

Antonio Díez Mediavilla
Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.)

Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI

Antonio Díez Mediavilla - Raúl Gutiérrez Fresneda
(Coords.)

Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI

Colección Universidad

Título: Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI

Primera edición: septiembre de 2020

© Antonio Díez Mediavilla, Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

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

ISBN: 978-84-18348-54-9

Diseño y producción: Editorial Octaedro

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Índice

Introducción	11
<i>Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda</i>	
1. Cuando aprender a leer se hace difícil: ¿causas?	14
<i>Sylvia Defior</i>	
2. Neurociencia y educación: el aprendizaje lector	36
<i>Anna Carballo-Márquez</i>	
3. Comunicación y enseñanza a través de las plataformas online: Una lectura diferente	49
<i>Almudena Barrientos-Báez, David Caldevilla Domínguez y José Rodríguez Terceño</i>	
4. El placer de leer	61
<i>Antonio Díez Mediavilla</i>	
5. El aprendizaje de la lectura, ¿cuál es el mejor momento para iniciar su enseñanza?	77
<i>Raúl Gutiérrez-Fresneda</i>	
6. ¿Cómo leen los estudiantes sordos?	89
<i>Virginia González y Ana Belén Domínguez</i>	
7. Marco teórico para la enseñanza de la lectura	105
<i>Ana Belén Domínguez</i>	
8. Los procesos de lectura en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) ...	119
<i>Gema De las Heras Mínguez, Teresa Simón López y Ana Belén Domínguez</i>	
9. Enseñanza de habilidades morfosintácticas para la mejora de la lectura	134
<i>Laura Hernández, Virginia González y Ana Belén Domínguez</i>	
10. Un binomio inseparable: comprensión lectora y rendimiento académico	150
<i>Irene Jover Mira, Virtudes Valdés Muñoz y Leandro Navas Martínez</i>	

El rechazo a la destreza de la comprensión lectora en el aula de ELE

Peláez Santamaría, Salvador

Universidad de Málaga, spelaez@uma.es

Resumen

Esta comunicación parte de la base de la experiencia en el aula como profesor de Lengua española para alumnos de grado y de máster, y como docente de español como segunda lengua o lengua extranjera. Tanto en un caso como en el otro, nos hemos podido percatar de que en numerosas ocasiones la práctica de la comprensión lectora produce cierto rechazo o incluso negación en el alumnado y, por qué no decirlo, entre los docentes. Esta percepción me hizo reflexionar como docente y analizar por qué la comprensión lectora no estaba tan bien vista como las otras destrezas y dar un giro en la metodología que estaba llevando a cabo, con la finalidad de mejorar el rendimiento del alumnado y colocar esta destreza en el lugar justo que se merece. Por esta razón, una vez detectado el problema, esta comunicación tiene como objetivo, localizar y analizar los posibles problemas relacionados con la comprensión lectora en el aula de ELE y presentar una propuesta metodológica basada en la práctica docente; una propuesta que contempla la importancia de la libertad de elegir los textos con los que deseamos trabajar; una propuesta, que obliga a colocar al alumnado en el centro del proceso, proporcionándole todo el protagonismo; en fin, una propuesta que quiere dar el lugar que le corresponde a esta competencia. Una vez planteados los objetivos, describiré la experiencia y los resultados obtenidos y, al final de la comunicación, señalaré las conclusiones a las que he llegado tras la presentación de la propuesta, esperando que sirva como base para futuras reflexiones sobre la importancia de esta competencia, a veces un tanto olvidada, en las aulas de aprendizaje de segundas lenguas.

Palabras clave: comprensión lectora, metodología, español, aula, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Spanish language teacher for undergraduate and master students, and as a teacher of Spanish as a second or foreign language. Both in one case and in the other, we have been able to notice that on numerous occasions the practice of reading comprehension produces a certain rejection or even denial in students and, why not say it, among teachers. This perception made me reflect as a teacher and analyze why reading comprehension was not as well seen as the other skills and take a turn in the methodology that I was carrying out, in order to improve student performance and place this skill in the right place it deserves. For this reason, once the problem has been detected, this communication aims to locate and analyze possible problems related to reading comprehension in the ELE classroom and present a methodological proposal based on teaching practice; a proposal that contemplates the importance of the freedom to choose the texts with which we wish to work; a proposal that forces students to be placed at the center of the process, giving them all the leading role; in short, a proposal that wants to give the place that corresponds to this competition. Once the objectives have been set, I will describe the experience and the

results obtained and, at the end of the communication, I will indicate the conclusions that I have reached after the presentation of the proposal, hoping that it will serve as a basis for future reflections on the importance of this competence, sometimes somewhat forgotten, in second language learning classrooms.

Keywords: reading comprehension, methodology, Spanish, classroom, teaching-learning.

1. INTRODUCCIÓN

Tras la experiencia como profesor de español para estudiantes universitarios españoles y para estudiantes de ELE, he podido observar, que cuando los alumnos tienen algún tipo de problema de aprendizaje, normalmente es debido a un mal hábito o una mala práctica de lectura. Por todos es admitido que la relación que existe entre un buen dominio de la comprensión lectora y el rendimiento académico es totalmente incuestionable (Solano, Martínez y Jiménez-Taracido, 2020: 449). A mis alumnos españoles continuamente les estoy haciendo ver que saber leer es una de las actividades más importantes y la mejor herramienta de aprendizaje, porque si somos capaces de leer cualquier tipo de documento, podemos aprender no importa qué disciplina, incluida, por supuesto, una segunda lengua.

En el caso de los estudiantes de L2, la comprensión lectora es un proceso imprescindible en toda la situación comunicativa. Sin embargo, la práctica docente me ha hecho ver que el tratamiento que se le da en el aula no es el más adecuado, lo que conlleva el rechazo por parte del alumnado y, en muchas ocasiones, del profesorado. Está claro que algo no estamos haciendo bien. Seguramente la metodología que estamos llevando a cabo no es la que debería ser. Porque, por un lado, se nos ha enseñado a leer haciendo hincapié en pronunciar bien las letras, estableciendo una correspondencia perfecta entre grafías y sonidos; a leer palabra por palabra; a comprender todas las partes de un texto; y así sucesivamente. Por otro lado, el tipo de texto: se nos ha hecho creer que una buena lectura está en leer obras de carácter literario, y que leer redacciones, notas, mensajes de texto o mensajes publicitarios, no lo es. Tampoco formaba parte de una buena lectura leer en un lugar que no fuera el entorno del aula, el de una biblioteca o el de la habitación destinada al estudio en nuestra casa. O tampoco estaba bien visto leer deprisa, saltándonos oraciones o párrafos enteros porque no los creo necesarios para mi objetivo final (Cassany, Luna y Sanz: 2003, 195).

Habitualmente, la actividad de comprensión lectora se limita a responder una serie de preguntas estereotipadas, con la finalidad de demostrar si se ha comprendido el texto, basadas generalmente en la comprensión del léxico, pero se olvida con asiduidad los procedimientos en sí de saber leer y saber comprender, la importancia de esta para poner en práctica el resto de las destrezas, es decir, apoyarse en la lectura para propiciar una mejor comunicación, y por supuesto, un aspecto fundamental, el uso en el aula de textos normalmente nada interesantes para nuestro alumnado. Con frecuencia, he podido comprobar que usamos la práctica de la comprensión lectora como una mera actividad que se relega, como norma general, a la casa, sin tener posibilidad de observar qué procedimientos sigue nuestro alumnado para perfeccionar esta competencia.

Ante esta situación, comencé a preguntarme si verdaderamente estaba cumpliendo con los objetivos de mi programación, basados en el diseño curricular de mi centro²⁵, que tiene como referencia naturalmente el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. ¿Qué debemos entender por comprensión lectora y qué importancia debemos darle al texto? ¿Qué objetivos debemos alcanzar? ¿Qué papel debe tener el profesorado? ¿Qué tipo de actividades son las adecuadas?

1.1 El papel de la comprensión lectora y el texto

Aprender una lengua, significa las acciones que todos realizamos para ampliar nuestras competencias, aquellas que usamos en diferentes contextos para producir, y en el caso que nos ocupa, recibir textos relacionados con nuestro entorno. ¿Y cuáles son esas acciones? Todos los acontecimientos físicos y psíquicos que se realizan durante la expresión y comprensión oral y escrita de textos (*MCER*: 2002, 9-10). Además, la lectura, tanto en la lengua materna como en el aprendizaje de una lengua extranjera, requiere de tres partes fundamentales, que son el lector, el texto y la integración del aprendiente en el texto. Por otro lado, la comprensión lectora comparte variados e importantes elementos como la decodificación del mensaje escrito, la interpretación de lo que se lee y la extrapolación de ese conocimiento adquirido (Rondon, Montaña y Pineda: 2019, 102).

²⁵El diseño curricular del Centro Internacional de Español de la Universidad de Málaga fue publicado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, bajo la coordinación de la profesora Sara Robles Ávila, con el nombre de *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*, en el año 2006. Desde entonces ha servido como base para los docentes del Centro, lógicamente con las pertinentes revisiones y adaptaciones.

Pero siempre con el texto como protagonista, porque en él es donde debe estar centrado todo el proceso, ya que, como docentes, continuamente estamos trabajando sobre textos procedentes de los manuales usados en el aula o de creación propia, y en función, de las características del texto, nuestro propósito tendrá mejor o peor resultado. Pero ¿qué debemos entender por texto? A lo largo de la historia de la lingüística textual, se han realizado numerosas definiciones (L. Carreter: 1979), (Dubois: 1973), (Cervera: 2003), (Lotman: 1976) o (Petöfi y García Berrio: 1978). De entre ellas, una de las más consensuada es la de E. Bernárdez (1982) que afirma que:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (p. 85).

A todo ello, hay que unirle las premisas de ser comunicativo, pragmático y que esté bien estructurado (Bernárdez: 1982, 76). Una vez que tenemos claro qué debe ser un texto, el segundo paso estará centrado en cómo debemos elegirlo y cómo llevarlo al aula.

1.2 Objetivos de la comprensión lectora y el procedimiento en el aula

Los objetivos que deseamos alcanzar con la comprensión de los textos escritos se pueden dividir en dos: un objetivo lingüístico y otro meramente comprensivo. Los dos van a conducir al estudiante a la adquisición de conocimientos gramaticales, léxicos y estilísticos, así como al uso de estrategias y técnicas para desenvolverse en esta destreza (Robles, 2006: 46). Además de estos dos apartados, debemos también tener en cuenta que comprender un texto escrito también necesita del desarrollo de capacidades cognitivas de más alto nivel, como la reflexión, la conciencia y el espíritu crítico (Cassany, Luna y Sanz: 2003, 195). En este punto coincidiría también con los objetivos generales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes: 2006), en donde se establecen tres dimensiones desde el punto de vista del alumnado: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Como agente social, tiene que conocer todos los elementos que forman la lengua y poder desenvolverse en las situaciones normales de comunicación; como hablante intercultural, tiene que ser capaz

de reconocer los puntos más reseñables de la cultura propia de la lengua que está aprendiendo; por último, como aprendiente autónomo, por qué no, tiene que ser responsable de su proceso de aprendizaje.

Por lo que respecta al procedimiento en el aula, de acuerdo con los objetivos de la comprensión lectora, los docentes debemos elegir el texto adecuado: si nuestro objetivo es lingüístico, lo más usual y lógico es usar un texto preparado; mientras que si lo que perseguimos es el hecho en sí de comprender, deberíamos utilizar textos auténticos (Robles, 2006: 49).

Si partimos de que nuestro objetivo es el segundo, nos podemos hacer la siguiente pregunta: ¿con qué textos hemos interactuado hoy? Seguramente vamos a responder que con un *whatsapp*, con la prensa digital, con los carteles informativos que me he topado de camino al trabajo, con los subtítulos de las noticias del televisor del lugar donde he desayunado... ¿Estos son los textos que llevamos a clase? Seguramente no. Normalmente seguimos las recomendaciones dadas por el manual, imprescindible en nuestro día a día, pero que en la mayoría de los casos no se acomodan a lo mencionado anteriormente. Normalmente los textos que aportan tratan de la ecología, el tiempo libre, los viajes, ¿cómo alquilar un piso?... Entonces, ¿qué características debería tener un texto para cumplir con las siguientes premisas? Tener que involucrar al alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje; ser verosímil culturalmente y representativo del registro correspondiente; abarcar todas las tipologías y formatos; lograr que impulsen otros estereotipos; conseguir que podamos actuar con ellos; que ofrezcan aspectos lingüísticos; y lo más importante, que hagan gozar. Parece imposible encontrar textos que cumplan con todas estas premisas, ¿verdad? Quizás, si pedimos a nuestros alumnos que sean ellos los que aporten los textos, no sea tan difícil: seguro que gran parte de las anteriores premisas quedan resueltas.

2. OBJETIVOS

Con la presente comunicación pretendemos alcanzar los siguientes objetivos. En primer lugar, resaltar el hecho, la evidencia de que la ejercitación de la comprensión lectora debe ocupar un lugar primordial en nuestras clases, pues tal y como hemos visto en la introducción, nos conducirá a alcanzar de forma más satisfactoria los objetivos programados para el resto de las destrezas que conforman el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y ayudará al enriquecimiento personal del alumnado. En este punto,

coincidimos con las puntualizaciones que al respecto hacen Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez (2011) cuando afirman que la comprensión lectora tiene que involucrar el desarrollo de tres habilidades: “la comprensión de la información del texto, la activación del conocimiento previo y la puesta en acción de actividades para autorregularse” (p. 537).

En segundo lugar, presentar una propuesta metodológica, para cumplir con mi deber como docente, basada en la elaboración de actividades para su realización en el aula, preparadas con antelación, flexibles para adaptarme a la respuesta del alumnado y con las que pueda seguir el desarrollo de los alumnos (*MCER*: 2002, 139).

En tercer lugar, leer textos escritos auténticos, sin que hayan sido manipulados, ni adaptados para captar la idea general, para conseguir una idea específica o una comprensión detallada.

En cuarto lugar, paliar la dificultad que muchos estudiantes de lenguas extranjeras tienen para comunicarse con los nativos al interferir negativamente su pronunciación y su incapacidad de para incorporar fonemas que posiblemente no se existan o no se pronuncian igual en su propia lengua, las modulaciones entonativas y la prosodia, esta última, jugando un papel fundamental (*PCIC*: 2006).

Por último, y no por ello menos importante, destacar aún más el papel protagonista del alumnado como cooperador necesario en este proceso, determinar cuáles son sus fines con respecto a la lectura y en qué modalidades (*MCER*: 2002, 73), aprovechando las TIC, en concreto sus móviles, ya que es indiscutible que hoy en día pueden ser una herramienta importantísima en su formación, no solo en este ámbito, sino en cualquier espacio y nivel educativo (Sánchez, Pérez y Pérez Padrón, 2020: 384).

3. LA PROPUESTA LLEVADA AL AULA

Tal y como hemos comentado en los apartados anteriores me preocupaba bastante la actitud que mis alumnos tenían en el aula ante la adquisición de la destreza de la comprensión lectora y, por qué no decirlo, mi propia actitud. Como ha quedado expuesto, en la gran mayoría de problemas de aprendizaje, de comprensión, que he visto en mis alumnos nativos vienen motivados de la práctica de una mala lectura y siempre estoy insistiendo en la importancia de saber leer, sin embargo en la clase de ELE no aplicaba esta insistencia. Por eso decidí llevar a cabo la siguiente propuesta metodológica simple, pero en mi caso muy efectiva.

En el momento de la primera puesta en práctica de esta experiencia, impartía clase en 4 grupos pertenecientes a un curso extensivo de español en la Universidad de Málaga, de 225 horas de duración (2 meses y medio aproximadamente, 4 horas al día): dos grupos de A2 y dos grupos de B1. Tomé la decisión de aplicar este proceso en uno de los grupos de A2 y en el otro, de B1. En los otros dos, seguí las indicaciones dadas en los manuales propuestos por el Centro: *Método 2. Libro del alumno* (Peláez: 2012) y *Método 3. Cuaderno de ejercicios* (Robles: 2013). El grupo A2 estaba formado por 6 estudiantes de diferentes nacionalidades: Alemania, China, Corea del sur, Emiratos Árabes, Estados Unidos y Suecia. El otro grupo, el que estaba estudiando para alcanzar el nivel B1, estaba formado por 8 estudiantes: Brasil, China, Corea de Sur, Finlandia, Francia, Irán, Noruega y Turquía.

Para cumplir con los objetivos propuestos, a los dos grupos, les pedí que me subieran a la plataforma virtual del Centro un texto para comentarlo en la sesión siguiente. El hecho de pedir a un alumno que se prepare un texto para que en la siguiente sesión nos hable sobre él, no es nada novedoso, es cierto. Pero había una diferencia, al menos para mí: la única indicación que les di fue que hicieran una foto con su móvil a un texto que les llamara la atención, sin especificar tipología, formato, contenido, soporte... ¿Qué conseguí con esto? Pues acercar las herramientas, los procedimientos, los objetivos a la realidad del alumno, tal y como tantas veces hemos leído y escuchado: por un lado, usamos un instrumento muy cercano a ellos, mejor dicho, son ellos mismos: el móvil; por otro lado, no les estaba pidiendo que hicieran aún nada con ese texto, solo que los estaba invitando a que fotografiasen un texto para que lo compartieran con los demás, algo a lo que están muy habituados a hacer en las redes sociales. ¿Qué estaba consiguiendo con ello? Pues que se fijaran en un texto, que por las razones que fuera, les había llamado la atención, les era cercano, les interesaba o simplemente les producía placer, y que seguro, iban a leer, si no detalladamente, sí por encima. Este último aspecto tampoco me importaba, porque al fin y al cabo es lo que solemos hacer todos, ¿no? ¿O cuando compramos un electrodoméstico nos leemos las instrucciones desde el principio hasta el final? Y en el caso del prospecto de un medicamento, ¿lo leemos? Me atrevo a afirmar que casi todos, si no todos, vamos directamente al apartado de posología y a las indicaciones. Porque el resto, no me interesa o no me gusta, y por tanto voy a tener mayor dificultad para comprenderlo.

Al día siguiente, para sorpresa mía, todos los alumnos sin excepción, incluso los que siempre habían buscado alguna excusa, habían subido a la plataforma un texto: había

ejemplos de lo más variopinto, desde mensajes publicitarios a artículos de periódicos locales o revistas científicas, todos ellos fotografiados con su móvil.

A partir de ahora el procedimiento para las siguientes sesiones fue el siguiente:

1. Abrir un texto y preguntar en gran grupo a quién creía que pertenecía esa fotografía, con la finalidad de promover cierto interés, ver el grado de conocimiento que tenían sobre ellos mismos, promover la interacción oral, en fin, salir de lo cotidiano. Cada uno daba su opinión en función del formato del texto, el mensaje o el tipo de fotografía.
2. Una vez identificado el autor, preguntar la razón o razones por las que había elegido ese texto, sin pedirles que me lo resumieran siquiera. En este punto también me sorprendieron las respuestas porque en lugar de frases típicas del tipo “no sé” “me gustó” “para hacer la tarea” o “depende”, me razonaron perfectamente, acorde a su nivel lingüístico.
3. Lectura del texto en voz alta del documento. Si se trataba de un artículo extenso, les pedía que me leyeran el título, el subtítulo y la entradilla. No obstante, la tónica general fueron textos no muy extensos, lo que de nuevo me hizo ver que en la práctica de la comprensión lectora hay que evitar llevar a clase textos extensos: en estos casos, la lectura previa debe realizarse fuera del aula. Este era el momento de aplicar los objetivos diseñados desde el punto de vista fonético, y en especial, los relacionados con la prosodia. En la primera sesión, el alumnado se sorprendía de que los parara y les “corrigiera” los rasgos suprasegmentales, lo que me indujo a pensar que nunca nadie se había parado a enseñarles estos aspectos fonéticos. En las sesiones posteriores, ellos mismos se percataron de la importancia de este punto para realizar una buena lectura y facilitar la comprensión del texto y la comprensión auditiva, en el caso de estar escuchando al compañero.
4. El siguiente paso, señalar en el texto solo aquellas palabras que comprendían. La primera vez, de nuevo, cara de sorpresa, pero rápidamente se dieron cuenta de que así perdían el miedo a enfrentarse a un texto desconocido por pensar que había muchas palabras que no entendían. Nunca debemos olvidar que es muy importante en todo proceso de enseñanza-aprendizaje el refuerzo positivo. Si ante un texto *x* en lugar de señalar todo lo negativo (lo que no entiendo) señalo lo positivo (lo que entiendo), seguro que la seguridad en uno mismo se verá reforzada.

5. Hablar sobre las sensaciones que les ha producido el texto, si saben lo que el texto les quiere transmitir, si se han quedado satisfechos o necesitan comprender más, si les interesa el tema... ¿Cómo respondían los alumnos? De la misma forma que lo hacemos nosotros en la vida cotidiana. Aquellos alumnos a los que el tema les interesaba más, porque lo sentían más cercano, hacían más preguntas; a los que el tema no les interesaba tanto, hacían menos preguntas.

En las siguientes sesiones, el proceso se agilizó bastante y fueron los mismos alumnos los que iban secuenciando la actividad, realizando las preguntas, hablando sobre el tema, quedándome yo casi como mero espectador, solo interviniendo para pautar la secuencia de la lectura en voz alta, para seguir avanzando en este aspecto.

4. RESULTADOS

En el contexto del aula los resultados fueron sorprendentes, ya que el grupo funcionó mejor en todos los ámbitos. Los compañeros que compartían clases en los mismos grupos me comentaron que se habían vuelto más participativos, interaccionaban bastante entre ellos, incluso los alumnos de origen oriental, y lo más importante, notaron una mejoría en la adquisición de los contenidos y de las destrezas.

Por lo que respecta a la evaluación final, los alumnos de los dos grupos que participaron de esta metodología obtuvieron mejores resultados en todos los apartados fijados como instrumentos de evaluación: participación en el aula, observación del alumno, realización de las tareas presenciales y no presenciales y la prueba final.

En la tabla siguiente, podemos observar los datos relativos a la prueba de comprensión lectora y a la calificación final de los grupos que participaron de esta propuesta y de los grupos que no participaron, donde podemos observar unos resultados mejores en los primeros.

Resultados de la evaluación final (marzo, 2020)²⁶

Alumnos participantes

ALUMNOS A2	Puntuación prueba C.L.	Calificación global		
Alumno 1	4/5	8,3/10		
Alumno 2	5/5	8,9/10		
Alumno 3	3/5	7,5/10		
Alumno 4	5/5	8,2/10		
Alumno 5	3/5	7,8/10	Grupo no participante	
Alumno 6	4/5	8,5/10	Media en CL	Media final
MEDIA	8	8,2	7,5	7,6

ALUMNOS B1	Calificación prueba C.L.	Calificación global		
Alumno 1	5/5	8,5/10		
Alumno 2	5/5	8,5/10		
Alumno 3	3/5	6,9/10		
Alumno 4	4/5	7,3/10		
Alumno 5	4/5	8,6/10		
Alumno 6	3/5	5,7/10		
Alumno 7	5/5	7,7/10	Grupo no participante	
Alumno 8	4/5	8/10	Media en CL	Media final
MEDIA	8,2	7,6/10	7,5	7,1

Por tanto, además de las anotaciones objetivas que acabamos de exponer, creo que se ha cumplido con la premisa que nos marca el *MCER* sobre cómo esperamos o de qué manera queremos que nuestros alumnos aprendan de los textos escritos.

²⁶ Lógicamente, por razones de protección de datos, hemos omitido el nombre de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Una vez descrita la propuesta y expuestos los resultados, consideramos que hemos cumplido los objetivos propuestos en esta comunicación.

Hemos conseguido que las sesiones dedicadas a la comprensión lectora dejen de verse como una de las actividades más tediosas del aprendizaje de una segunda lengua y que pase a ser una actividad atractiva y que provoque la interacción entre el alumnado. En segundo lugar, creo que es una propuesta metodológica que cumple con el deber de proporcionar al alumnado actividades bien preparadas, adaptables y que consigan el avance del alumno. También se ha conseguido que los alumnos lean textos auténticos con la función de comprender su significado global y, en algunos casos, una actividad comprensiva más específica. Además, considero que se ha ayudado a que el alumnado afectado mejore su pronunciación, su entonación y demás aspectos relacionados con la prosodia, extrapolando los resultados a una mejora de su aprendizaje. Por último, hemos situado al alumno en el centro del proceso, interesándonos por sus fines, sus costumbres, sus intereses, fomentando así la interculturalidad en el aula.

Creemos, por tanto, que se trata de una propuesta que, lejos de pretender ser totalmente innovadora y descubridora de la solución perfecta, espero que aporte algo en el apasionante mundo de la enseñanza de una lengua o al perfeccionamiento de la propia.

6. REFERENCIAS

- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cano, Fr., García, Á., Justicia, F. y García-Berbén, A.B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*. 19(2), 247-265.
- Carreter, L. (1979). *Curso de Lengua Española*. Madrid: Anaya.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, J. (2003⁹). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cervera, A. (2003). *Guía para la redacción y el comentario de textos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. Instituto Cervantes), Madrid: Anaya.
- Dubois, J. (1992). *Diccionario de Lingüística*. Madrid, España. Alianza.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: España.
Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Lotman, Y. (1976). *Estructura del texto artístico*. Moscú: Akal.
- Martínez-Díaz, S., Díaz, N. y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ. Educ.* 14(3), 531-556.
- Peláez, S. (coord.) (2012). *Método de español 2: libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Petöfi, J. y A. García Berrio (1978). *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Alberto Corazón.
- Solano Pinto, N., Manzanal Martínez, Á. y Jiménez-Taracido, L. (2020). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa* 20(3), 447-456. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2823/282349447004>
- Robles, S. (coord.) (2006). *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Robles, S. (coord.) (2013). *Método de español 3: libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Rondón, K., Montaña, S. y Pineda C. (2019). La competencia lectora en la clase de Práctica Integral de la Lengua Francesa. *Opuntia Brava*, 12(1), 101-112.