No que recuerde puesto que el sistema de la escuela que apesar de que era bilingüe, creo que los grupos en específico que me tocaron por alguna razón siento que tuve que enfocarme mucho en cuestiones más de gramática, más de la comprensión de oraciones, más que de textos completos. Por alguna razón los chicos todavía no lograban consolidar la estructura de oraciones mucho menos la de un texto complejo. Entonces, en estos grupos que me tocaron en aquella ocasión hace dos años, hace un par de años, tenían la desventaja de que habían muchos niños pues que no habían tomado inglés más que un par de años a pesar de que ya iban en tercero. En el grupo había quien ya había tomado inglés los dos-tres años de preescolar, más los tres de primaria. Había quien sí había tomado en segundo, tercero y cuarto. Entonces, había mucha desigualdad en cuanto al nivel de habilidad lingüística. Entonces creo que eso era una limitante para mí el poder, incluso algunas materias que se impartían, como science, que te dicen no, sabes que tienes que enseñarlos con respecto al ciclo del agua y a toxinas y respecto gérmenes y bacterias, virus que están en el cuerpo, la composición del agua. Entonces, como le puedo enseñar esto al niño, si el niño está recién aprendiendo “I love my mom” o sea, algo tan simple como en la parte gramatical, la estructura, exacto. Entonces, es más difícil enseñar el texto en cuanto al nivel básico, en primaria. Claro Había alumnos que eran muy hábiles para ese tipo de cosas y bueno, sí podías aplicar ese tipo de cosas; “ahora hazme un resumen” por ejemplo. Y ya hacían algunas actividades ya más en cuanto al contenido del texto ¿no? Pero había algunos que no solamente era el contenido, sino incluso la estructura les costaba un poquito ¿no? Todavía no dominaban, o quizá es una serie de cosas; la institución como tal, el nivel que manejaban en el libro quizá era bastante avanzado para tercer-cuarto año, entonces quizá por allá perdería andar. Entonces sí es difícil aplicar el “sabes qué, bueno, vamos hacer, vamos a sustentar esta

información, ahora de lo que ya conocer vamos a triangular información. Entonces creo que a lo mejor no pude, ahora en retrospectiva creo que no.

¿Enseñó a sus alumnos estrategias de lectura comparativa entre varias fuentes? Por estrategias me refiero a las actividades que les enseñó a sus alumnos.

Sí, creo que quizá la idea no, sin embargo al estar consciente del nivel que tiene el grupo, haciendo un sondeo. Me resultó fácil porque sí era parte del perfil de egreso, a decir sabes qué, el alumno tiene que aprender a quizá a dismantelar un texto y entender cuál es el punto ¿no? Entonces sí apliqué, ahora que lo mencionas, la cuestión de palabras clave, como maestro obviamente tienes que leer primero el texto antes de poner, presentar; como maestro me funcionaba el decir vamos a buscar esta palabra, esta palabra, esta palabra, o sea una lista de 4 y 5 palabras que fueran como la esencia de la lectura. “Sabes qué, esto habla sobre el agua, esto habla sobre los gérmenes, esto habla, no sé, sobre la evaporación” entonces “localicen esas palabras de qué creen que habla” eso sí, Eso sí me tocó hacer en cuanto a la comprensión de un texto pero que fuera para que compraran con otros no. Lo que sí es que, por ejemplo, el libro que maneja esta escuela, ambos son similares, Tienen estructuras muy similares y los alumnos ya sabían, Incluso mismo libro marcada en letras negrita el párrafo principal. Entonces ella sabían, algunos chicos lograron entenderlo “la información importante está aquí”, había quienes ya sabían Que había que subrayar las palabras que tenían que buscar. Sí me tocó verlo con algunos chicos, algunos no todos.

E: En este caso ¿solicitó a sus alumnos tareas que implicaban la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: Creo que, ahora que lo mencionas... sí me pasó que El libro traía audios para varias lecturas, dependiendo de la longitud de la lectura, si era muy larga, les ponían audios para que no se les hicieran tan pesadas y era eso. Ellos podrían descargarlos de internet. Tenían un código para entrar a una página; entonces, la lectura les enseñaba el audio, entonces aparte había videos que eran complementarios a la lectura. Sí venía el audio en el que se le leía el texto incluido en el libro y aparte traía videos complementarios Pero tenían que entrar a la página y realmente no todos los chicos no la hacían. O sea sí que les decía pero era sugerido. pero algunos papás, que la computadora, que el tiempo ... entonces lo que sí hacía era que se les enseñaban los videos en la clase pero no siempre puesto que a veces en la escuela, tenemos un aula, que era el aula audiovisual entonces a veces había que solicitarla qué aquí qué allá... entonces acceder a eso era un poco complicado. Dentro de cada salón, hay un proyector, pero proyector está a cargo del maestro de español porque está configurado para el libro que lleva el libro AMCO. Entonces el cañón era Mírame y no me toques porque se desconfiguraba. Entonces había que llevar un equipo especial, una iPad y si no lo tienes es difícil configurarlo, tenía una cuestión así medio extraña. Me tocó en una ocasión que mi compañero era bastante accesible, Me dijo “Te dejo mi iPad, aquí lo puedes checar y hazlo” Pero hay maestros que no. Entonces me tocó con un maestro sí, y con otro al ciclo siguiente no. Depende también de profesor y de los recursos disponibles, más que nada eso pero sí.

E: ¿Qué tipo de fuentes utilizaba para favorecer la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: Pues los que estaban en internet pero eran parte del libro, o sea el paquete del libro. Así como normalmente manejamos el student's book y el teacher's book. o sea, es el disco con todos los audios que vayas a utilizar, En este caso Ellos tenían una plataforma y en la plataforma te venía el audio correspondiente a la lectura que ellos deben de hacer, o sea, no solo tú como maestro lo tenías, ellos también pero únicamente de las lecturas extensas. Las lecturas cortitas, así como tips informativos no, esas partes no venían pero sí en algunas ellos tenían acceso, tenían actividades extra; la parte de match, complete the sentences, read an complete the... y cositas así. Sí venían ese tipo de ejercicios pero con lecturas muy selectas, no todas.

E: ¿Cuál fue el tipo de texto que se usó para favorecer la lectura comparativa entre varias fuentes? narrativo, expositivo, informativo, argumentativo...

M: creo que informativo, la mayoría de ellos son infamativos el de la materia que yo impartía más que nada eran enfocados en la materia de science puesto que las demás eran más con fines gramaticales, vocabulario... la materia con la que más vi esta parte de los textos fue con la de science y sí eran más que nada informativos, hablaban sobre el tema en cuestión. Claro que también la información que venía en el libro de inglés era muy similar a la que venía en el de español. Entonces, si ampliamos el campo, si podría ser el hecho que los niños leían esta semana en español, leían sobre los sustantivos ¿no? y dentro de dos semanas, en inglés les tocaba el mismo tema. Entonces a lo mejor ahí podría ser una forma de triangulación de información... porque me tocó una vez que “¡otra vez sustantivos!” pero ahora lo en inglés ¿no? entonces sí existía eso pero no era porque yo quisiera, o sea, era porque así está el programa, estaba diseñado de esa manera. Eran muy similares los temas, venía muy relacionado, eso sí.

E: Me comentaste que el tipo de temas utilizados para favorecer la lectura comparativa de varias fuentes fueron básicamente en la materia de ciencias...

M: ciencias, así es. Sí porque realmente, creo que las materias que también se prestarían a eso serían, no sé, como conocimiento del medio que también va en el corte de ciencias yo no la tenía, únicamente a mi me tocaba reading, pero reading era más que nada cuestión narrativa, y generalmente eran historias que ellos ya conocían ¿no? como caperucita roja, cuentos más que nada. Les volvían a contar caperucita roja pero esta vez en inglés. Eran cuestiones sí de comprensión pero bastantes simples. Nunca me tocó una actividad, al menos en las propuestas por el libro, que dijera “tienen que crear un cuento” o cositas así. También parte de esto, es que dentro de la escuela, la planeación sí era bastante limitada, sí había que seguir el libro pues porque los papás “sabes qué si no trabajaste todas las actividades del libro, no trabajaste” entonces a veces no daba el tiempo de decir, sabes qué, les voy a poner actividades y a veces sí era difícil como que aterrizar esa parte. Eran bastantes materias, seis-siete materias para ver en 15 horas entonces solamente tenía como dos horas por materia si nos ponemos muy estrictos, sin contar muchas incidencias.

E: ¿Evaluaba las fuentes que utilizaron sus alumnos?

M: Las fuentes no, realmente no pero los chicos sí lo comparten, es decir, “ay yo lo vi en una página que era azul con amarillo” ¿no? “ay yo también la vi en esa página... sí me tocó escucharlo, sin embargo, en lo personal no las evaluaba. Nunca evalué si había una variedad de fuentes... él lo vio en tres páginas diferentes o él lo tomó de un video... sí habían chicos que

veían un video y hacían notas, había otros que te copiaban las páginas miles y miles al tema, pero honestamente nunca lo evalué, solo era que cumplieran con la tarea más que nada.

E: ¿Evaluaba la lectura comparativa entre varias fuentes -comprensión de múltiples textos-?

M: Sí, al final de cada bloque, de cada tema. La escuela, como te digo, en la sala de usos múltiples estaban las computadoras y les hacían un quiz. Se les hacía un quiz referente al tema entonces si tenía varias partes, o sea, quizá a no les mostraban el video pero sí los screen shoots con cuatro informaciones claras... así como qué cual fue la estructura del video; qué información te presentaron primero, y tenían que organizarlo si me tocó eso y también completar; en el quiz venían como partes muy específicas del tema y después como un ___ para unir las partes y completar la información. Entonces eran como dos tipos de textos pero eran parte del quiz pero ya venía establecido en el libro.

E: y ¿cuáles eran tus estrategias o instrumentos de evaluación utilizabas para valorar contenidos, estrategias y actitudes?

M: En general, una exposición, más que nada una cuestión oral; un círculo ahora vamos hablar de cierto tema. O leer de un párrafo a otro párrafo. Más que nada oral ya que a los chicos les gustaba hablar mucho. En el último grupo que me tocó, les gustaba hablar, les gustaba expresarse entonces sí utilizaba mucho eso. Vamos a hacer la lectura de una oración cada uno, como eran poquitos niños, era fácil completar la lectura que no hubiera tanto alboroto dentro del salón... y bueno que hay, vamos a ir subrayando palabras.

Tienen una serie de objetivos por materia, de habilidad lingüística a cumplir a pesar de que inglés se les imparte, no viene como parte de la boleta oficial aún. Incluso en el estado, hablando incluso de educación pública, no viene inglés, no está incluido en la boleta; las únicas materias que les cuentan son las de español, entonces las de inglés aún que fueran mil materias no formaban parte de su boleta y hay una boleta externa, pero normalmente no influye ¿me explico? pero realmente no influye en su promedio final “entonces qué, tienes 8.5 en inglés y 9 en inglés o 6 en inglés pero la que realmente va al historial académico del estudiante. Entonces inglés si se les daba pero era una cuestión simbólica más que nada para que los chicos aprendan, esa era la finalidad de la escuela.

E: Ahora vamos con la percepción de las condiciones para la enseñanza de la comprensión de múltiples textos y la pregunta es la siguiente; desde su perspectiva ¿El programa de estudios de la asignatura que imparte contribuye al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples fuentes?

M: Yo creo que sí porque el mismo libro y la misma, eh, mismo currículum nos decía que había que utilizar; por ejemplo, sí habían textos como tal pero también habían videos como te mencionaba, yo también llevaba por mi parte pósters, por ejemplo, como infografías con versiones más gráficas de la información, que a lo mejor eso sí les servía para ver la variedad, que a lo mejor la información no solo tiene que venir en un texto largo, pesado ¿no? sobre todo por la cuestión de la comprensión gramatical que sí era algo que, como que de repente, no sé si decir que los estresaba por el hecho que les costaba un poquito como que ver todo el texto... pero sí habían otras formas, otra variedad de actividades, de presentaciones de la información ¿no? que puede ser en eso, incluso el uso de maquetas, no sé ... una imagen y llevarla a cabo, a lo

mejor esa también era un forma de presentar, que sí me tocó que hicieran una maqueta de una flor.

E: Desde su perspectiva ¿El libro o libros que utilizó para las asignaturas que impartió contribuyeron al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples textos?

M: Sí, pues, decía que no era únicamente, o sea, a pesar de que venía el texto bastante largo en el libro, traía esto que, bueno, había la opción de que no únicamente escucharan la voz de la maestra como que leyéndoles toda la lectura, sino que a lo mejor escuchar una voz externa, en este caso el audio con el texto, a lo mejor les era y una forma para los que a lo mejor no son tan buenos leyendo porque les aburre, a lo mejor pues ya había manera de escucharlo, verlo en un video porque es más visual. Yo creo que sí contribuyó un poco.

E: Desde su perspectiva de ser el caso ¿los recursos referentes a la tecnología, el ambiente, que le aporta su institución contribuyó al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples fuentes?

M: Yo creo que sí, sobre todo porque la misma institución, la misma escuela me proveía de todos los materiales que se le solicitaba, claro, eso lleva un proceso administrativo. Decir, sabes qué, primero voy a adelantar la parte de mi planeación, después voy a hacer un listado de recursos, pasar el recurso, o sea, la lista de recursos; decir, sabes qué, necesito esto. Y en su mayoría me era proveído o provisto por la escuela. Entonces lo que se necesitara en su momento. Lo único con lo que de repente batallaba poquito era con el uso de la sala, eso sí porque sobre todo porque la escuela tenía unos ventanales bastante grandes que aunque los cierres, te entra la luz y no se ve el cañón. Entonces, por eso no lo podía utilizar Dentro de salón para eso me tenía que ir al aula audiovisual, Si no pues pierdes la atención porque en que se ve y no se ve “Ay no lo puedo ver, no puedo escuchar” pero era cuestión de prepararte “Sabes qué tengo que proveer todo esto” entonces estas situaciones pueden entorpecer, pues, la labor... entonces verlos con mucha anticipación para minimizar el margen de error.

E: ¿Atendiste alumnos cuya lengua materna no fuese el español?

M: Si había un chico que es coreano... ¿japonés? No recuerdo pero era asiático, de niño su primera lengua fue el de su país, su mamá era asiática y su papá mexicano. Entonces por alguna razón ya no tuvo contacto con su idioma y después comenzó solo con español pero realmente el español era su segunda lengua pero por el momento es la que usa nada más, ya no usa el otro, su lengua materna, no recuerdo porqué pero sí lo dejó de utilizar.

E: Desde su perspectiva, ¿considera que la lengua en el caso de estudiantes indígenas o trasnacionales influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en general y de lectura comparativa de varias fuentes en particular?

M: Ahorita que lo mencionas, haciendo recapitulación, también tenía un chico que hablaba italiano, él sí hablaba italiano, de padres italianos pero eran personas... creo que depende de la personalidad, puesto que el chico asiático, no es por caer en estereotipos pero, era bastante disciplinado y cumplido con lo que tenía que hacer y lo intentaba. A este otro chico, le costaba un poquito más. Sí lo intentaba y lo hacía pero le costaba un poquito más el cumplir con la

comprensión del texto, de repente se me aburría y más que nada era como hacer circo maroma y teatro para que se enfoquen, puede servir.

A lo mejor sí por la barrera del idioma. Creo que a lo mejor en estos dos ejemplos sí eran capaces de hacerlo pero les costaba un poquito más. Sí les costaba pero lo hacían, sí lograban completar el ciclo, sí lograban cumplir con la instrucción. A lo mejor con un poco más de coro que uno que otro pero pues sí lo cumplían

E: Desde su perspectiva ¿Considera usted que el estrato socioeconómico de los estudiantes influyó en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en general y de lectura comparativa de varias fuentes en particular?

M: Sí, en esta escuela así como en la mayoría de las escuelas privadas, sí había una notoria afluencia de recurso económico, sí la había, en algunos más que otros pero sí considero que eso era algo que ellos tenía acceso a la herramientas que se les solicitara o incluso que los mismos padres se dieran cuenta “oye sabes qué, este que va al club de tareas” “este va a inglés en la tardes en otra institución” por ejemplo ¿no? Tenían disciplinas, deportes por las tardes. Entonces yo creo que sí, el hecho de que ellos tenían acceso a ese tipo de... o si nos pasaba que como maestros triangulamos información “este individuo no me está funcionando en inglés; no completa las tareas, no las entiende, no le interesa, no tiene motivación... bueno cómo está en español” “no pues sabes qué conmigo sí está funcionando en matemáticas pero en español nada, o sea, no está leyendo, no está haciendo” Okay bueno, a qué se debe y buscábamos el poder solucionar su situación pero primero teníamos que tener esa comunicación entre el maestro de español y el de inglés. Me pasó que habían chicos en tercer año que no leían, por ratos leían y por ratos no ¿bueno a qué se debe? a ver, como que un poco indagar el motivo de la situación y poderlo solucionar como maestro, con maestros en conjunto y con el área de psicopedagogía, el área de psicología y posteriormente con los padres. Creo que sí, el área de, su situación económica sí les ayuda, sí le ayuda puesto a que los papás están atentos, a lo mejor no ellos hacen el trabajo como tal pero buscan solucionarlo... vamos a llevarlo a clases, a terapia de lenguaje, a los que necesitan refuerzo más cognitivo y todo eso. Creo que sí es un factor que influye.

Desde su perspectiva ¿Considera usted que la lengua, en este caso de educación bilingüe, enseñanza impartida en inglés, influyó en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura?

M: Sí como te decía, claro hay diversas situaciones dentro del salón de clases, son 22 individuos totalmente diferentes, con personalidades muy particulares pero sí el hecho de que la enseñanza, de que la instrucción fuera en un idioma diferente, sí a algunos les costaba, les era como un momento como de conflicto, puesto que sabes qué “no le entiendo” pero tengo que resolverlo de alguna forma u otra, entonces había quien sí les causaba un conflicto cognitivo pero eran capaces de resolverlo y buscar maneras de. En cuanto a la comprensión de un tema impartido ya sea por una exposición por parte del maestro o de una lectura del libro o de una gráfica, de una imagen, algún video... “ay es que no le entiendo” o sea, sí estoy viendo que hay una mariposa en el video pero la mariposa qué, de qué me están hablando. Entonces sí les causa conflicto el hecho de decir “no sé qué están diciendo” pero, como te repito, creo que se refiere más que nada al nivel de habilidad, de conocimiento del idioma, creo que eso era lo que más les causaba como que un desajuste dentro de la lección.

E: ¿Considera usted que la lengua, en este caso de educación bilingüe, enseñanza impartida en inglés, influyó en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura?

M: Creo que sí, sobre todo porque me tocó muchas veces que lo buscaban en español porque les será más fácil; el buscar en español, lo seleccionar lo que querían y luego lo traducían y “aquí está” sí me tocó que me hicieran eso “lo busqué en español lo traduje mal peor ahí está mi tarea. Pero no había realmente un interés por decir; ¿qué estoy escribiendo? ¿Lo escribí bien? o sea, ¿el traductor estuvo bien? tal vez hubo un error, claro también son niños pequeños todavía no se fijan totalmente en que si en lugar de recibo ponen recibió, no sé, entonces, sí a lo mejor era una limitante el hecho de que quizá no están completamente conscientes de la importancia de que el texto sea coherente, o sea, el contenido sea transmitido de una forma coherente o de una forma lógica con cohesión y todo esto.

E: ya para finalizar ¿consideras que la cantidad de alumnos que tenías en esta institución influyó en las prácticas de enseñanza-aprendizaje...?

M: Sí, me era mucho más fácil trabajar con el grupo de 18 que con el grupo de 22, por ejemplo, sin embargo si me toco que en alguna ocasión que tuve un grupo de 24 pero era mucho más fácil trabajar con ellos que eran un año más grandes, ya me tocó trabajar con cuarto ya casi para pasar a quinto; era un grupo más numeroso pero eran más ordenados y había un poquito de avance, fue un año y medio de idioma entonces, era más fácil el poder llevar este tipo de actividades “vamos a hacer un resumen de lo que leyeron” “ahora vamos hacer un mapa mental” por ejemplo, esas estrategias de consolidación del conocimiento. Ya leyeron, ya escucharon, ya vimos la información presentada en el texto, ahora vamos a llevarlo a un organizador gráfico ¿no? un mapa mental, un mapa conceptual, un mapa... lo que fuera hacer ¿no? pero con chicos ya un poquito más grandes. Sí se siente la diferencia entre un grupo y otro pero aparte de la cuestión de la madurez, o sea, de pasar entre los estadios cognitivos de los chicos, o sea, ya no están en cierta etapa, o sea, también era por una serie de factores; la cuestión de que ya le toman más seriedad a la escuela, bueno ya se dan cuenta que causa, la consecuencia. Incluso entre ellos eran muy competitivos, “yo hablo mejor que tú” “yo hago frases más complejas” no lo decían como tal pero es algo que uno como docente lo nota

E: Pues ya hemos finalizado, solo si tiene algún comentario adicional o información que le gustaría compartir sobre sus formas de enseñar y evaluar la comprensión de múltiples fuentes...

M: Creo que nunca había escuchado el término, siendo honesta, nunca había escuchado el término o a lo mejor sí y no lo había aterrizado. Y me parece bastante interesante en la cuestión de que no es nada más lo que me presenta un libro y me voy a quedar con eso ¿no? sino la cuestión de triangular la información para poderle dar, como te decía a un principio, las bases, un sustento teórico un sustento de decir “hay esto y no solo porque lo dice fulanito, sino que aquí y hay que triangular esa información para poderle dar veracidad. Me parece muy interesante y tomarlo en cuenta de ahora en adelante en la enseñanza, en la práctica propia. Creo que no estaba consciente de, a lo mejor al escuchar el concepto que pueda exponerme “ahhh ya entendí de qué habla” pero realmente nunca lo he notado, nunca he notado que si yo hice esa, a lo mejor lo hice a lo mejor no lo hice y no estoy consciente hasta que te pones hacer memoria y dices “ah espérate sí lo utilicé en tal situación” “sí me sirvió para esto” pero no sabía que se llamaba así.

E: Muchísimas gracias

M: No, de nada, a ti.

Entrevista del 6 de noviembre

E: Maestra, el nombre de la institución en la que imparte clases es...

M: El instituto cumbres de Chetumal.

E: Es una escuela privada ¿cierto?

M: Sí.

E: ¿usted qué edad tiene?

M: 42 años

E: El último grado de escolaridad que tienes es...

M: Carrera técnica.

E: ¿En qué instituciones obtuvo sus grados?

M: En el instituto Internacional de idiomas en la ciudad de México.

E: ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?

M: 20 años

E: ¿Cuáles son las materias que imparte en educación bilingüe?

M: Ahorita nada más, bueno, la materia es inglés pero esa se divide en varias materias; es reading, language arts, science, speaking y en todas esas tengo que dividir mis cuatro horas diarias por grupo.

E: ¿Cuántos grupos atiende?

M: Dos, cuatro horas y cuatro otras.

E: ¿Qué grados son estos?

M: Quinto y sexto.

E: Aproximadamente ¿cuánta es cantidad de alumnos que atiende?

M: 42 alumnos.

E: Ahora vamos con la formación previa ¿Durante su último grado de escolaridad recibió formación para la enseñanza de la comprensión de lectura?

M: No

E: ¿Durante los últimos cinco años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de lectura?

M: Ahí sí, durante los últimos cinco años he tomado varios cursos que me ha proporcionado la escuela y en otras escuelas donde trabajé antes de venir aquí a Chetumal.

E: ¿Durante los últimos cinco años ha recibido formación para la enseñanza de la comprensión de lectura comparativa de varias fuentes?

M: Sí

E: El tipo de formación que recibió ¿fueron cursos, talleres, diplomados o a través de estudios de posgrado?

M: Cursos, talleres, diplomados, justamente para, eh por ejemplo, las editoriales de Pearson vienen y nos capacitan, de Richmond han venido y nos capacitan. Cuando di clases en una escuela donde enseñábamos a través del sistema AMCO, también nos capacitan, entonces todas esas pero sí son cursos o diplomados básicamente.

E: Y ¿en qué han consistido estos cursos y diplomados?

M: Pues nos orientan primero sobre todo a cómo llevar sus libros ¿no? porque son principalmente las editoriales las que van y nos proporcionan estas capacitaciones. Que conozcamos bien el libro del estudiante, del alumno, que conozcamos, siempre tienen ellos plataformas en línea, cómo trabajar con esas plataformas y ahí siempre se incluye la parte de lectura; cómo abordar la lectura en clase, además esta escuela tiene ya tres años que adoptó un sistema que se llama reading plus que es pura lectura en inglés, es una página en internet donde los alumnos, los papás pagan, obviamente, una anualidad pero los alumnos entran y se inscriben, entonces les hace como un examen de colocación y les hace muchas preguntas sobre intereses personales y les toma lectura por minuto, comprensión lectora, vocabulario etc. Ya que termina el examen de ubicación, les manda personalizado “todas estas lecturas son para ti nada más para tus intereses”, de acuerdo con todo lo que nos contestaste, todo esto tienes para leer, y hay muchísimas temas; de deportes, de ciencias, de animales, de historia, de muchos muchos temas donde ellos sin saberlo nomás contestando las preguntas que le se van haciendo “aquí está todo esto para que tú leas”.

En quinto tienen que leer dos lecturas por semana, son dos lecturas, aparte son dos ejercicios de comprensión lectora y dos ejercicios de vocabulario. Entonces los niños tienen toda una semana

para hacer esas seis actividades. Normalmente se hace en casa una, una y una y en la escuela también una, una y una. Cada semana yo les voy dando los resultados porque van juntando combos, les vas dando premios, van subiendo de nivel. Cada semana les dice cuántas palabras por minuto han avanzado, su porcentaje de comprensión lectora, su porcentaje de vocabulario. Hay niños que en quinto grado empezaron leyendo o teniendo comprensión lectora de primer grado y ya ahora les dice que ya van en tercer grado, por ejemplo. Todo ese sistema de acuerdo a, pues sí, como ellos van leyendo a su velocidad a su ritmo los temas de su gusto, de su interés, y también depende mucho de nosotros el entusiasmo que le pongamos ¿no? por ejemplo, con quinto no lo hice para no presionarlos tanto pero con sexto, yo me metí como alumna, entonces les dije “ustedes van a competir conmigo” y ellos saben que a mí me gusta mucho leer, entonces es así como que “ ¡ah no! yo le voy a ganar a la miss”. Entonces, es una manera de motivarlos a leer y es un programa muy bonito que yo no conocía hasta hace tres años que lo implantó la escuela. Y aparte de todas las lecturas que vienen en los libros, pues, que tenemos que hacer y que de una lectura semanal se deriva nuestro trabajo, ese de reading plus es ahora sí que el plus, que fomenta la lectura. También sé que llevan algo parecido en español que se llama leo y descubro, tienen que leer un libro por bimestre aparte de sus libros de lecturas que llevan de la SEP, de su libro de español que tiene más lecturas. Se fomenta mucho la lectura en la escuela.

E: ¿Considera usted que la formación recibida es pertinente para el ejercicio de su práctica docente? En términos de favorecer la comprensión de lectura y específicamente la comprensión de lectura comparativa de fuentes.

M: Sí

E: Ahora vamos con la PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS.

¿Cuál es su noción o idea de los procesos que implica la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: Bueno, mira, el sistema que lleva la escuela, que es el sistema de Pearson, desde primer grado hasta sexto grado, has de cuenta que ves los mismo temas Sólo que vas subiendo el grado de complejidad. De primero a tercer grado a los niños se les enseña a pronunciar, se les enseña a leer pero más a pronunciar. Entonces con pequeñas lecturas, listas de palabras y todo, de les enseña a pronunciar. Los papás se preocupan porque no entienden el significado Porque luego te encuentras con tareas Donde todas las palabras que tienen están en español, y ahí es donde entra nuestro trabajo de decirle no, “Tú no te preocupes que ahorita que tu hijo que está en primero, segundo, tercero no entienda, sino que pronuncie bien” “te estoy ahorita enseñando a pronunciar” Porque cuarto quinto y sexto, es... has de cuenta; primero, segundo y tercero aprender a leer. Cuarto, quinto y sexto leer para aprender, ya es para trabajar más con vocabulario; ya aprendiste cómo se pronuncia, ahora úsalo en contexto. Entonces, las lecturas van siendo más complejas pero siempre hay diferentes temas cada semana. Te digo que siempre hay una lectura cada semana, de ahí se deriva. Tienen que encontrar por ejemplo el propósito del autor, ¿por qué escribe? tiene que encontrar causa y efecto en alguna lectura, secuencia de sucesos, fact and

opinion (saber identificar cuáles son hechos y cuales son opiniones). Has de cuenta, en primero les pones un dragón y un perro ¿no? y cuál es real y cuál es fantasía. Así empiezas, para que en sexto ya sea en base a pura lectura, tienen que saber identificar cuando es opinión y cuándo es hecho, por ejemplo. Entonces, esos temas se van repitiendo cada año pero siempre con más grado de complejidad. Ya quinto y sexto, ya no hay los dibujitos, ya no hay tanta fantasía, ya es más información real la que se les trata de inculcar a los niños. Por ejemplo, en quinto ahora estamos viendo historia de Estados Unidos, yo no soy maestra de historia pero al leerlas, ya es mi segundo año dando quinto, entonces uno tiene mucho que inculcarles: la emoción y el suspenso, y cuando abres un libro lo primero que haces es ver la portada”¿Qué ves, qué te imaginas que va a pasar?” y sobre todo el ejemplo, yo siento que cuando los niños me ven en el recreo con un libro, van y se me acercan y “qué estás leyendo” y “de qué se trata” y está interesante. El ejemplo a ellos, de ver que a su miss le gusta leer porque además es de verdad, me gusta leer (risas). Cuando yo les hablo de un libro, la emoción que yo le pongo cuando empezamos a leer y “¿Quieren saber qué pasó?” “a pues mañana porque hoy ya no” “ay miss” y sí mañana... porque se quedan...me gusta mucho ese sistema de que ellos vayan sacando sus deducciones de lo que van leyendo, así es como trabajamos la comprensión lectora.

E: ¿Qué actividades o tareas considera usted que requieren leer más de un texto de manera comparativa o integrada?

M: En la clase de ciencias es menos lectura, es más práctica. Es más de “miren, traje los imanes, vamos a ver qué hacen los imanes” ¿no? y de acuerdo a eso contestar. Sí hay lecturas obviamente peor muy cortas, muy básicas, son más bien términos, vocabulario. En science se ve mucho vocabulario y más práctica: Vamos al laboratorio, vamos a experimentarlo, vamos a vivirlo. Science es más práctico.

E: Entonces ¿Desde su perspectiva cuáles son las actividad considera usted que requieren leer para integrar información?

M: Cuando hablas, por ejemplo, te decía de historia ¿no? cuando hablas de historia, ahí tienen ellos que estar bien claros que esto no es ficción, que esto sí pasó. Cuando es ficción, los entretiene, obviamente les sirve bastante pero cuando es historia, cuando es una lectura de dónde vas a sacar, no sé, cierta lista de palabras “encuentra palabras desconocidas” ¿no? eso también es otra manera de de hacerlos entender un texto. Las palabras que no conoces, subráyalas y busca sus significados. Siempre es inglés, todo el tiempo es 100% en inglés. Los glosarios de los libros vienen en inglés; y sí ayudan mucho las imágenes pero como te decía, ya los grados superiores ya es más “ya no quiero que me digas su significado en español, quiero que me lo digas en inglés, que yo sepa que entiendes lo que significa esta palabra; me lo tienes que decir en inglés”. Entonces ya, esos temas de historia o un tema que te lleve a sacar cosas de gramática “encuentra los errores gramaticales aquí”, a lo mejor ahí ya no va a importar tanto justamente la comprensión, sino que sepa identificar que esto tenía que ir con mayúsculas, que aquí tenía que

llevar una coma, que aquí tenía que haber un punto y coma, algo así. Pero siempre es leer, leer, leer, siempre es ponerlos a leer para encontrar algo.

E: ¿Utiliza usted estrategias o actividades de enseñanza para fomentar la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: Sí, sobre todo esa actividad que te digo de compare and contrast de comparar y contrastar. Hay actividades que hacemos en el salón que se llaman de cuenta, siempre hay una centers, o sea, uno de esos centers o “equipos” has dedicada a la lectura, y hay libritos pequeñitos de la misma editorial, que manda la misma editorial y ahí, por ejemplo, a cada quien del equipo se le reparten uno “bueno aquí tienes que hacer un compare contrast de dos personajes” o las dos ciudades que vienen en los libros... o compara estos dos libros, estas dos historias, entonces ellos en equipos tienen que leer y hacer organizadores gráficos. Hacen muchos organizadores gráficos de acuerdo a la lectura. En quintos los hacen todavía en papel, con su dibujito, etcétera. En sexto, este año, a partir de este año, metí mucho la tecnología, se trabaja mucho con iPads, los niños llevan iPads todos los días. Entonces yo le puse varias páginas como Canvas, Piktochart, todas esas porque cada semana que se ve un tema diferente, justamente del reading, los niños me tienen que enviar a mi (estamos en un grupo de edmodo, un grupo privado) y me tienen que enviar un organizador gráfico diferente de cada semana de acuerdo a una lectura que hayamos hecho pero ya es de forma digital y es ellos explorarle y hacerle... Al principio “¿cómo escribo aquí? ¿Cómo le hago la rayita? ¿Cómo le pongo el título?” siempre les dije desde el principio “yo no te voy a calificar lo bonito o feo, yo te voy a calificar la información que le pongas” ¿no? y obviamente estamos leyendo de Egipto, a pues, imágenes que tengan que ver ¿no? no me pongas florecitas o caballitos de mar ¿no? Entonces, eso poco a poco ya lo ha ido asimilando más, y dependiendo de la lectura que hagamos, buscan imágenes para poner como de fondo de su organizador gráfico. Entonces cada semana tengo que 20 organizadores gráficos diferentes pero con la misma información. Es bien interesante ver cómo trabajan ellos, cómo organizan la información pero además, pues, sí su arte, para mí es su arte, yo les pido impreso para sus portafolios de evidencia pero les digo “esto no es para mí, esto es para sus papás, se va a ir a casa” y para mí es como “pónganlo en su pared, que todo el mundo lo vea” porque son muy ingeniosos, ya son totalmente tecnológicos los niños, entonces les... a mí me gusta mucho como les queda.

E: ¿Enseña a sus alumnos estrategias de lectura comparativa entre varias fuentes? Por estrategias me referiré a las actividades que les enseña a hacer a los alumnos, del tipo buscar idea principal y otras...

M: Idea principal y detalles de apoyo sí, sí. Son esas que te digo que cada semana tratamos de ver uno diferente cada semana; entre estos está el main idea, supporting details, están en esas.

E: Muy bien... y ¿solicita a sus alumnos tareas que implican la lectura comparativa entre varias fuentes?

M: Pues por ejemplo, ese programa que te digo de Reading Plus, les marca que lecturas... tienes todas estas para leer, escoge la que quieras leer ¿no? Entonces, ya ellos ahí, siempre son diferentes autores, siempre son diferentes temas como te decía, no porque Pedrito dijo que le gustan más los deportes le mandan puro de deportes, no, le mandan muchos temas de acuerdo a las preguntas que contestaron al principio del ciclo escolar y de ahí ellos van escogiendo. Sí es más individual, los temas que escogen, las lecturas que ellos escogen.

E: Pero en este caso, perdón, la comprensión de la lectura pero de un solo texto.

M: De un solo texto sí, pero has de cuenta, solamente ahí son dos por semana, por lo menos en quinto, en sexto son tres.

E: Ah, pero en este caso de lectura comparativa, me refiero a tener un solo tema y de ahí buscar diversas fuentes...

M: Mmm no, ahí sí, normalmente nos basamos en un solo tema, un solo texto y de ahí hacen varias actividades

E: ¿Evalúa las fuentes que utilizan sus alumnos?

M: Yo, personalmente no. Yo, ahora sí que la escuela me dice “vas a usar esto” (risas) y con eso trabajo, sí. Como te decía desde el principio, tenemos mucha, mucha lectura para los niños pero siempre es la autorizada por la escuela ¿no? o sea, yo no llego y les digo “ay lean este libro” no, ya está instituido.

E: ¿Enseña a sus alumnos estrategias para evaluar las fuentes que consultan?

M: Tampoco.

E: Y esto ¿a qué se debe maestra?

M: Pues como te decía, la escuela ya tienes demasiadas lecturas, por ejemplo, nuestro libro de inglés, es una lectura por semana pero como de 8 hojas cada lectura, entonces por eso se lee un poquito cada día, por eso dejarlos con la intriga de qué va a pasar y al final ya el viernes se hace una recapitulación de todo lo que se vio en la semana. Eso es una nada más pero además para ver un tema de reading hay otra lectura para ver un tema de no sé de grammar, hay otra lectura, Reading Plus son otras tres lecturas a la semana pero todo eso ya está instituido por la escuela... no es como que podamos improvisar mucho nosotros y además tampoco hay mucho tiempo, todo lo que tenemos que ver en el programa ya está todo planeado con las lecturas que vamos a ver.

E: ¿Qué tipo de evaluación utiliza?

M: Como te decía, los organizadores gráficos, después de que leyeron, después de que ya leímos porque siempre leemos juntos, los organizadores gráficos son uno. Entonces, por ejemplo, una semana tienen que hacer un main idea and details, otra semana tienen que hacer un graphic sources, otra semana tienen que hacer sequence, esa es una evaluación. Otra es tomarles lectura por minuto, palabras por minuto, esa la hacen entre ellos en pares para que ellos, ellos mismos se corrijan pronunciación se toman el tiempo, ese es en uno de los centers también cuando hacemos centers. Otra forma de evaluación es ahora los exámenes trimestrales, por ejemplo ahorita, ya preparé mi examen trimestral de reading en uno van hacer de una lectura, un author's purpose, el propósito del autor, en otra sacar cause and consequence, en otra van a sacar, me parece, setting and plot, algo así, o sea, pero son tres lecturas diferentes y son tres actividades diferentes normalmente o contestar preguntas de acuerdo a la lectura pero eso es como más vago, como más... te pueden poner yes y no, y no extenderse, entonces más bien los organizadores gráficos ayudan muchísimo en las lecturas, en la evaluación de comprensión lectora.

E: Ahora vamos maestra con la PERCEPCIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE MÚLTIPLES TEXTOS.

Desde su perspectiva ¿El programa de estudios de la asignatura que imparte contribuye al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples fuentes?

M: De múltiples fuentes como tal, no. Sí contribuye mucho a la comprensión lectora, sí, es la base, la lectura es la base de todo nuestro programa pero de múltiples fuentes, no. Son diferentes autores, son diferentes temas cada semana, diferentes géneros pero no revisamos si esta semana estamos leyendo algo de Egipto, no vamos a buscar a otro lado.

E: ¿Esto porque se basan totalmente en el libro...?

M: Mhm, exactamente.

E: Desde su perspectiva ¿El libro o libros que utiliza para las asignaturas que imparte contribuyen al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples textos?

M: No, de múltiples textos no. Sí, nos basamos en lo que nos marca nuestro libro.

E: A partir de su experiencia ¿cuenta con las condiciones necesarias para llevar a la práctica la enseñanza de la comprensión de lectura de múltiples fuentes acorde con las competencias establecidas en el programa de estudios?

M: Sí se podría, por ejemplo, ahorita que lo estás mencionando, he estado pensando ¿por qué, por qué no lo hacemos? ¿Por qué no decirles, a ver, leímos este texto de... no sé, Thanksgiving ¿de dónde viene? ¿Por qué, de dónde nació? y porqué no investigar otras fuentes como tú dices, normalmente no lo hacemos, nos quedamos con lo que nos dice nuestro libro y no investigamos más a fondo o no decimos “aquí hay otra idea diferente” “no fue en ese año, aquí dice que fue en otro año” cosas así, normalmente, no lo hacemos, no, con lo que nos dice el libro con eso nos quedamos (risas).

E: Maestra, ¿atiende usted alumnos cuya lengua materna no es el español?

M: Sí.

E: Desde su perspectiva, ¿considera que la lengua en el caso de estudiantes indígenas o trasnacionales influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en general y de lectura comparativa de varias fuentes en particular?

E: ¿Que no sean mexicanos? por ejemplo.

M: Ajá.

E: Pues es diferente, con ellos. Tengo niños chinos, muchos, muchos. De repente nos llegó una invasión china a la escuela (risas) que no hablaban o no hablan casi nada de español, algunos hablan inglés pero la comprensión lectora como tal, ni siquiera la pronunciación, hablan inglés porque muchos vienen de haber estudiado, vivido en Belice, entonces hablan inglés pero no lo leen cuando los pones a leer se traban. Y pues lo que hemos hecho con ellos es que “agarra tu iPad y saca tu traductor y ayúdate, y tradúcelo en chino porque literalmente necesitan ellos la información en chino. Entonces, nuestros libros no están hechos para... De hecho, nuestro sistema que llevamos en esta escuela, es el sistema que se lleva en las escuela en Estados Unidos, no está pensado para escuelas que manejen 100% español y dos o tres horas de inglés a la semana, ese sistema es el que llevan las primarias en estados unidos. Entonces es muy exigente en cuanto al idioma y es para norteamericanos, ni siquiera es para mexicanos o extranjeros que estén aprendiendo inglés, es para niños norteamericanos. Entonces sí, es muy exigente, no es tan friendly, tan amigable con el extranjero.

Los niños que están bajo este sistema, son niños que tienen que darle muy duro para ir parejos con el programa. Es muy exigente, un vocabulario que maneja ya, desde primero de primaria, maneja vocabulario pues de norteamericanos. Entonces, imagínate para los chinos, que están aprendiendo al mismo tiempo español e inglés, están aprendiendo dos idiomas más, nuevos. Y bueno, dices, a los niños que entraron a primer grado, pues están aprendiendo digamos casi al mismo nivel que sus compañeros pero los que entraron quinto, sexto, hasta secundaria, ahí es enseñarles desde la A, B, C, y es todavía más, es complicado enseñar a esos grados a niños extranjeros pero nosotros tenemos que ver todo, afortunadamente contamos con la tecnología y sí, por ejemplo, los exámenes “saca tu iPad y ayúdate” y ya ellos también están muy muy

acostumbrados a usar su diccionario. Para muchas cosas ya se les pide que no “léelo” porque ya llevan un año, entonces ya están más acostumbrados y lo que sí, es que se les dice verbalmente, ya sea en español o en inglés, ya lo entienden muy bien. Entonces, les da pena hablar español, no sé porqué en inglés, son más sueltos, yo creo que porque vienen de Belice pero español es mucho más difícil aprender español para cualquier extranjero que aprender inglés

E: Desde su perspectiva ¿Considera usted que el estrato socioeconómico de los estudiantes influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en general y de la lectura comparativa de varias fuentes en particular?

M: Definitivamente, tiene mucho que ver. No es que yo quiera hacer menos a las escuelas públicas pero no creo, definitivamente, y yo sé que no tienen pues el mismo empuje que tenemos nosotros en cuanto a la lectura. No sé qué tenga que ver que sea escuela particular o no, pero sí sé que el programa que lleva esta escuela particular, su base es la lectura y está muy influida, muy enfocada a la lectura y obviamente a la comprensión lectora, cosa que en la escuela públicas no. Entonces, sí, yo siento que ahí sí el estrato social sí tiene que ver.

E: Ya casi para finalizar... desde su perspectiva ¿Considera usted que la lengua en este caso que es educación bilingüe, enseñanza impartida en inglés, influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura?

M: Claro, todo. Mi materia es 100% en inglés. Los niños de primero y segundo de primaria, su maestra es norteamericana, no habla español. Entonces, todas las instrucciones, todo, todo, todo es en inglés y los niños a esa edad van agarrando confianza porque se le acercan a la miss y le dicen “es que me caí” y la miss “¿what?”, entonces, como pueden pero le dicen, pero eso les ayuda muchísimo para se suelte hablar porque la miss no entiende, o sea, sí entiende pero, es más, ella lo hace a propósito para que ellos tengan que hablar.

Siempre que preguntas que, por ejemplo, cuando hacemos esas pausas “¿qué pasó aquí?” te das cuenta cuando te contestan lo que pasó pero con otras palabras y todo, pero siempre todo en inglés, ahí es cuando dices “ah, algo estamos haciendo bien” porque siempre se verifica que haya esa comprensión de una manera u otra; oral, escrita, con dibujitos, con como quieran...o la misma aplicación, programa que te digo de Reading Plus, el programa tiene muchos ejercicios, para saber, para conocer realmente la comprensión lectora. Ahí es muy satisfactorio ver cuando van avanzando los niños (risas).

E: Ahora, desde su perspectiva ¿Considera usted que la lengua en este caso que es educación bilingüe, enseñanza impartida en inglés, influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura comparativa de varias fuentes en particular?

M: qué influye en la práctica...como te decía no tenemos nosotros esta comparación de fuentes, no hacemos ese ejercicio.

E: ¿considera que podría llegar a influir en este caso que sea un idioma de instrucción diferente?

M: Sí, definitivamente, sí debería de influir abríles más el panorama ¿no? a los niños, yo creo que sí. Sería muy bueno.

E: Desde su perspectiva ¿la cantidad de alumnos que atiende influye en las prácticas de la enseñanza-evaluación de la comprensión de lectura?

M: La cantidad de niños... bueno, sí, siempre he pensado que mientras más reducido sea el grupo, más atención tiene ¿no? Pero definitivamente me ayuda mucho por ejemplo, ese programa que hace el trabajo por mí, de revisar su comprensión lectora, su velocidad, su vocabulario, ese programa me ayuda mucho a decirles a ellos “mira cómo lo estás haciendo” ¿no? Entonces, no siento que haga falta, que sean menos niños o que yo necesite ayuda para retroalimentación y eso, no.

E: Creo que... ah... ya. Una última pregunta, se me pasó hace un momento hacerle Desde su perspectiva de ser el caso ¿los recursos (tecnología, ambiente) que le aporta su institución contribuyen al desarrollo de la comprensión de lectura de múltiples fuentes?

M: Definitivamente, como te decía, los niños son muy tecnológicos. Se trabaja mucho con iPads, simplemente ese programa que te digo es 100% en línea. Entonces, ya ahorita, cada salón, este año, a partir de este año, cada salón cuenta con su propio modem de internet porque antes había un por acá, uno por acá, uno por acá...Entonces, a veces se saturaba y todos queríamos el internet al mismo tiempo y era un problema. Ahorita ya es por salón, y todos, y cada quién puede trabajar su plataforma a la hora que lo necesite; por ejemplo, no solamente cosas de lectura como tal, sino un tema de gramática que se ve, se practica... se lee, se sacan las reglas básicas ya “alguna duda, alguna pregunta” “no” bueno, hacemos un ejercicio en el pizarrón y siempre terminando, vamos a practicar en las iPads, hay muchos juegos, muchas actividades que se hacen en línea que es el assessment, eso es ya nada más para, como reafirmación de todo lo que vimos y lo que hicimos, pero el solo hecho de sacar el iPad para practicar el tema del idea, es una emoción, para ellos.

E: Es que han crecido con ello (risas).

M: Con eso crecieron, entonces cuando uno les dice “saquen los iPads” saben que es para estudiar, jamás les vas a decir “jueguen y hagan lo que quieran”, jamás, saben que es para practicar, para practicar y para leer. Pero ya, con el hecho de sacarlas y estar concursando entre ellos, hay veces que pueden ser en equipos, a veces es individual pero ellos están viendo sus resultados ahí porque siempre estás proyectando en el pizarrón los primeros lugares, ahí están sus nombres, y ven quién gana, quién contesta más rápido, quién se equivocó. Fomenta la participación.

Ya lo último maestra ¿Tiene algún comentario adicional o información que le gustaría compartir sobre sus formas de enseñar y evaluar la comprensión de múltiples fuentes?

M: No, como te decía, ahorita que lo comenzaste a mencionar, yo comencé a reflexionar internamente “porqué no hacemos eso, porqué no cuestionar las fuentes que nos dan y buscar por otro lado. A veces, como te digo, influye mucho el tiempo, son muchas cosas que ver para tan poco tiempo, muchas materias que impartimos en un ratito y como que meterle más, a veces uno dice “ya es demasiado” pero me gustaría intentarlo, me gustaría, ahora que tú lo mencionas, justamente con la ayuda de la tecnología, ahorita es tan fácil decirles “saquen su iPad e investiguenme otra fuente de esta lectura que acabamos de ver” “busquen información diferente” y quién lo dices y porqué. Claro, siempre hay que enseñarles a ir descartando, discriminar información... todavía están muy chiquitos los míos para eso; sexto año, un poquito más maduros en ese sentido pero se podría ir haciendo poco a poco para que ay cuando pasen a secundaria y prepa ya por lo menos digan “ah sí, esto ya lo habíamos hecho algún día” (risas) por lo menos (risas).

E: Bueno maestra, muchas gracias por su participación...

N: No hay de qué.

E: De verdad lo agradezco mucho y con esto finalizamos la entrevista.

M: Muy bien, pues, de nada. Gracias a ti.